



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

DIRECCIÓN DE POST GRADO

ESPECIALIZACIÓN EN DESARROLLO ORGANIZACIONAL

**LA FORMACIÓN COMO ESTRATEGIA DE DISMINUCIÓN DE LA
BRECHA DE COMPETENCIA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y
TOMA DECISIONES PARA LOS AGENTES DE SERVICIO AL
HUESPED DEL HOTEL TAMANACO**

Autor: Mora Andueza David José

Tutor: Lic. William Medina Quero

Caracas, Diciembre de 2004



DEDICATORIA

Dedico esta investigación antes que nada a Dios.

A mis padres José y Elizabeth y a mis hermanos.

A mi esposa Ana y a mi hijo Daniel por ser mi fuerza
y el mejor de mis apoyos en la vida.



AGRADECIMIENTOS

Vaya mi agradecimiento sincero a:

A Juan Carlos y a su esposa Egdinary grandes amigos y mejores profesionales

Al Lic. Ivan Vaamonde, Director de Recursos Humanos del Hotel Tamanaco Intercontinental por haberme dado la oportunidad de llevar adelante este proyecto y por su decidido y valioso apoyo.

Al personal de la Gerencia de Recepción del Hotel Tamanaco Intercontinental sin cuya valiosa colaboración no hubiera sido posible llevar adelante este estudio.

Al Lic. Wiliam Medina por su asesoría y apoyo académico.

A mi esposa Ana por su paciencia y asesoría técnica.



INTRODUCCIÓN

Esta investigación deriva, en gran medida de los resultados generados por implementación del enfoque o modelo de competencias y una de las estrategias asociadas a su optimización en el Hotel Tamanaco Intercontinental, organización que ocupa un lugar de privilegio en el sector por su alto nivel de calidad y por ende de competitividad. Actualmente, el Hotel Tamanaco no escapa a ese entorno de constantes y crecientes transformaciones a nivel tecnológico, social, económico, político, cultural y legal, lo cual se traduce en un incremento en los niveles de responsabilidad de su recurso humano sobre todo el vinculado a la atención de los clientes o huéspedes, aunado a la mayor demanda de calidad y cantidad por parte de éstos últimos, hecho que le brinda mayor importancia a la llamada “revolución del saber” por brindarle mayor importancia a los elementos intangibles del servicio.

En este entorno tan complejo y competitivo el Hotel Tamanaco se apoya en *la gestión de las competencias* para garantizarse una adaptación mucho más efectiva de su recurso humano a los cambios que propicia este contexto, a través de constructos como los conocimientos, habilidades, aptitudes, además de otras características individuales que posibilitan un desempeño exitoso de las tareas inherentes a los cargos, aún situaciones no programadas.



Sin embargo, el modelo de competencias al ser implementado en cualquier organización no garantiza per se un “direccionamiento automático” de todas las conductas de sus miembros, ello debido a innumerables variables intervinientes que afectan el performance o desempeño, produciéndose “deficiencias o brechas” entre las conductas desempeñadas y las conductas ideales o esperadas por la organización.

En función de ello, esta investigación parte de las *brechas en el desempeño* de los Agentes de Servicio al Huésped para los indicadores de la competencia *Resolución de Problemas y Toma de Decisiones* generadas por la comparación entre el perfil ideal (establecido por los supervisores) y el perfil ponderado (establecido por el reporte y autoreporte supervisor-supervisado) evidenciado en la situación diagnóstico para la Gerencia de Recepción del Hotel Tamanaco. Es así, como la formación entra en juego como estrategia de la organización para “reducir esas brechas” generando los cambios necesarios a nivel cognitivo, conductual e incluso afectivo en los individuos para restituir ese equilibrio que garantice ese desempeño acorde a los estándares que maneja la organización, en nuestro caso la Cadena Intercontinental.

En este trabajo se pretende demostrar como la formación puede ser una estrategia (entre muchas otras) efectiva para la reducción de la brechas presentadas por los indicadores de la competencia “*Solución de Problemas y Toma de Decisiones*” para ello se llevara a cabo la medición de la situación



antes y después de la actividad de intervención (Taller sobre Resolución de Problemas y Toma de Decisiones) con la finalidad de determinar el impacto del mismo.



RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal destacar la eficacia o éxito de la formación como estrategia fundamental en la reducción de las brechas generadas por la comparación de las frecuencias de comportamiento generadas por perfil ideal establecido por los supervisores y las frecuencias del comportamiento generadas por el perfil ponderado (obtenido de la sumatoria ponderada de los reportes y autoreportes obtenidos del criterio de los Supervisores y Agentes de Atención al Huésped) a partir de los indicadores de la competencia “*Resolución de Problemas y Toma de Decisiones*” para los Agentes de Servicio al Huésped de la Gerencia de Recepción del Hotel Tamanaco Intercontinental. Para llevar adelante esta reducción de brecha la estrategia a utilizar será la formación brindada al grupo conformado por los Agentes de Servicio al Huésped por medio de un taller cuyos contenidos están orientados a brindar los conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para tal fin.



CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.- Problemática

En el mundo globalizado en el que operan las organizaciones hoteleras hoy en día la tecnología, los vaivenes del mercado económico, la intensa competitividad, el marketing, etc., el concepto de “competencia” cobra relevancia ya que, muchas organizaciones como los Hoteles por ser empresas que prestan un servicio basan la gestión del desempeño de sus miembros en el desarrollo y administración de las competencias, *“por ser un mecanismo clave a través del cual estas tratan de moldear, normalizar e instrumentar las conductas de dichos miembros sobre un estándar que generalmente les garantizan un desempeño diferenciador u exitoso”*. (Ugut, 2001:pp.134).

Ahora bien, el Hotel Tamanaco Intercontinental tiene establecidas genéricamente por medio de su casa matriz trece (13) competencias para el control del desempeño de la gestión de los “repertorios de conducta esperados” de su personal. A los efectos de este estudio, se consideró importante bajo el contexto antes mencionado “optimizar” o direccionar aún mas, las conductas de los Agentes de Servicio al Huésped adscritos a la Gerencia de Recepción, *sólo* para la competencia *“Resolución de Problemas*



y *Toma Decisiones*” (Ver conceptualización en anexo N° 4) partiendo del comportamiento de los indicadores de este constructo en un estudio diagnóstico precedente (Diagnostico Evaluación Inventario de Competencias para los Agentes de Servicio al Huésped del Hotel Tamanaco Intercontinental), donde se evidenciaron discrepancias, diferencias o “brechas” entre el desempeño esperado y el desempeño presente. Los indicadores son los siguientes: N° 1; *“Diagnostica y resuelve el problemas aún con poca información, utilizando e integrando recursos organizacionales”*, N° 2; *“Concluye con todos los aspectos de una situación o problema qué este resolviendo”*, N° 3; *“Aplica nuevas tecnologías y técnicas analíticas al revisar problemas”*, N° 5; *“Asume responsabilidad por la solución de un problema en desarrollo”*, N° 6; *“Busca apoyos adecuados para consultar en la solución de problemas”*, N° 7, *“Utiliza experiencias/conocimientos del pasado para corregir su actuación presente”*. Es importante destacar que el indicador N° 4 no se incluye por haber presentar un comportamiento “conforme al perfil esperado” y en el caso opuesto el indicador N° 7 presenta el rango de brecha de mayor amplitud con respecto al resto: dos unidades.

Esta situación cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta la naturaleza procedimental, sistemática y lógica que está presente en los indicadores de la mencionada competencia, los cuales contienen “habilidades y aptitudes muy aplicables al rol que desempeñan los Agentes



de Servicio al Huésped debido a que están vinculados a la “resolución de situaciones problemáticas” inherentes al servicio prestado a los clientes tanto internos como externos que se presentan en el quehacer diario de su labor.

En función de ello, esta brecha en el desempeño se traduce en lo que Dipboye y otros llaman “...*necesidad formativa que debe ser subsanada a través de una programa formativo para cubrir un hueco, vacío o discrepancia entre el desempeño actual o esperado*” (1994 cit. en Ugut 2001:pp. 33). Por otro lado investigadores como Mager y Pipe indican que la discrepancia en el desempeño puede no ser un problema; y acotan “...*las discrepancias no deberían ser interpretadas de forma automática como problemas formativos (...) ellos plantean determinar antes si la deficiencia se debe a las habilidades respondiendo a la siguiente cuestión ¿el sujeto posee las habilidades que le permitirán llevar a cabo un adecuado desempeño de supuesto?*”. Esto se realiza para descartar otros problemas y si resulta que existe la deficiencia en habilidades la formación es la solución adecuada.

En este marco conceptual, se inserta la propuesta de esta intervención con la finalidad expresa de obtener resultados satisfactorios que generen un cambio conductual exitoso. Ahora bien, ¿cómo subsanar la problemática presentada.? ¿Qué estrategia acometer para cerrar la distancia existente entre el desempeño actual que arroja el perfil ponderado y el desempeño deseado establecido por el juicio de expertos?



La respuesta a este problema pareciera estar en el aprendizaje dado a través de la formación por medio de un Diseño Instruccional que contenga las necesidades de aprendizaje para direccionar las conductas de los Agentes de Atención al Huésped fijando metas a nivel de cambio de mapas mentales, proporcionando y transfiriendo una descripción formal del dominio de ciertos conocimientos y habilidades, así como el desarrollo de ciertas aptitudes a través de un enfoque conductistas-cognoscitivo.

Por último, para reforzar nuestra interrogante resulta innegable pregunta si ¿es la formación brindada a través de un taller un mecanismo de intervención eficaz o exitoso para el cierre de las brechas de la competencia Solución de Problemas y Toma de Decisiones para los Agentes de Servicio al Huésped del Hotel Tamanaco?

2.- Delimitación de la Investigación.

La intervención o plan de acción llevado a cabo en el Hotel Tamanaco Intercontinental se realizó en Caracas durante el periodo Mayo 2004 – Agosto 2004, en el mismo estuvo involucrado como cliente primario el Director de Recurso Humanos de dicho Hotel, el grupo conformado por doce (12) Agentes de Servicio al Huésped, Un (01) Coordinador (03) Subgerentes y el Gerente de Recepción, todos pertenecientes a la Gerencia de Recepción, no se incluyeron los Bell Boys y Porteros. .



3.- Justificación

El nuevo paradigma de competencias esta sustituyendo cada día más al aprendizaje académico formal, aunque con ello no se quiere decir que este último deja de tener importancia o esta soslayado por el primero, todo lo contrario son complementario. Sin embargo, lo que no se ve (los motivos, los rasgos., autoconcepto) a simple vista...” *predicen el desempeño en el puesto, es decir los motivos, rasgos o autoconcepto proporcionan el impulso o empuje para que los conocimientos adquiridos a través de ese aprendizaje formal sean utilizados*” (Ugut, 2001: pp. 134)

Con base a ello, las organizaciones deben estar en la capacidad de garantizar que los modelos de competencias que “....*están siendo aplicados en las mismas sirvan como mecanismos que ayuden al trabajador a gestionarse a sí mismo, a flexibilizar el puesto de trabajo y agregar valor y calidad a su trabajo*” (Levy-Leboyer 1996: pp.113). En este sentido, resulta necesario que organizaciones como el Hotel Tamanaco evalúen permanente la gestión de su modelo de competencias para establecer no sólo posibles “desajustes” en el desempeño de las conductas competenciales, sino para prever futuras competencias requeridas, sobre todo por la dinámica del entorno que genera cambios turbulentos a los cuales es necesario brindarles una respuesta.

Existen diversos modelos para canalizar esos “desajustes” los cuales interpretan las necesidades formativas y buscan ofrecer una respuesta,



incluso algunos fuera del ámbito de lo formativo a partir de otras variables adicionales a las utilizadas en este estudio, a saber: el Modelo de Análisis del Desempeño, el Modelo de Organización-Tareas-Persona, el Modelo de Elementos de la Organización, el Modelo Rueda de la Formación y el Modelo Análisis Anticipatorio de Necesidades de Formación/Desarrollo de Competencias, los cuales desde la perspectiva del análisis de la organización, el análisis del entorno, el análisis de los contenidos del puesto, el análisis de las habilidades, conocimientos, aptitudes, el análisis de las competencias presentes e incluso futuras, modelos que elaboran aproximaciones de las *“brechas en el desempeño”* (llamémoslas así), para establecer las estrategias a seguir para su solución.

No es el caso de este estudio, debido al enfoque utilizado aquí, sin embargo lo importante a destacar es que más allá del abordaje de análisis utilizado para atacar la problemática presentada con los *desajustes o discrepancias en el desempeño* resulta vital evaluar el funcionamiento del modelo de gestión de los recursos humanos de cualquier organización y; sobre todo la hotelera donde el servicio cobra suma importancia, dada la naturaleza de las mismas y es la *“formación de esos recursos”* una de las estrategias de mayor uso para solventar dicha problemática.



4.- Objetivos del Estudio

4.1.- Objetivo General

Desarrollar los conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes necesarias a través de la formación, que permita a los agentes de Atención al Huésped, reducir la brecha de comportamiento observada en la competencia Resolución de Problemas y Toma Decisiones.

4.2 .- Objetivos Específicos

- Interpretar las diversas aproximaciones teóricas sobre Resolución de Problemas y Toma de Decisión.
- Examinar los diversos paradigmas o mapas mentales que obstaculizan la Toma de Decisiones
- Explorar las técnicas que permiten un abordaje sistémico de las soluciones de problemas
- Conocer como implantar racionalmente una decisión y su seguimiento.

5.- Alcances y Limitaciones

5.1.- Alcance

Este estudio intervención contempla el “cierre de la brecha” de los indicadores correspondientes a la competencia Solución de Problemas y Toma de Decisiones, a saber: *“Diagnostica y resuelve el problemas aún con*



poca información, utilizando e integrando recursos organizacionales”, “Concluye con todos los aspectos de una situación o problema qué este resolviendo”, “Aplica nuevas tecnologías y técnicas analíticas al revisar problemas”, “Asume responsabilidad por la solución de un problema en desarrollo”, “Busca apoyos adecuados para consultar en la solución de problemas”, “Utiliza experiencias/conocimientos del pasado para corregir su actuación presente”. Es importante destacar que el indicador *“Las personas de su grupo de trabajo le ofrecen nuevas ideas para resolver problemas relacionados con el trabajo”* se incluyó no obstante presentó en el estudio diagnóstico un comportamiento en una frecuencia esperada “conforme al perfil establecido” a partir de lo cual se definen unas estrategias de formación que brinden resultados de efectividad, no incluyéndose la implementación o adopción de otros cambios y mejoras que se propongan.

El personal involucrado abarca al Gerente de Recepción, tres (03) Subgerentes, un (01) Coordinador y el grupo de Agentes de Servicio al Huésped (12); no se incluyeron los Bell Boys y Porteros.

5.2.- Limitaciones

En el desarrollo del estudio se apreciaron tres limitaciones principalmente:

- Disponibilidad de tiempo y de horarios del Personal de la Gerencia de Recepción (Agentes de Servicio al Huésped, Subgerente, Coordinador,



Gerente) para la recopilación de información a través de los cuestionarios, acentuado por la naturaleza del trabajo que dicho personal realiza.

- Disponibilidad de tiempo y de horarios del Personal de la Gerencia de Recepción para la asistencia de todo el personal de la Gerencia de Recepción al taller sobre Resolución de Problemas y Toma de Decisiones
- Disposición de tiempo para la realización de un estudio mucho más pormenorizado



CAPITULO II

MARCO TEORICO DE REFERENCIA

1.- Introducción

Los cambios económicos relacionados con la utilización de tecnología en las funciones de producción, y la creciente complejidad de nuestra sociedad, los roles y las características personales del recurso humano ha aumentado las exigencias que se presentan a los individuos para insertarse en el entorno laboral y por ende en el entorno social.

Esta creciente complejidad de los sistemas de innovación y en consecuencia de operación en las empresas exige un comportamiento selectivo y una mayor adaptabilidad personal. Este aspecto se traduce en la preocupación de las organizaciones por el desarrollo e incentivo del Recurso Humano que la integra.

La definición de competencia ha sido estudiada significativamente durante los últimos años. El primer concepto fue proporcionado por McClelland (1973, cit. en Levy-Leboyer 2002: pp.43), quien se refería “a las competencias como componentes de ejecución asociados con resultados exitosos”. En esta definición las competencias son vistas ampliamente como atributos psicológicos y conductuales asociados con el éxito. En la medida en que el concepto fue madurando, Mirable (1997, pp.75; cit. en Levy Leboyer: 2002:pp. 75) definió las competencias de forma más específica como:



“conocimientos, habilidades, capacidades y otras características que diferencian el desempeño excelente del promedio”.

El concepto de competencias, también ha sido aplicado a niveles estratégicos por Prahalad y Hamel (1990, cit. en Ugut 2001:pp.136), quienes introdujeron el concepto de *“competencias organizacionales”, “utilizado para referirse al aprendizaje colectivo y a las capacidades de desempeño de la compañía completa”.*

En términos etimológicos el concepto de competencia se deriva del verbo competer que a partir del siglo XV vino a significar “pertenecer a”, “incumbir”, dando lugar al sustantivo “competencia” y al adjetivo competente para indicar “apto”, “adecuado”; *de forma que competencia hace referencia a capacitación* (Levy-Leboyer, 2002: pp. 69). De las revisiones de las definiciones de competencias arriba indicadas, se desprende que su significado es mucho más amplio. En realidad la mayor parte de los autores entienden el término competencia de una forma comprensiva, al integrar entre otros elementos, las aptitudes y las habilidades.

En este sentido, se han propuesto diferentes conceptos sobre competencias. *Estas definiciones pueden agruparse en dos grupos* en el primero, se incluye la conceptualización de competencia en función de los elementos que la integran y en función de ello pueden establecerse cuatro categorías de definiciones en base a sus componentes: 1) conductas, 2)



conocimientos y habilidades, 3) conocimientos, habilidades y conductas y 4) conocimientos, habilidades y otras características individuales.

En el segundo, *se alude a una delimitación conceptual de competencia propuesta por los autores Kanungo y Misra (1992, cit en Ugut 2001:pp. 129) “quienes desde un enfoque cognitivo, no se centran tanto en los elementos que conforman la competencia, sino más bien en el estudio de su aplicabilidad y utilidad”.*

2.- Definiciones De Competencias

En virtud de lo anteriormente expuesto se presentan una serie de definiciones de competencias en función de los grupos y enfoques aludidos. A continuación se expone una síntesis de las diferentes definiciones de acuerdo a los enfoques planteados con anterioridad en cuadro resumen.

Autor	Definición de Competencia
COMPONENTES DE LA COMPETENCIA	
1. Conductas	
Woodruffe (1.992)	Conjunto de patrones/pautas de conducta necesarias para desempeñar las tareas y funciones de un puesto de forma eficaz.
2. Conocimientos y Habilidades	
Kolb y otros (1986)	Ajuste efectivo entre los conocimientos y habilidades individuales y las demandas del puesto.
Quinn y otros (1990)	Conocimientos y habilidades para desempeñar una cierta tarea o rol de forma apropiada.
Ulrico, Brockbank, Yeung y Lake (1995)	Conocimientos, destrezas y habilidades demostradas por un individuo cuando se añade un valor a la organización



North (1993)	Conocimientos y habilidades para desempeñar las actividades que forman parte de un puesto de forma efectiva, según los criterios de desempeño establecidos.
3. Conocimientos, Habilidades y Conductas	
Arnold y McKenzie (1992)	Conocimientos, habilidades y/o conductas transferibles al contexto específico de la organización.
Olabarrieta (1998)	Conjunto de conocimientos, habilidades y conductas que constituyen el “input” para el funcionamiento de la organización.
4..Conocimientos, habilidades y otras características individuales	
Boyatzis (1982)	Mezcla de motivos, rasgos, conocimientos, habilidades y aspectos de autoimagen o rol social que se relacionan causalmente con un desempeño efectivo y/o superior en el puesto.
Spencer y Spencer (1993)	Características esenciales (motivos, rasgos, autoconcepto, conocimientos y habilidades) de una persona que se relacionan, de forma causal, con un criterio establecido efectivo y/o un desempeño superior en un puesto de trabajo o situación.
Levy-Leboyer (1997)	Repertorio de comportamientos (integran aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos) que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.
Woodall y Winstanley (1998)	Conocimientos, habilidades, cualidades y atributos, conjuntos de valores, creencias y actitudes que producen un desempeño efectivo en un contexto, situación o rol dado.
Peiró (1999)	Conocimientos, aptitudes, habilidades, control y persistencia para hacer frente a las dificultades y barreras y alcanzar el desempeño, disposición para hacer y motivación y saber como desempeñar el rol.
PERSPECTIVA COGNITIVA	
Kanungo y Misra (1992)	Capacidades intelectuales que permiten realizar actividades cognitivas genéricas (tareas no programadas, no rutinarias, dependientes de la persona y que se dan en un entorno complejo).

Fuente: Tomado de Análisis de las Necesidades de Competencias en Directivos de Organizaciones Turísticas. Sonia Ugut Nieto. Año 2001: p.129



Así, por un lado encontramos definiciones, que entienden competencias desde una perspectiva más conductual (Woodruffe, 1922; De Ansorena, 1996). Otros autores hacen referencia a los conocimientos y habilidades que se requieren para desempeñar una tarea, puesto o rol de forma efectiva (Kolb y otros 1986; Quinn y otros, 1990; North, 1993; Ulrich y otros, 1995). En otras definiciones la competencia se considera una combinación de conocimientos, habilidades y conductas (Arnold y McKenzie, 1992; Olabarrieta, 1998). Por otro lado, en una definición más holística de competencia se incluye, además de conocimientos y habilidades, otras características individuales (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993; Levy-Leboyer, 1997; Woodall y Winstanley, 1998; Peiró, 1999), tradicionalmente no incluidas en los análisis de puestos. Como contraparte Kanungo y Misra se enfocan en la importancia de las competencias para atender situaciones diferentes, no programadas de antemano, que están más dirigidas por la persona que por la tarea en sí.

3.- Aproximaciones en Cuanto a su Conceptualización

Las definiciones expuestas con anterioridad sugieren en común los siguientes aspectos en torno a las competencias:

- *Las competencias integran conocimientos, habilidades (Kolb y Otros, 1986, Quinn y otros, 1990; North, 1983; Spencer, Ulrich y otros, 1995; Peiró, 1999) y también aptitudes (Peiró, 1999, Levy –*



Leboyer, 1997) .Estos elementos poseen un carácter más específico, debido a que se relacionan con el desempeño del puesto. Es lo que Levy-Leboyer llama como competencias técnicas. En el estudio de este trabajo alude a las competencias técnicas que permitirán a un trabajador desempeñar un cargo en el Hotel Tamanaco.

- *No existe acuerdo en relación a otras características individuales que se añaden a las anteriores. No obstante, diversos autores plantean que al listado anterior se le incluyan a) elementos relativos a la motivación para hacer: “Las cosas que una persona piensa y quiere de forma consistente que producen acción” (Ugut, 2001:131). A esto se refiere Boyatzis (1982) y Spencer y Spencer (1993) b) elementos relativos a la identidad personal, como lo es la autoimagen de Boyatzis (1982) o el autoconcepto (de Spencer y Spencer, 1993): “Engloba las actitudes de una persona, sus valores y autoimagen” (Ugut, 2001:131) c) rasgo: Características físicas y respuestas consistentes a situaciones o información”. (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993) y rasgo de personalidad: (Levy-Leboyer, 1997), en tanto son consideradas características profundas, permanentes y no modificables. d) concepto de rol social: “Imagen que proyecta el individuo; lo que*



cree es importante hacer en un momento determinado en función de su rol”, (Ugut, 2001:pp.132), propuesto por Boyatzis (1982) o el desempeño de rol social de Peiró (1999) e) incluso incluye conjunto de valores y creencias: “En lo que el individuo cree y lo expresa a través de sus comportamientos” (Woodall y Winstanley, 1998). (Ver figura N° 1 elementos de la competencia)

- *Todos los autores coinciden en que las competencias permiten el desempeño de las actividades que forman parte del puesto de trabajo. No obstante, no existe acuerdo respecto a los criterios de desempeño de esos puesto. Para Quinn y otros (1990), las competencias conducen a que las tareas se realicen de forma adecuada; según North (1993) de forma efectiva de acuerdo a criterio establecido, para Woodruffe (1992) de forma adecuada y según Levy-Leboyer (1997) de forma eficaz. Así mismo, un grupo de autores señala que las competencias permiten no sólo un desempeño efectivo de las tareas (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993), sino también un desempeño superior (Boyatzis, 1982, Spencer y Spencer, 1993).*
- *Las competencias conducen a realizarlas tareas específicas del puesto de trabajo, y también coadyuvan a que las personas se enfrenten a una amplia variedad de situaciones que surgen en el*



contexto laboral que no son parte de la rutina, producto de un complejo contexto que se encuentra en constantes cambios(Kanungo y Misra, 1992; Spencer y Spencer , 1993; Levy-Leboyer, 1997; Woodall y Winstanley, 1998; Peiró, 1999).

- *Las competencias constituyen una evidente ventaja competitiva para la organización, razón por lo cual reviste importancia su identificación y evaluación en el marco de la gestión de los recursos humanos de la organización. Las competencias son entonces, aquellas características que diferencian un desempeño superior de un desempeño promedio o pobre, enfatizando la habilidad en sus tres expresiones: física o manual, intelectual o mental, y social o interpersonal. Para efectos de este trabajo de investigación la definición de Competencias que será utilizada es la descrita por Hay/McBer (1992 cit. en Ugut: 2001 pp.134) como: “El conjunto de características personales que contribuyen a lograr un desempeño excelente en un rol determinado”.*

4.- Competencias en las Organizaciones

La actual globalidad empresarial requiere el desarrollo de sistemas de gestión que se adapten a las estructuras y procesos organizacionales dinámicos, es por ello que la relación entre las estrategias y las competencias son un factor clave, considerando que las organizaciones



necesitan una respuesta de los trabajadores, acorde con sus estrategias específicas definidas.

Además, el modelo de competencia debe proporcionar las estructuras y las herramientas que ayuden al trabajador a gestionarse a sí mismo, a flexibilizar el puesto de trabajo, y agregar valor y calidad en su trabajo (Chifflet, 1998 cit. en Ugut 2001:pp. 152)

Las competencias están determinadas por el sistema productivo y el sistema de valores de la empresa, del cliente y de los individuos. Según Alvarez, Vázquez y Ramos (1998 cit. en Rodríguez ,2002: pp.162) un sistema de competencias implica:

- *Identificación de competencias: método a partir del cual se establecen las competencias que se ponen en juego en el desempeño satisfactorio de una actividad. Se identifican sobre las bases de la realidad del trabajo y con las personas que lo realizan.*
- *Normalización de la competencia: implica una descripción con un procedimiento común de las competencias identificadas. Para normalizar una competencia se organizan procedimientos de estandarización ligados a una figura institucional, lo que permite que la competencia identificada y descrita con un procedimiento común se convierta en una norma.*



- *Formación basada en competencias: es necesario la elaboración de un programa de desarrollo de esta competencia, formación continua, con mayor inherencia del participante en su propio plan de capacitación.*
- *Certificación: es el reconocimiento formal de la competencia evaluada a un individuo. Implica el registro de la competencia demostrada con base en la norma.*

FIGURA N° 1
ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA COMPETENCIA



TOMADO DE MANUAL GERENCIA DEL DESEMPEÑO HAY GRUOP 2001 S/N



5.-Aspectos Generales del Proceso Formativo en Organizaciones Laborales

5.1.- Introducción

El Objetivo de este apartado es revisar e integrar la literatura más relevante que se ha desarrollado sobre el proceso formativo. Para ello se tienen en cuenta las revisiones y estudios más recientes sobre la ametría. En concreto, se va a hacer referencia al análisis de necesidades formativas. Al diseño de la formación, a la transferencia y a la evaluación de la formación.

5.2.- Análisis de Necesidades Formativas

La importancia de llevar a cabo un riguroso análisis de necesidades ha sido reiteradamente planteada en la literatura sobre formación (McGehee y Thayer, 1961; Moore y Dutton, 1978; Wexley y Latham, 1991; Goldstein, 1980, 1986, 1989, 1991, 1993; Robinson, 1988; Ostroff y Ford, 1989; Sleezer, 1992; Tannenbaum y Yukl, 1992; Ford, Smith, Sego y Quinones, 1993; Bee y Bee, 1994; Ford y Kraiger, 1995; Taylor, O'Driscoll y Binning, 1998; Peiró, 1998). Un adecuado análisis de necesidades proporciona información útil para el desarrollo de objetivos instruccionales y criterios de formación. Desafortunadamente, en la práctica las empresas parecen carecer de procedimientos para determinar dichas necesidades (Saari y otros, 1988). “....*Son limitados los trabajos de investigación empírica sobre análisis de necesidades formativas*” (Tannenbaum y Yukl, 1992 cit. en Ugut



2001:pp.19).

Aunque se han propuesto diferentes enfoques mas o menos rigurosos para conducir ese análisis de necesidades de formación (Swierczek y Carmichael, 1985; Schneier, Guthrie y Olian, 1988; Hayton, 1990; Herbert y Doverspike, 1990; Nowack, 1991; Wright y Geroy, 1992; Bee y Bee, 1994; Boydell y Leary, 1996; Peiró, 1999, cit. en Ugut 2001) el marco conceptual mas generalizado para considerar las necesidades formativas sigue siendo la tradicional categorización de McGehee y Thayer (1961), quienes distinguen el análisis organizacional, el análisis de las tareas y el de la persona. Ahora bien, recientemente se han propuesto otros modelos teóricos, como el modelo en forma de rueda de la formación o el modelo de análisis anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias (ANT/DNA), que también serán comentados y, que constituyen un avance importante en el estudio de las necesidades formativas.

5.3.- Diseño de la Formación

Una vez se han identificado las necesidades de formación, el siguiente paso en el proceso de implantación de un programa de formación consiste en determinar el diseño de ese programa y sus acciones formativas. *“El diseño de la formación debería tener en cuenta los objetivos de aprendizaje, las características de los formandos, el conocimiento actual sobre procesos de*



aprendizaje y las consideraciones prácticas relevantes, tales como restricciones y costes en relación a beneficios” (Tannenbaum y Yukl, 1992 cit. en Ugut 2001:pp.19).

Sobre el diseño de la formación, se han producido avances importantes en la investigación, principalmente en lo referente a la aplicación de conceptos de la Psicología Cognitiva y la Psicología Instruccional al proceso formativo en general (Véase, Ford y Kraiger, 1995). De especial interés para el diseño formativo son las aportaciones de Ackerman y Kyllonen (1991), quienes resumen trabajos como el de Anderson (1985, 1987), referidos a las etapas en la adquisición de habilidades cognitivas (conocimiento declarativo, compilación del conocimiento y conocimiento procedimental). *“Asimismo, los enfoques cognitivos son muy útiles para orientar el diseño de formación para tareas que implican procesos cognitivos, tales como control, solución de problemas y toma de decisiones”* (Tannenbaum y Yukl, 1992 en Ugut, 2001:pp 20). Por otro lado, a la hora de diseñar la formación debe prestarse especial atención a dos cuestiones, por un lado, la selección de los métodos formativos que se van a emplear para formar a las personas y por otro, las características de esas personas.

5.3.1- Métodos de Formación

La literatura sobre evaluación de los métodos de formación continúa creciendo. Campbell (1988) plantea que la mayor parte de estudios implican



una comparación de un método formativo con otro o con una condición control que no ha recibido formación. El propósito de estos estudios es demostrar que un determinado método "funciona" o que es "superior" a otro método. Ahora bien, no revelan por que un método o combinación de métodos facilita el aprendizaje o como se puede utilizar de forma mas efectiva.

Los métodos formativos, que han recibido más atención en los últimos años son las simulaciones, los juegos, los métodos de alta tecnología y el modelado de conducta (Véase Thiagarajan, 1997). *"Las simulaciones y juegos se han utilizado ampliamente en la formación de directivos, consultorías y escuelas de negocios"* (Faria, 1989, cit. en Ugut 2001:pp.21). Por su parte, los métodos formativos basados en alta tecnología (p.e. instrucción asistida por ordenador, instrucción mediante videodisco interactivo y simuladores de equipo) (Véase Howell y Silvey, 1997; Steele-Johnson y Gaye, 1997) poseen numerosas ventajas, entre las que se mencionan la instrucción individualizada, la practica activa, el feedback inmediato, el control continuo, la evaluación del aprendizaje y el diagnóstico de los problemas de aprendizaje. Por último, el modelado conductual, que tiene como base teórica la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1987), resulta útil para la enseñanza de conductas concretas que son claramente optimas para un tipo de tarea concreta (Burke y Day, 1986).

"....Estos métodos formativos han demostrado ser útiles. Ahora bien, se



necesita más investigación para determinar los tipos de contenido para los que es apropiado cada método formativo, así como para conocer como influyen diferentes aspectos de cada método en los resultados formativos” (Tannenbaum y Yukl, 1992 cit. en Ugut 2001: pp. 21).

5.3.2.- Características de los Formandos

La efectividad de la formación viene determinada, en parte, por un análisis apropiado de necesidades y la calidad del diseño formativo, pero otros factores como las propias características de los formandos (Wexley, 1984; Latham, 1988), también contribuyen a su eficacia.

Existe debate entre los investigadores sobre si determinadas habilidades son más importantes en distintos momentos del proceso de adquisición y si es así, cuáles son y bajo que circunstancias influyen (Véase Ackerman, 1989). Asimismo, se ha dedicado un volumen importante de investigación al estudio de la entrenabilidad de una persona o *"trainability"* (habilidad de una persona para adquirir las habilidades, conocimientos o conductas necesarias para desempeñar un puesto a un determinado nivel y para conseguir esos resultados en un determinado tiempo) (Robertson y Downs, 1979). Esta puede predecir si una persona completara la formación con éxito o no.

En cuanto a la motivación, son numerosos los trabajos que han estudiado su papel en la eficacia de la formación (Noe, 1986; Noe y Schmitt,



1986; Baldwin y Ford, 1988; Mathieu, Tannenbaum y Salas, 1992). *“Esta ampliamente aceptado que se producirá aprendizaje y transferencia sólo cuando los formandos posean la habilidad (“poder hacer”) y la volición (“querer hacer”) para adquirir y aplicar nuevas destrezas. De esta forma, las personas que están motivadas cuando se incorporan a un programa formativo, poseen una clara ventaja desde el comienzo”* (Goldstein, 1993 cit. en Ugut 2001:pp.22).

La autoeficacia, concepto central en la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1987) puede considerarse también un potente antecedente de la efectividad de la formación, porque las personas que participan en formación, creyendo que son capaces de dominar un determinado contenido formativo, es probable que aprendan mas durante la formación que las personas con menor autoeficacia (Tannenbaum y Yukl, 1992). En concreto, la autoeficacia se relaciona *“con la participación en formación (Ford y otros, 1993), con el aprendizaje en el entorno formativo y con la transferencia de las destrezas aprendidas al puesto de trabajo. De este modo, la autoeficacia se puede considerar un predictor, una variable proceso durante la formación y un resultado deseable de la formación ”* (Ford y otros, 1993 cit. en Ugut 2001:pp. 23).

En definitiva, la habilidad para adquirir mediante formación, conocimientos y conductas apropiados a un puesto de trabajo, la motivación o la autoeficacia, constituyen constructos centrales para entender la



efectividad de la formación. Estas características pueden influir antes, durante y/o después del proceso formativo. Por ello, deberían recibir especial atención, porque poseen un potencial importante para mejorar nuestra comprensión de como y por que funciona la formación.

5.4.- Transferencia de la Formación

La adquisición de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes durante la formación es de escaso valor, si estos no se generalizan al entorno puesto y no se mantienen a lo largo del tiempo .La formación en el contexto laboral trata de alterar expresamente, en algún grado, la conducta en el puesto de los formandos. Sin embargo, los esfuerzos formativos no siempre conducen a cambios observables en esas conductas y, ello se ha venido en conocer con el nombre del "problema de la transferencia de la formación". Esto ha llevado al estudio de los factores que pueden incidir en la mejora o en la inhibición de esa transferencia.

“En concreto, el apoyo por parte de la supervisión es un factor ambiental clave que puede afectar a ese proceso de transferencia. El apoyo del supervisor podría incluir el refuerzo, el modelado de las conductas enseñadas y las actividades de establecimiento de objetivos” (Baldwin y Ford, 1988). Rouillier y Goldstein (1991 cit. en Tannenbaum y Yukl, 1992 cit. en Ugut 2001:pp.23)

Otro factor que puede influir en la transferencia es el grado en que el



entorno posterior a la formación ofrece oportunidades a los formandos para aplicar lo que han aprendido. Ford y otros (1992) plantean tres factores del contexto laboral que pueden influir en la oportunidad de aplicar lo aprendido al puesto: las actitudes de la supervisión hacia el formando, el apoyo del grupo de trabajo y el ritmo del flujo de trabajo en el grupo de trabajo.

En definitiva, el criterio de éxito fundamental de la formación es la posterior transferencia y generalización a lo largo del tiempo de los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes para las que se ha formado la persona durante el programa formativo. *“De poco sirve aprender en el contexto protegido de la formación, si luego la persona no es capaz y/o no tiene los recursos externos necesarios para aplicar todo lo aprendido a su ámbito de trabajo. Esta transferencia depende de las interacciones entre las características del formando y los factores laborales y organizacionales”* (Kozlowski y Salas, 1997 cit. en Ugut 2001:pp. 24).

5.5.- Evaluación de la Formación

Un gran numero de investigadores sobre formación en la empresa coinciden en señalar la importancia de evaluar la formación que se realiza (Kirkpatrick, 1976, 1977; Wexley, 1984; Latham, 1988; Goldstein, 1986, 1991, 1993; Kraiger, Ford y Salas, 1993; Haccoun y Saks, 1998; Peiro, 2000). Esta se considera una parte fundamental del sistema de formación *“(...)Ahora bien, también se ha puesto de relieve la dificultad de evaluar esa*



formación de forma comprensiva y adecuada” (Carnevale y Schulz, 1990 cit. en Ugut 2001: pp.24).

En líneas generales, la evaluación de la formación *“es la obtención y análisis sistemático de datos sobre el éxito de un programa formativo”* (Goldstein, 1986, 1991, 1993 cit. en Ugut 2001:pp. 24). Pese a que recientemente se han hecho propuestas sobre que criterios deben contemplarse en la evaluación de la formación, *“el modelo de cuatro niveles de Kirkpatrick continúa siendo el marco conceptual prevaleciente para categorizar los criterios de evaluación de la formación”* (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver y Shotland, 1997 cit. en Ugut 2001:pp.24). Su tipología incluye la evaluación de las reacciones, el aprendizaje, la conducta y los resultados organizacionales.

Para valorar las reacciones de los formandos, se les pregunta sobre su satisfacción y su valoración de la formación. Tradicionalmente, se ha considerado una medida poco adecuada de la efectividad de la formación. Sin embargo, el papel de las reacciones sobre la efectividad de la formación no debe dejarse de lado.

El segundo nivel es el aprendizaje, que se considera necesario, pero no un prerequisite suficiente para el cambio conductual. Habitualmente, el aprendizaje realizado por la persona durante la formación ha venido indicado por los resultados obtenidos en tests tradicionales de conocimiento declarativo



Ahora bien, “el conocimiento declarativo es un indicador insuficiente y necesita ser completado con medidas de adquisición procedimental”. (Kraiger, Ford y Salas 1993 cit. en Ugut 2001:pp. 24) *De hecho* proponen evaluar el aprendizaje en función de los resultados: los cognitivos, los basados en habilidades y los afectivos. Por su parte, Alliger y otros (1997) dividen las dimensiones de aprendizaje en tres subcategorías: el conocimiento inmediato posterior a la formación (medido inmediatamente después de la formación), la retención del conocimiento (medida algún tiempo después de la formación) y la demostración de la conducta y habilidad (capacidad de realizar la conducta medida en el entorno formativo).

El tercer nivel del modelo de Kirkpatrick “se refiere al grado en que los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes se generalizan al puesto de trabajo (transferencia de la formación). De todos modos, su medida sigue siendo problemática” (Baldwin y Ford, 1988 cit. en Ugut 2001:pp. 25). *En definitiva, “los cambios demostrables en la conducta del formando son un indicador de la transferencia de la formación, por lo que la medida de la conducta del formando debe ser una parte esencial de todo programa formativo”* (Haccoun y Saks, 1998 cit. en Ugut 2001:pp.25).

El cuarto y último nivel se refiere a los resultados, que indican el impacto de la formación en la organización (p. e. aumento de la productividad, satisfacción del cliente, etc.). Los criterios que se incluyen en este nivel son los más dístales de la formación, y a menudo, se perciben



como el aspecto principal para juzgar el éxito de la formación. Sin embargo, las restricciones organizacionales, muchas veces dificultan la recogida de datos en este nivel y la mayor parte de los esfuerzos formativos no se traducen en resultados.

En definitiva, la formación tiene un papel trascendental para afrontar los cambios presentes y futuros a nivel socioeconómico, laboral y social. En Psicología del Trabajo y de las Organizaciones existe un amplio desarrollo de modelos teóricos y estudios empíricos sobre formación, que delimitan como y bajo que condiciones debe conducirse un proceso formativo riguroso en las empresas. Sin embargo, en la práctica la situación es bien diferente, pues el proceso formativo no sigue, con frecuencia, las directrices de la literatura científica.

Además, para esos niveles de desempeño otros autores señalan siete diferentes modos de aprendizaje o intervenciones requeridas. Los modos de aprendizaje asociados a la *implementación* son: *adhesión* (aprender a realizar correctamente las tareas básicas), *adaptación* (seguir las reglas, pero realizando ajustes/adaptaciones cuando sea necesario o conveniente) y *relación* (entender por que y como funcionan las cosas de un determinado modo). Los modos de aprendizaje asociados a la *mejora* son: *aprender de la experiencia* (reflexionar sobre las experiencias y comprender su significado), *aprender experimentando* (aprender a diseñar/implantar procesos sistemáticos para descubrir nuevos aspectos del trabajo que requieren



mejora). *Por último, la innovación conlleva establecer conexiones (aprender a ver conexiones entre eventos, cosas y personas integrándolas de forma sinérgica y yendo mas allá de los limites) y dedicación (trabajar en base a la implicación con la misión y los objetivos de la organización).* (Ugut 2001: pp.26)

6.- Delimitación Conceptual de Necesidad Formativa

Un elemento que surge en la investigación sobre formación es la insuficiente clarificación conceptual acerca de que es necesidad formativa. La mayoría de autores eluden esa delimitación conceptual a priori y por ello, no se ha llegado a una definición consensuada o al menos, explícita del término. En realidad, la mayoría de autores se centran en proponer como, a su juicio, debería realizarse un adecuado análisis o evaluación de necesidades de formación, y eluden explicar que entienden por necesidad formativa. Pese a la confusión reinante, algunos autores han reflexionado sobre su delimitación conceptual. A partir de la revisión de la literatura, cabe distinguir dos grandes orientaciones o perspectivas que resultan complementarias.

La mayor parte de autores definen necesidad de formación en términos de deficiencia; otros proponen que las necesidades formativas deben estar orientadas al futuro, entendiendo la formación como una oportunidad para afrontar necesidades futuras.



Así, *“tradicionalmente, el análisis de necesidades ha estado orientado a la deficiencia, diseñado para identificar y estudiar las deficiencias existentes o discrepancias en el desempeño”*. Ahora bien, dentro de esta perspectiva se incluyen autores con concepciones distintas. *“Así, algunos autores coinciden en definir necesidad formativa en forma de ecuación”* (Rose, 1964; Gilbert, 1967; Warren, 1969; Mager y Pipe, 1970; Briggs, 1977; Burton y Merrill, 1977; Braun, 1979; Rossett, 1987; Dipboye y otros, 1994 cit. en Ugut 2001:pp.32).

<i>Necesidad formativa = desempeño requerido - desempeño presente o actual</i>
--

Según este planteamiento, el programa formativo se diseña para cubrir el hueco, vacío o discrepancia entre el desempeño actual y el deseado, ideal, normativo o esperado. *“Cuando menor es el desempeño actual en relación al estándar o deseado, mayor es la necesidad formativa que se genera. Por tanto, el objetivo de cualquier análisis de necesidades es determinar los programas de formación necesarios para resolver los déficit en el desempeño”* (Ugut, 2001:pp. 32).

En esta misma línea, Gilbert (1967, cit. en Ugut, 2001:pp. 32) ofrece otro enfoque basado en cuatro (04) reglas para identificar y delimitar las necesidades formativas. *“La primera regla es la propia definición de necesidad de formación que este autor establece del modo siguiente:*

<i>Deficiencia = Maestría o dominio - Repertorio inicial de habilidades</i>



*El propósito de esta primera regla es descartar aquellos objetivos instruccionales donde los formandos no sean deficientes y de esta forma, evitar llevar a cabo formación para desarrollar destrezas que la persona ya posee. La segunda regla distingue entre desempeño ("accomplishment") y adquisición ("acquirement"). Adquisición es la realización producida por aprendizaje, mientras que desempeño tiene la connotación añadida de las adquisiciones que son útiles en situaciones evaluadas socialmente, como los contextos organizacionales. En la determinación de las necesidades de formación, las adquisiciones de la persona deben ser comparadas con las adquisiciones que son necesarias para desempeñar el puesto al nivel deseado. Gilbert también señala que pequeñas diferencias en adquisición pueden producir diferencias muy notorias en el desempeño. La tercera regla distingue entre conocimiento y ejecución. Así, el autor estima que la mitad de las deficiencias en el ámbito organizacional son deficiencias en ejecución y no en conocimientos. Esas deficiencias en ejecución no pueden ser eliminadas mediante formación, requieren otro tipo de análisis y soluciones. Los programas de formación se diseñan para tratar solo deficiencias de conocimientos. La cuarta regla utiliza la siguiente formula para establecer prioridades entre las diferentes necesidades de formación u objetivos como un paso de análisis inicial: $P = V \cdot N / C$, donde P es la *prioridad*, V es el *valor de resolver una deficiencia*, N es el *numero de que puede ser formada* y C es*



el coste de la formación.

Desde otro planteamiento, Bee y Bee (1994) *“definen necesidad de formación como una discrepancia entre el desempeño actual y el desempeño requerido debido a un déficit en competencias.”* Por competencia se entiende un; *conjunto de patrones de conducta que una persona tiene que llevar a cabo para desempeñar las tareas y funciones del puesto de forma eficaz*” (Woodruffe, 1992, cit. en Bee y Bee, 1994 cit. en Ugut, 2001:pp. 35).

En resumen, aunque existe coincidencia en cuanto a la definición de necesidad de formación en términos de discrepancia, varían los elementos que se incluyen en esa definición en función de los autores.

Por otro lado, un creciente, aunque todavía muy limitado, numero de autores esta ampliando su comprensión de necesidad de formación, al entender la formación no como un mero instrumento correctivo que supla ciertas carencias actuales, sino como una oportunidad. En cualquier caso, se coincide en la conveniencia de completar la perspectiva orientada a la deficiencia con la orientada a la oportunidad. Así, si las organizaciones tienen hacer frente a las rápidas transformaciones socioeconómicas, laborales y políticas que ya están sucediendo y que se prevé que se aceleren en los próximos años, desde este enfoque se enfatiza la urgencia de ampliar el concepto de necesidad de formación.

7.- Importancia del Análisis de Necesidades Formativas



La importancia de llevar a cabo un cuidadoso análisis de necesidades formativas antes del desarrollo de cualquier programa de formación, es ampliamente compartida en la literatura sobre formación. Esa importancia radica en los resultados que puede proporcionar su realización. Ahora bien, existe escasa literatura sobre los resultados que se consiguen mediante la implementación de cualquier modelo de análisis de necesidades y sobre como deberían evaluarse esos resultados. Uno de los resultados clave de cualquier proceso de análisis es la información. Lampe (1986 cit. en Ugut, 2001:pp. 36) *identifica 16 áreas de información que permiten extraer el máximo beneficio al proceso de análisis de necesidades formativas. Estas áreas son:*

- *Contenidos de la formación necesarios y los poco relevantes.*
- *Razones para decidir si una persona participa o no.*
- *Contenidos de la formación basados en desempeños formales.*
- *Las actividades que con frecuencia se asocian más con un proceso o puesto.*
- *Las responsabilidades específicas de un puesto en una situación dada.*
- *Factores que influyen en el desempeño organizacional global o del sistema y cuestiones sobre eficiencia y efectividad.*
- *Los procedimientos que funcionan, pero no se describen en el manual de procedimientos de operaciones.*
- *Las cuestiones consideradas importantes por parte de los usuarios del producto o servicio y que los formandos contribuyen a proporcionar.*
- *Las clasificaciones estandarizadas de áreas potenciales de contenidos formativos.*
- *Las autoevaluaciones de los formandos sobre sus conocimientos, aptitudes, etc.*
- *Los conceptos importantes que resaltan diferentes habilidades y procedimientos.*



- *Los métodos preferidos por los formandos para recibir formación.*
- *Las capacidades y limitaciones de la organización para proporcionar la formación recomendada.*
- *La relación entre la formación actual y la formación pre-requisito y avanzada o superior.*
- *Las pérdidas o costes estimados para la organización, si la formación se cancela o retrasa.*
- *La información que conviene proporcionar incluyéndola en las acciones formativas.*

Desde otros enfoques, la importancia de la información recogida durante el proceso de determinación de necesidades de formación reside en su utilización durante el proceso formativo. El análisis de necesidades proporciona un input crítico para el desarrollo y evaluación de programas de formación. Este tipo de análisis ofrece información útil para el desarrollo de objetivos instruccionales y criterios de formación en definitiva, para la toma de decisiones sobre formación.

Por último, a través del análisis de la persona se obtiene información sobre quien(es) debiera(n) recibir la formación y que tipo de instrucción necesita(n). Además, la aplicación cuidadosa de procedimientos de análisis de puestos también ofrece inputs para cuestiones sobre desarrollo y evaluación de la formación. (p.e. examen de programas formativos diseñados previamente, diseño de instrumentos de evaluación / análisis para formandos, input sobre la interacción entre los sistemas de selección y formación).

En definitiva, existe una evidente ambigüedad conceptual en lo



referente a necesidad de formación y al proceso de determinación de esas necesidades formativas. Prevalecen diferentes concepciones sobre necesidad de formación, pero es necesario adoptar una perspectiva amplia al considerar necesidad de formación no sólo como las deficiencias que se dan en el presente, sino las que se pueden dar en un futuro mediano. Asimismo, parece existir una tendencia en la literatura a hablar de evaluación de necesidades o análisis de necesidades de forma indistinta para referirse a un mismo proceso, cuyo objetivo es la identificación y estudio de las necesidades debidas a déficit presentes y/o futuros en formación, que a su vez integran diferentes niveles de estudio. Independientemente de la etiqueta que se utilice para denominar al proceso, lo cierto es que todos los autores coinciden en su importancia y en la valiosa información que puede proporcionar.

8.- Principales Modelos de Análisis de Necesidades de Formación/Competencias

Cinco son los modelos que se configuran como mas representativos para comprender la evolución de la literatura sobre análisis de necesidades formativas desde sus comienzos hasta las propuestas mas actuales: el Modelo de Análisis del Desempeño, el Modelo Organización - Tareas - Persona, el Modelo de Elementos de la Organización, el Modelo Rueda de la formación y el Modelo de Análisis Anticipatorio de necesidades de



formación/desarrollo de competencias. De ellos, dos son los modelos dominantes en la literatura sobre análisis de necesidades formativas: el Modelo de Análisis del Desempeño ha sido más popular en el ámbito aplicado y el Modelo Organización - Puesto - Persona ha dominado en la literatura académica. El Modelo de Elementos de la Organización, pese a no ser un modelo específico de análisis de necesidades formativas, hace importantes aportaciones a su estudio. Por su parte, los otros dos modelos (Modelo Rueda de la formación y Modelo de Análisis Anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias) constituyen los avances mas recientes en el estudio de las necesidades formativas.

8.1- Modelo de Análisis del Desempeño

El análisis o evaluación del desempeño (*"performance analysis" o performance appraisal*), *modelo propuesto por Herbert y Doverspike*. (Ver MODELO N° 1). *Se ha considerado una técnica o método de obtención de información útil para el análisis de necesidades formativas que ha dominado, fundamentalmente, en el ámbito de la intervención* (Ugut, 2001:pp.44). El análisis del desempeño se centra en identificar y determinar las causas de las discrepancias entre el desempeño esperado y el actual o entre el empleado prototipo y el empleado medio. Un principio básico es que una necesidad de formación existe sólo cuando una discrepancia en el desempeño se atribuye a la carencia de conocimientos, habilidades o



aptitudes, y no a otras influencias en la conducta laboral, tales como recompensas y castigos que no consiguen apoyar el desempeño deseado, feedback o recursos inadecuados, obstáculos al desempeño a expectativas de desempeño no claras.

En primer lugar, un individuo que debe la tener posibilidad de acceder a una variedad de información diferente, tiene que ser capaz de realizar una evaluación adecuada del desempeño de una persona dada. *Esta consiste en comparar las conductas y/o rasgos de la persona con las conductas y rasgos de otras personas, o con algún ideal, a fin de identificar discrepancias.* Una vez identificadas las discrepancias debe descubrirse la fuente de las discrepancias. El origen pueden ser factores externos (p.e un entorno desfavorable o herramientas defectuosas. que pueden subsanarse mediante intervenciones organizacionales) o pueden ser factores internos (p.e. poca motivación, deficiencias en conocimientos o habilidades). Para la identificación de la fuente de una discrepancia, debe integrarse información procedente del análisis de la organización, análisis del puesto y de la persona. Sin embargo, estos autores no profundizan en la forma en que ha de integrarse esta información.

El paso final en el proceso de análisis de necesidades es la identificación de las intervenciones que subsanaran las discrepancias en el desempeño que se han diagnosticado. Pueden necesitarse distintas intervenciones dependiendo de si las discrepancias en el desempeño se



deben a factores externos o internos.

El Modelo de Análisis del desempeño presenta distintas limitaciones como que la formación esta sólo indicada a través de un análisis del desempeño. Esto excluye las oportunidades formativas que permitan mejorar de forma continua el desempeño más allá de los niveles esperados. El modelo asume que las causas del déficit en el desempeño son una carencia de conocimientos, habilidades y aptitudes o de variables del entorno laboral, pero no ambas al mismo tiempo, cuando a menudo este es el caso. En tercer lugar, no consigue distinguir entre conducta laboral y resultados valorados organizacionalmente de la conducta en el puesto.

8.2- Modelo Organización - Tareas - Persona

“El marco conceptual más extendido para estudiar las necesidades formativas sigue siendo la categorización de tres niveles de análisis: la organización, el puesto o las tareas y la persona” (McGehee, Goldstein y Thayer, 1961 cit. en Ugut, 2001:pp.49). Según estos autores el análisis de necesidades formativas, enmarcado en el proceso formativo organizacional, consta de: análisis organizacional, de las tareas, los conocimientos, las habilidades y las aptitudes (Knowledge, Skills y Abilities, KSAs, como utilizan los autores) y análisis de la persona. Goldstein (1993) plantea un modelo específico sobre el proceso que debe seguirse para analizar las necesidades de formación en la organización (Ver MODELO N° 2.). Estas fases son: el



apoyo organizacional, el análisis organizacional, el análisis de requisitos, los componentes del análisis de necesidades (análisis del puesto) y el análisis de la persona.

8.2.1.- Apoyo Organizacional

El éxito del análisis de necesidades depende, en gran medida, del grado de apoyo de la organización y sus miembros (con la Dirección, con miembros de la organización que se verán afectados y formar un equipo de coordinación) por lo que los conflictos organizacionales deben resolverse antes de iniciar este proceso.

8.2.2.- Análisis organizacional

Originariamente, el análisis organizacional se centra en los factores que proporcionan información sobre donde y cuando podría utilizarse la formación (McGehee y Thayer, 1961). Este análisis se relaciona con los objetivos, recursos y asignación de tales recursos" de la organización.

8.2.3.- Análisis de Requisitos

Se trata del examen de un conjunto de especificaciones que deben estar ultimadas antes de determinar las tareas y KSAs para que el proceso funcione correctamente. Esto engloba a su vez los siguientes aspectos: 1) Comprender el puesto en el contexto de la organización, mediante el análisis de información organizacional. 2) Identificar con precisión el puesto que se



analiza. 3) Elegir los métodos para llevar a cabo un *análisis de necesidades formativas*, aunque Goldstein recomienda una combinación de métodos. 4) Implicar a tantos miembros representativos, como sea posible, para fomentar el apoyo. 5) Anticipar los problemas que pueden afectar al proceso (p.e huelgas en la empresa, cambios en la política o dirección del personal, etc.). 6) Desarrollar un protocolo, que presenta los pasos estandarizados que hay que seguir en la recogida de información.

8.2.4.- Análisis del Puesto

Aquí el análisis del puesto se considera una parte del análisis de necesidades formativas, debido a que se utiliza para determinar los objetivos instruccionales que estarán relacionados con el desempeño concreto de actividades del puesto.

El paso siguiente consiste en el desarrollo de las KSAs, que son los elementos siguientes: 1) Conocimiento ("*knowledge*"). 2) Habilidades ("*Skills*") y 3) Aptitud ("*Ability*")

8.2.5.- Análisis de la Persona

El paso final en la determinación de las necesidades de formación se centra en si los empleados necesitan formación y exactamente que formación requieren. Lo importante aquí es valorar si los empleados ponen adecuadamente en práctica las KSAs requeridas por el puesto. Se preguntan



dos cuestiones: Quien dentro de la organización necesita formación y, que clase de instrucción necesita para realizar verdaderamente un análisis de la persona, se hace necesario determinar las capacidades de los ocupantes del puesto, así como evaluar su desempeño antes de la formación, inmediatamente después de la formación y en el mismo puesto.

8.3- Modelo de Elementos de la Organización

El Modelo de Elementos de la Organización (*"Organizational Elements Model"*: OEM) elaborado por Kaufman (1993), pese a no constituir, en si mismo, un modelo de análisis de necesidades de formación, merece ser tornado en consideración, en tanto que ofrece un marco general para analizar necesidades en la organización. En el, la formación se considera uno de los posibles procesos que pueden desarrollarse para resolver las necesidades. Por ello, se expondrán los postulados básicos del modelo y el papel que juega la formación en este marco conceptual.

El Modelo de Elementos de la Organización propone la existencia de tres niveles de resultados y dos niveles de medios que son frecuentes en las organizaciones, como se representa en la figura siguiente (Ver MODELO N° 3). Por un lado, los tres niveles de resultados son la contribución societal (*"outcome"*), el resultado organizacional (*"output"*) y el producto interno (*"product"*). Así, las necesidades pueden darse a tres niveles: societal, organizacional o individual. La evaluación de necesidades se define como un



proceso para identificar y priorizar las discrepancias en resultados, en función del coste de cubrir la necesidad versus el coste de ignorar dicha necesidad. El fin último de cualquier organización es contribuir al bienestar presente y futuro de la sociedad, ya que las organizaciones deben compartir la denominada *Visión Ideal* (visión del mundo que se desea para las generaciones futuras). Cualquier organización que no busque el bienestar de la sociedad en la que se inserta, esta condenada al fracaso a medio o largo plazo.

8.4- Modelo Rueda de la Formación

Bee y Bee (1994) proponen un modelo para conducir el proceso de formación al que denominan *Rueda de la Formación* (Ver MODELO Nº 4).

“.....donde definen el análisis de necesidades formativas como el proceso de: identificación del conjunto de necesidades de formación que se derivan de las necesidades de negocio”, (Ugut, 2001:pp. 69). El motor que dirige el proceso son las llamadas necesidades de negocio (necesidades operacionales de una organización con o sin ánimo de lucro). Antes de identificar estas necesidades, debe explorarse, de forma sistemática, el conjunto de factores ambientales que incide en el negocio y sus necesidades. Estos factores pueden ser ambientales generales, sobre los que la organización no posee control directo (p.e aspectos económicos, tecnológicos, etc.); factores ambientales específicos, sobre los que se puede



ejercer alguna influencia (clientes, competidores, etc.); y del ambiente interno de La organización (p.e, empleados, sindicatos, etc.).

En segundo lugar, hay que identificar las necesidades formativas que se derivan de las necesidades de negocio. Para ello, los autores recomiendan la utilización, de cinco herramientas. 1) la planificación de los RR.HH. 2) la planificación de la carrera de los miembros de la organización. 3) los incidentes críticos. 4) la gestión de los sistemas de información. 5) los sistemas de evaluación del desempeño y 6) el examen de opciones alternativas a la formación.

En tercer lugar, deben especificarse las necesidades de formación. Para ello, se llevan a cabo dos procesos: las descripciones del puesto y el análisis de la discrepancia en el desempeño. La descripción del puesto consiste en definir la misión principal del puesto especificar las tareas clave, especificar las competencia clave para cada tarea clave y especificar estándares y medidas de desempeño para cada competencia clave (nivel, de desempeño al final de la formación y nivel de desempeño cuando la persona es completamente competente en su puesto). *“En este modelo, la competencia se define como un conjunto de patrones de conducta que una persona necesita para desempeñar las tareas y funciones del puesto de forma eficaz”* (Woodruffe, 1992, cit. en Bee y Bee, 1994 cit. en Ugut, 2001:pp. 71).

El cuarto paso consiste en traducir las necesidades formativas en acciones de formación. Para ello, se debe decidir sobre: 1) *la utilización de*



formación de carácter formal o de carácter informal, 2) las necesidades de negocio de las que se deriva, la descripción de la población a la que se dirige la formación, los objetivos y los métodos de formación, las habilidades que debe poseer el formador, forma de evaluar la formación, la temporización y el lugar de la formación y 3), el diseño de la formación en la propia organización.

El quinto paso es la planificación de la formación. Para ello debe reunirse y priorizarse la información y prepararse el plan formativo. El paso siguiente ya es la realización de la formación, que posteriormente debe evaluarse, para comprobar si ha sido eficaz en la resolución de las necesidades de negocio.

8.5- Modelo de Análisis Anticipatorio de Necesidades de Formación/Desarrollo de Competencias

En un entorno dinámico donde las organizaciones necesitan anticipar el futuro, Peiró (1999) propone el Modelo de Análisis Anticipatorio de Necesidades de Formación/Desarrollo de Competencias ("*Anticipatory Competence Training/Development Needs Analysis*") (abreviado por el autor con el acrónimo ACT/DNA). El objetivo de este modelo es constituir un marco conceptual para identificar y analizar los cambios futuros. Se persigue el objetivo de que las empresas y los trabajadores se adapten de forma dinámica a los cambios en el entorno y los subsiguientes cambios en las



empresas, que inciden sobre las demandas de competencias. Este modelo es innovador respecto a los anteriores, pues propone un análisis anticipatorio, es decir, la identificación de cambios futuros. Concretamente, *la anticipación consiste en la identificación de las tendencias del entorno de la organización, del mercado de trabajo, de las necesidades de calificación y de las competencias*. Ahora bien, para entender mejor que es anticipación, deben distinguirse tres conceptos: reacción, proacción e interacción.

El modelo también es innovador, en tanto que entiende por necesidad, las cualificaciones de aquellos recursos humanos que alcancen las demandas surgidas del sistema de trabajo de la empresa. Además, se basa en el concepto de competencia, al considerarlo mas adecuado que las tradicionales KSAs, para abarcar un tipo de cualificaciones globales y más integradoras, que no están tan estrechamente ligadas a las demandas específicas del puesto de trabajo. El concepto de competencia implica un proceso de aprendizaje mas centrado en como se adquieren conocimientos técnicos que en la adquisición misma de conocimientos y habilidades.

Este marco conceptual se compone de diferentes pasos interdependientes, que se resumen en la figura siguiente (Ver MODELO N° 5). El primer paso consiste en el análisis de los cambios, cada vez más rápidos, frecuentes, complejos y globales en el entorno de las organizaciones. Esta cadena de cambios conduce a la demanda en un futuro inmediato de nuevas competencias y cualificaciones, que deben ser



anticipadas y desarrolladas en los miembros de la empresa, o bien deben buscarse fuera de la empresa, en el mercado laboral. Estas nuevas demandas y cualificaciones se identifican mediante el denominado análisis anticipatorio, propuesto desde este modelo. *Además, este tipo de análisis debe realizarse desde un enfoque Constructivista.* Este enfoque entiende que la anticipación es un proceso social, en el que se construye colectivamente una visión compartida del futuro y de las necesidades que aparecerán en el futuro.

En función del enfoque adoptado (*Constructivista*), la anticipación de las competencias (siguiente paso en el modelo) el objetivo es la gestión por competencias. Este enfoque dinámico consiste en que todos utilizan sus competencias para decidir lo que será necesario y lo que ha de hacerse. De esta forma, esta orientación sugiere que las personas han de adoptar un enfoque constructivo de las necesidades.

Además, desde este enfoque el aprendizaje es conceptualizado mas como el proceso de adquisición de conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, habilidades automáticas, De este modo, el aprendizaje de una competencia supone también mejorar las creencias de autoeficacia y la motivación.

El siguiente paso del modelo consiste en el desarrollo de esas competencias. En este punto, la formación únicamente representa una opción para el cambio o para construir competencias. Por este motivo, el

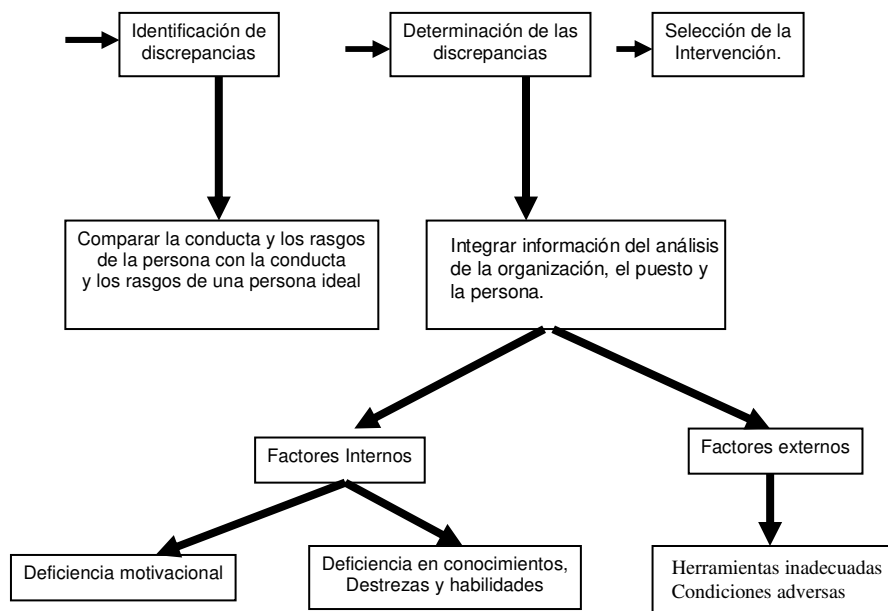


modelo propone la consideración de diversas estrategias para desarrollar nuevas competencias, que pueden utilizarse en combinación con las actividades de formación, tales como la rotación de puestos, el enriquecimiento del puesto de trabajo, la innovación del contenido del puesto, el control, la tutoría, la instrucción por parte del supervisor, las tácticas de socialización, las estrategias para el desarrollo del rol de los trabajadores, los "círculos de calidad" (estrategias consistentes en que los trabajadores participan en la dirección y organización, del trabajo). Así, en este enfoque se distingue entre desarrollo de las competencias y la formación, la cual únicamente representa una parte del desarrollo de esas competencias.

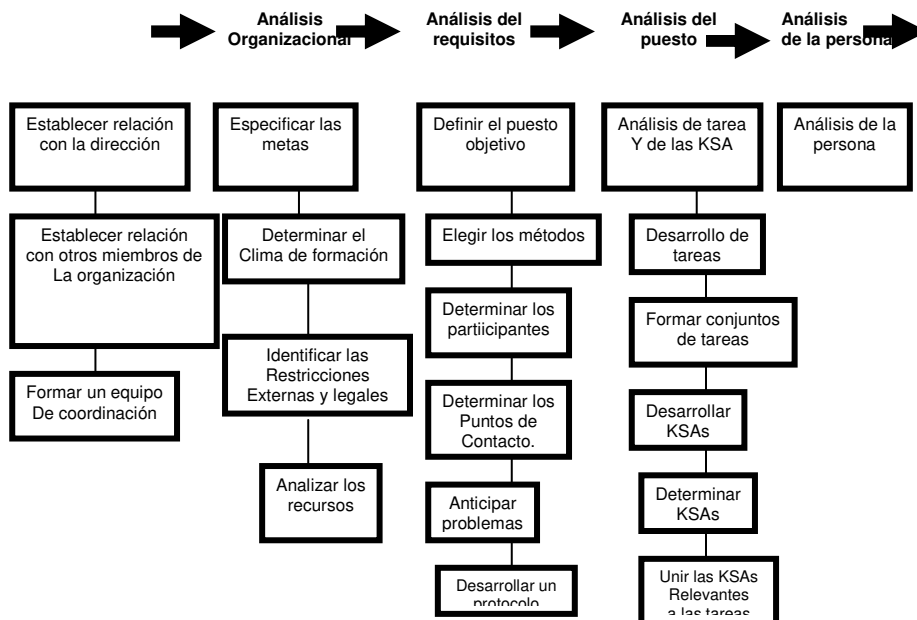
En definitiva, en este apartado se han presentado los principales modelos teóricos para analizar necesidades de formación, o necesidades de desarrollo de competencias. El estudio de estos modelos permite valorar la evolución de la investigación en el campo de las necesidades formativas.



MODELO 1. MODELO DE ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO (Herber y Doverspike, 1990)

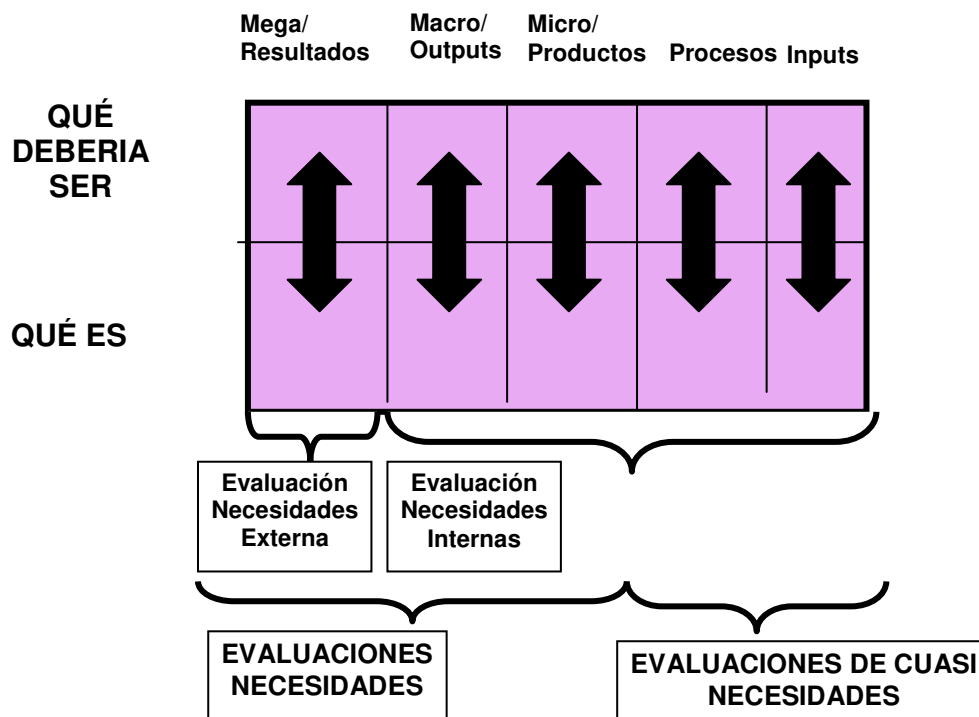


MODELO 2. ORGANIZACIÓN – TAREAS – PERSONAS (Goldstein, 1993)





MODELO 3. ELEMENTOS DE LA ORGANIZACION (Kaufman,1992 a y b, 1993, 1998)

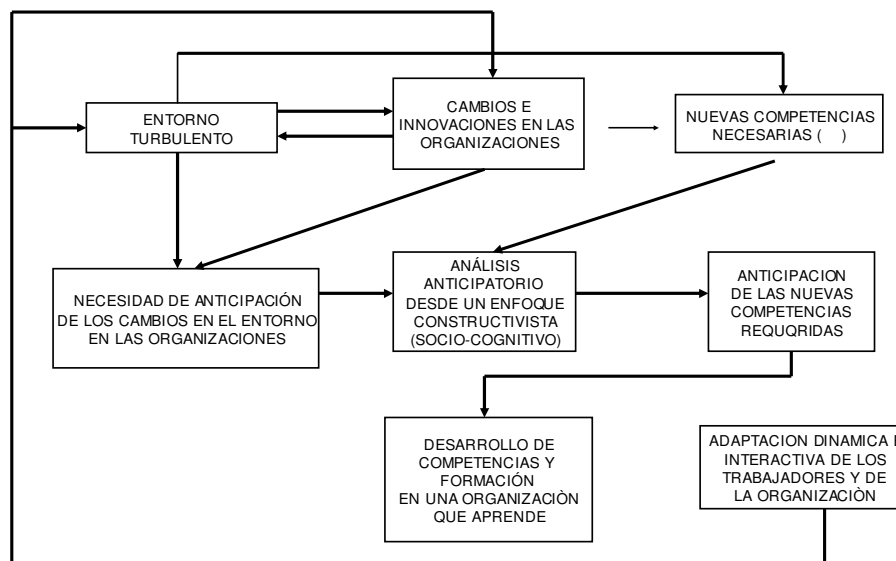


MODELO 4. RUEDA DE LA FORMACIÓN (Bee y Bee,1994)





MODELO 5. ANÁLISIS ANTICIPATORIO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN/DESARROLLO DE COMPETENCIAS (ACT/DNA) (Peiró, 1999)



Tomado de Tesis Doctoral Análisis de Necesidades de Competencias en Directivos de Organizaciones Turísticas. Sonia Ugut. 2001

9.-Diseño Instruccional y Teoría del Aprendizaje

9.1.-Introducción

Para cualquier docente investigador o incluso facilitador que desee incursionar en el diseño instruccional, a la introducción y la subsecuente “comprensión” de las diferentes teorías y sus estrategias de diseño instruccional asociadas, generalmente suelen ser confusas. En este sentido resulta perentorio adentrarnos en las siguientes interrogantes.

¿Por qué parece tan difícil diferenciar entre las teorías básicas del aprendizaje?



¿Por qué es común encontrar a un mismo investigador en diferentes postulados teóricos?

La necesidad de dar respuesta a estas preguntas obliga a realizar una revisión sobre la literatura disponible acerca de las teorías del aprendizaje y su aplicación en el diseño instruccional. Para realizar esta tarea partiremos del concepto de Aprendizaje *“como el proceso mediante el cual la experiencia o la práctica producen un cambio relativamente permanente sobre la conducta o sobre la conducta potencial”* (Morris: 1996:pp.141). Sin duda, esto abarca diferentes tipos de aprendizaje en el salón de clase y el estudio, pero también cubre muchos otros tipos de aprendizaje: aprender a apagar las luces cuando salimos de una habitación, aprender a colocar la llave en el encendido de un automóvil, aprender a evitar las caídas en patines, aprender a bailar. Existen otros conceptos como el de Diane Papalia (1982:pp.164) donde el aprendizaje *“.....es un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica. Los cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos y, por tanto medidos”*.

Esta última definición excluye cualquier habilidad obtenida por maduración, excluye también los reflejos, los estados temporales producidos por factores fisiológicos y refleja sobre todo que la existencia de aprendizaje a menudo puede ser deducida por un cambio en el comportamiento. Pero no



siempre hay una diferencia entre aprendizaje y ejecución. Aunque se haya aprendido alguna cosa, puede ser que no se manifieste a través del comportamiento si no se está motivado o no se presta atención. Sin embargo, debido a que los psicólogos generalmente evalúan lo que una persona o un animal han aprendido basándose en lo que hacen, porque el comportamiento es el único criterio que pueden medir y observar.

9.2.- Teorías del Aprendizaje

Desde principios del siglo XIX, los psicólogos intentaron brindar una explicación completa y coherente de los fenómenos del aprendizaje. A través de diversas teorías o enfoques basados en observaciones y en la experimentación científica realizada con la finalidad de predecir comportamientos. Existen tres aproximaciones basadas en tres corrientes que forman parte del estudio de la ciencia del comportamiento, a saber:

- **Conductismo:** se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto. Se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática.
- **Cognoscitivismo:** se basa en los procesos que tienen lugar atrás de los cambios de conducta. Estos cambios son observados para usarse como indicadores para entender lo que está pasando en la mente del que aprende.
- **Constructivismo:** se sustenta en la premisa de que cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados. El constructivismo se enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas.



9.2.1-Los Fundamentos del Conductismo

El conductismo, como teoría de aprendizaje, puede remontarse hasta la época de Aristóteles, quien realizó ensayos de “Memoria” enfocada en las asociaciones que se hacían entre los eventos como los relámpagos y los truenos. Otros filósofos que siguieron las ideas de Aristóteles fueron Hobbs (1650), Hume (1740), Brown (1820), Bain (1855) y Ebbinghouse (1885) (Black, 1995).

La teoría del conductismo se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir (Good y Brophy, 1990). Ve a la mente como una “caja negra” en el sentido de que la respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior de la mente. Algunas personas claves en el desarrollo de la teoría conductista incluyen a Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner.

Pavlov, Watson y Thorndike, Skinner creían en los patrones estímulo-respuesta de la conducta condicionada. Su historia tiene que ver con cambios observables de conducta ignorando la posibilidad de cualquier proceso que pudiera tener lugar en la mente de las personas.

9.2.2.- Los Fundamentos del Cognoscitivismo

Al igual que con el conductismo, la psicología del cognoscitivismo se remonta a la época de Platón y Aristóteles. La revolución cognitiva comenzó



a evidenciarse en la psicología norteamericana durante la década de los 50 (Seattler, 1990). Uno de los principales protagonistas en el desarrollo del cognoscitivismo fue Jean Piaget, quién planteó los principales aspectos de esta teoría durante los años 20. Las ideas de Piaget no impactaron a los psicólogos norteamericanos hasta los 60's cuando Miller y Bruner crearon el Centro para Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard.

“Los teóricos del cognoscitivismo reconocen que una buena cantidad de aprendizaje involucra las asociaciones que se establecen mediante la proximidad con otras personas y la repetición. También reconocen la importancia del reforzamiento, pero resaltan su papel como elemento retributivo para corrección de respuestas y sobre su función como un motivador. Sin embargo, inclusive aceptando tales conceptos conductistas, los teóricos del cognoscitivismo ven el proceso de aprendizaje como la adquisición o reorganización de las estructuras cognitivas a través de las cuales las personas procesan y almacenan la información.” (Dembo, 1994: pp.145).

9.2.3.- Los Fundamentos del Constructivismo

El pionero de la primera aproximación Constructivista fue Barlett (1932, cit. en Seattler 1991:pp.105) según él el constructivismo se sustenta en “...el que aprende construye su propia realidad o al menos la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia, de tal manera que el conocimiento de la persona es una función de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos.” Lo que alguien conoce es aterrizado sobre las experiencias físicas y sociales las cuales son comprendidas por su mente.



Si cada persona tiene sus propios puntos de vista acerca de la realidad, entonces, ¿cómo podemos comunicarnos dentro de la sociedad y/o coexistir? Jonassen, retoma este aspecto en su artículo *Tecnología del Pensamiento: Hacia un Modelo de Diseño Constructivista*, (1996:pp.236) en el que hace los siguientes comentarios:

- *Quizás la percepción más equivocada del constructivismo es la de creer que cada quien construye una realidad única, que la realidad existe solamente en la mente del que la conoce, lo cual conduciría a una anarquía intelectual.*
- *Una respuesta razonable a esta crítica la da Gibsonian con su perspectiva, la cual considera que existe un mundo físico que está sujeto a las leyes de la naturaleza que todos afortunadamente reconocemos de la misma manera, porque esas leyes también afortunadamente son percibidas por el ser humano de la misma manera.*
- *Los constructivistas también creen que una buena parte de la realidad es compartida a través del proceso de negociación social.*

10.- La Historia del Conductismo, Cognoscitivismo y Constructivismo en el Diseño Instruccional.

10.1.-El Conductismo y el Diseño Instruccional

Según Paul Saettler (1990:pp. 207) el conductismo realmente tiene un impacto en la tecnología educativa hasta la década de los años 60, precisamente cuando el conductismo comenzaba a perder popularidad en el interés de los psicólogos americanos. Seattler identifica seis áreas que mostraron impacto del conductismo en la tecnología educacional de los Estados Unidos: el movimiento de objetivos conductistas; movimiento de



contabilidad; fase de la máquina de enseñanza; el movimiento de la instrucción programada; la aproximación de la instrucción individualizada; maestría del aprendizaje y la aproximación de sistema para la instrucción.

10.1.1.- El Movimiento de Objetivos Conductistas

Un objetivo conductista establece que el objetivo de aprendizaje en términos específicos es cuantificable. Por ejemplo: Después de haber completado la unidad el estudiante será capaz de contestar correctamente 90% de las preguntas del examen final. Para el logro de objetivos conductistas, una tarea de aprendizaje debe segmentarse mediante el análisis hasta lograr tareas específicas medibles. El éxito del aprendizaje se determina mediante la aplicación de pruebas para medir cada objetivo.

10.1.2.- Maestría del Aprendizaje

La maestría del aprendizaje fue desarrollada originalmente por Morrison en 1930. Su fórmula para lograr la maestría fue la *“preprueba, enseñanza, prueba de los resultados, ajustar los procedimientos, enseñar y probar de nuevo hasta el punto del aprendizaje real.”* (Morrison, 1931, cit. en Seattler, 1990:pp. 216). La maestría del aprendizaje supone que todos los estudiantes pueden dominar el material que se les presenta en las lecciones. Bloom desarrolló más el plan de Morrison, pero la maestría del aprendizaje es más



efectiva para los niveles inferiores de aprendizaje en la Taxonomía de Bloom y no es apropiada los niveles de aprendizaje altos (Seattler, 1990:pp. 223).

10.1.3.- Aproximación Militar e Industrial

Para la capacitación militar, *“los objetivos conductistas fueron descripciones escritas de conductas específicas terminales que fueron manifestadas en términos de conductas observables y medibles.”* (Seattler, 1990) Robert Mager escribió *Preparando Objetivos Instruccionales* en 1962, el cual promueve el interés y uso de objetivos conductistas junto a los educadores. Gagne y Brigg quien también tiene experiencia en psicología militar e industrial. Desarrolló un conjunto de instrucciones para escribir objetivos que se basan en el trabajo de Mager.

10.1.4.- Movimiento de Contabilidad

Administración científica de la industria, movimiento que surgió a principios de 1900 en respuesta a los factores políticos y económicos de ese tiempo. Franklin Bobbitt propuso la utilización de estos sistemas en la educación argumentando que los estándares y dirección de la educación deben surgir del consumidor (la sociedad). Las ideas de Bobbitt ejemplifica la idea de contabilidad, educación basada en competencia y la educación basada en rendimiento. Por la similitud de los factores económicos y políticos de finales de los 60 y durante los 70, esta experiencia resurgió en los EE.UU.



10.1.5.- Las Máquinas de Enseñanza y el Movimiento de Instrucción Programada

A pesar de que Sophist, Comenius, Herbart y Montessori fueron los primeros en usar el concepto de instrucción programada en sus trabajos, B.F. Skinner es al que más se le asocia con las máquinas de aprendizaje y el aprendizaje programado. Las contribuciones a este movimiento incluyen a: Pressey, (dispositivo verificación de fase) Peterson (máquina de opción múltiple) y Crowder rama de programación Fuerza Aérea.

Después del uso experimental de la instrucción programada durante las décadas de los 20 y 30, B.F. Skinner y J.G. Holland usaron primero la instrucción programada en cursos conductistas de psicología en la Universidad de Harvard a finales de los 50. También por ese tiempo se comienza a usar la instrucción programada en primaria y secundaria. *Principalmente la instrucción programada en los EE.UU. se uso de manera individual o en pequeños grupos de estudiantes en el nivel bachillerato principalmente y muy poco en nivel superior y primaria* (Seattler, 1990:pp. 480).

10.1.6.- Aproximación Sistémica a la Instrucción

El desarrollo de la aproximación sistémica surge durante los 50 y 60 y se enfocaba a los laboratorios de lenguaje, máquinas de enseñanza, instrucción programada, presentaciones multimedia y el uso de la



computadora en la instrucción. La mayoría de los sistemas son muy parecidos a un diagrama de flujo con pasos por los que el diseñador se mueve durante el desarrollo de la instrucción. *Se orientó al mundo de los negocios y militar, incluía metas establecidas y objetivos, se analizaban recursos, se revisaba un plan de acción y las evaluaciones continuas así como los ajustes al programa* (Saettler, 1990:pp. 242).

10.2- El Cognoscitivismo y el Diseño Instruccional

A pesar de que la psicología cognitiva surge a principios de los 50 y comienza a ser importante en el dominio de la teoría del aprendizaje, no es hasta finales de los 70 que esta ciencia cognitiva comienza a tener su influencia sobre el diseño instruccional. La ciencia cognitiva comienza a desviarse de las prácticas conductistas que ponen el énfasis en las conductas externas, para preocuparse de los procesos mentales y de cómo éstos, se pueden aprovechar para promover aprendizajes efectivos.

El diseño de modelos que se habían desarrollado para el conductismo tradicional, no se desecharon, sino que se enriquecieron con el “análisis de actividades” y el “análisis del aprendiz”. *Los nuevos modelos incluyen componentes de procesos de aprendizaje como codificación y representación de conocimientos, almacenamiento y recuperación de información así como, incorporación e integración de los nuevos conocimientos con los conocimientos previos* (Saettler, 1990:pp.284).



Debido a que tanto el Cognoscitivismo como el Conductismo están gobernados por una visión objetiva de la naturaleza del conocimiento y que esto significa conocer algo, la transición de un diseño instruccional conductista a uno cognoscitivista no representó ninguna dificultad del todo. El Objetivo de instrucción mantiene la comunicación o transferencia de conocimiento hacia el que aprende en la forma más eficiente y efectiva posible. En el caso del conductismo, el instructor que busca un método más eficiente a prueba de fallas para que su aprendiz logre su objetivo, subdivide una tarea en pequeñas etapas de actividades. El investigador cognoscitivista analizaría una tarea, la segmentaría en pequeñas partes y utilizaría esa información para desarrollar una estrategia que va de lo simple a lo complejo.

La influencia de la ciencia cognoscitivista al diseño instruccional se pone en evidencia con el uso de organizadores avanzados, dispositivos nemónicos, metafóricos, segmentados en partes con significado y la organización cuidadosa del material instruccional de lo simple a lo complejo.

A partir de los años 90 se comienzan las primeras investigaciones sobre Cognoscitivismo asistido por computadora. Las computadoras procesan la información de manera similar a como los investigadores cognitivos conciben el proceso de información de los humanos: la información se recibe, se almacena y se recupera. Esta analogía abre la posibilidad de que una



computadora “piense” al igual que lo hace una persona, es decir que tenga *inteligencia artificial*.

La inteligencia artificial comprende el trabajo de la computadora para proporcionar respuestas apropiadas para los estudiantes, las cuales obtiene de una base de datos. Un buen ejemplo de este tipo de programas es el que se usa en la búsqueda de soluciones para determinadas fallas (Trouble-shooting program). A continuación veamos una lista de algunos programas y sus aplicaciones:

10.3- El Constructivismo y el Diseño Instruccional

Aquí el cambio entre el conductismo y el constructivismo fue mucho más significativo que con el Cognoscitivismo. Como recordaremos tanto el conductismo como el Cognoscitivismo son de naturaleza objetiva, ambos soportan la práctica sobre el análisis de tareas y en su segmentación en partes pequeñas con objetivos propios y el rendimiento se mide con el logro de esos objetivos. Por el contrario, el constructivismo promueve experiencias de aprendizaje más abierto, en los que los métodos y resultados del aprendizaje no son tan fácilmente medibles y podrían ser diferentes entre cada estudiante.

El conductismo y el constructivismo son totalmente diferentes desde sus perspectivas teóricas, pero el Cognoscitivismo comparte algunas similitudes con el constructivismo. Un ejemplo de su compatibilidad es el hecho de que



comparten la analogía de comparar el procesamiento mental de la información con el de las computadoras. Veamos lo expresado por Perkins (1991:pp.126)

“... los modelos de procesamiento de la información han adoptado el modelo de computadora de la mente como un procesador de información. El constructivismo agrega que este procesador de información debe verse justamente como un sorteador de datos, pero manejando su flexibilidad durante el aprendizaje – haciendo hipótesis, probando las interpretaciones tentativas, etc.”

A pesar de estas similitudes entre el Cognoscitivismo y el constructivismo, el lado objetivo del Cognoscitivismo soportado por el uso de modelos para utilizarse en una aproximación de sistema del diseño instruccional, el constructivismo no es compatible con esa aproximación, Jonassen (1982), señala que la diferencia entre el diseño instruccional para el constructivismo y el objetivismo (Conductismo y Cognoscitivismo), es que el diseño basado en objetivos tiene salidas predeterminadas e interviene en el proceso de aprendizaje para crear esquemas predeterminados de la realidad de un concepto en la mente del que aprende; mientras que el constructivismo se reserva porque las salidas del aprendiz generalmente son impredecibles, la instrucción debe reforzar, más no moldear el aprendizaje. Con esto en mente, Jonassen buscó aspectos comunes a través de la aproximación Constructivista para que los estudiantes sugirieran un “modelo”



que le permitiera diseñar ambientes de aprendizaje constructivistas. Jonassen (1982: 146) establece que:

“....un proceso de diseño instruccional Constructivista debe estar relacionado con el diseño de ambientes que favorezcan la construcción de conocimiento, el cual esté basado en la negociación interna: proceso de articulación de esquemas mentales, utilizando aquellos esquemas que expliquen, predigan e infieran y reflexionen sobre su utilidad” (acomodación de Piaget, ajuste y reestructuración de Norman y Rumelhart).

Los avances tecnológicos de los 80s y 90s han permitido a los diseñadores Instruccionales moverse más hacia el constructivismo. Una de las herramientas más útiles de los diseñadores Instruccionales constructivistas es el hipertexto y la hipermedia porque les permite diseños ramificados en lugar de lineales como tradicionalmente se han hecho. Las hiperligas para los estudiantes es un buen medio de control indispensable para el aprendizaje constructivista; aunque han surgido algunas preocupaciones en torno a los aprendices novatos, como que se puedan “perder” en el océano de hipermedia. Para atender este riesgo, Jonassen *hace notar que cada etapa de la adquisición de conocimiento requiere de tipos diferentes de aprendizaje y que la adquisición del conocimiento inicial, tal vez sea mejor realizarla mediante la instrucción tradicional con salidas de aprendizaje predeterminadas, interacción secuencial determinada y*



evaluaciones con criterios referenciados, mientras que una fase más avanzada de adquisición de conocimientos se ajusta mejor a ambientes constructivistas.

11.- Teorías del Aprendizaje y la Práctica del Diseño Instruccional

Debemos tomar en consideración que actualmente la teoría cognoscitiva es la que domina en el diseño instruccional y que la mayoría de las estrategias Instruccionales que han sido defendidas y utilizadas por los conductistas, también se han usado ampliamente por los cognoscitivistas, aunque por diferentes razones. Por ejemplo, los conductistas evalúan a los aprendices para determinar un punto de inicio para la instrucción, mientras que los cognoscitivistas buscan la predisposición al aprendizaje del estudiante (Ertmer y Newby, 1993). Con esto en mente, la práctica del diseño instruccional se puede ver, desde la perspectiva del conductismo/cognoscitivismo, como algo opuesto a la aproximación del diseño instruccional constructivista.

Cuando se diseña desde la posición conductista/cognoscitivista, el diseñador analiza la situación y el conjunto de metas a lograr. Las tareas o actividades individuales se subdividen en objetivos de aprendizaje. La evaluación consiste en determinar si los criterios de los objetivos se han alcanzado. En esta aproximación el diseñador decide lo que es importante aprender para el estudiante e intenta transferirle ese conocimiento. El



paquete de aprendizaje es de alguna manera un sistema cerrado, a pesar de que estaría abierto en algunas ramificaciones o remediaciones, aquí, el aprendiz de cualquier manera está confinado al “mundo” del diseñador o del instructor.

Para el diseño desde una aproximación Constructivista se requiere que el diseñador produzca estrategias y materiales de naturaleza mucho más facilitadora que prescriptiva. Los contenidos no se especifican, la dirección es determinada por el que aprende y la evaluación es mucho más subjetiva ya que no depende de criterios cuantitativos específicos, pero en su lugar se evalúan los procesos y el aprendiz realiza autoevaluaciones. La prueba a base de papel y lápiz estándar de dominio de aprendizajes no se usa en un diseño instruccional constructivista; en su lugar se realizan evaluaciones basadas en resúmenes o síntesis, trazos, productos acabados y publicaciones.

Debido a la divergencia de la naturaleza subjetiva del aprendizaje constructivista es más fácil para un diseñador instruccional trabajar desde los sistemas y de este modo la aproximación objetiva para el diseño instruccional. Esto no quiere decir que las técnicas de diseño instruccional clásicas sean mejores que las del diseño constructivista, pero si son más fáciles, requieren de menor tiempo y podrían resultar menos costosas para el diseño dentro de un “sistema cerrado” en lugar de uno abierto. *Quizás haya algo de verdad en decir que “el constructivismo es una “teoría de*



aprendizaje” más que una “aproximación de enseñanza”. (Jonassen, 1995:pp.169)



CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

Con la información obtenida en el diagnóstico se fijaron, en reuniones con los directivos del Hotel, los objetivos de cambio. Estos Objetivos de permitieron diseñar la estrategia de intervención y adicionalmente, definir los productos a obtener.

Una vez definidos los objetivos de cambio se procedió a evaluar las posibles estrategias y/o tipos de intervención que permitiera alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, después de una amplia revisión y discusión, se acordó utilizar un tipo de intervención focalizada sobre “Individuos”, razón por la cual y usando la “Tipología de la Intervención” de French y Bell, seleccionamos la siguiente:

“Educación y capacitación para incrementar habilidades y conocimientos en las áreas de necesidades de tareas técnicas, habilidades en las relaciones, habilidades en el procesos y habilidades de toma de decisión, solución de problema y establecimiento de metas.” (French y Bell, 1995: p 167)

Estos autores también consideran, en esta dimensión, otros tipos de intervención tales como: Actividades de planificación en la vida y carrera; Orientación y consejos: Grupos-T (capacitación en sensibilidad); rediseño del



trabajo, modelamiento de conducta, entre otros. Sin embargo, consideramos que en virtud de los objetivos planteados la intervención que mejor resultados nos podría ofrecer es la referida a la “Educación y Capacitación”, como señalamos anteriormente.

En este orden de ideas es importante destacar que la competencia seleccionada en el objetivo de cambios por presentar el mayor número de brechas fue:

Resolución de Problemas y Toma de Decisiones: Realizar un análisis lógico, sistemático, estructurado y meticuloso de una situación o problema hasta llegar a determinar, con un margen de error razonable, las posibles causas o alternativas de solución, a fin de llegar a conclusiones que permitan a los niveles ejecutivos de la organización y tomar decisiones competentes lógicas. Mostrar para ello, una lógica basada en principios generales de funcionamiento de la realidad sobre la que reflexiona y que elimina, en la medida de lo posible, los efectos emocionales de la situación.

Una vez acordados los objetivos de cambio y el tipo de intervención; se procedió a la revisión de la bibliografía referente al área a abordar en la actividad de formación, posteriormente se procedió a elaborar el diseño instruccional (Ver anexo N° 5) del Taller de “*Resolución de Problema y Toma de Decisión*”. En este sentido es importante destacar que dicho diseño fue revisado por expertos en el área y debidamente avalado por el cliente.



1.- Diseño y Elaboración del Instrumento

En esta investigación se utilizaron dos (02) tipos de instrumentos; el primero dirigido a evaluar el nivel de conocimientos sobre los contenidos del taller (inmediatamente antes y después del taller) y el segundo con la finalidad de conocer los nuevos niveles observados en la ejecución de la competencia, objeto de este estudio.

El primer instrumento fue adaptado del desarrollado por *Dolan, S. y Martin, I.* y publicado en la obra *“Los Diez Mandamientos para la Dirección de Personas”*. El segundo corresponde a la sub-prueba *“Resolución de Problema y Toma de Decisiones”* instrumento de competencia aplicado en la fase diagnóstico de este trabajo, en sus dos versiones “reporte y autoreporte”.

Una vez seleccionado el instrumento, se procedió a la revisión del mismo por parte de los expertos en diseño instruccional con la finalidad de garantizar que los contenidos evaluados por el instrumentos correspondía a los objetivos del taller.

Adicionalmente, se utilizó una de las subpruebas, específicamente la de *“Resolución de Problemas y Toma de Decisiones”*, del instrumento de competencia desarrollado para el diagnóstico con la finalidad de evaluar y comprobar si efectivamente se produjo una reducción en las brechas observadas en el diagnóstico.



2.- Aplicación y Validación del Instrumento

Los instrumentos, previa revisión por los expertos, se aplicaron de la siguiente forma:

Momento de aplicación	Instrumento a aplicar
Al inicio del taller	Evaluación de Contenidos (Resolución de Problemas) Pre-Taller (Forma A)
Al finalizar del taller	Evaluación de Contenidos (Resolución de Problemas) Post-Taller (Forma B)
Tres semanas después de haber finalizado el taller.	Cuestionario de Competencias (Reporte y Autoreporte), Sub-prueba: "Resolución de Problemas y Toma de decisiones" (1)

(1) La aplicación de este instrumento se realizó en dos formas: un enfoque para supervisores (Reporte) y otra forma para los Agentes de Servicios al Huésped (Autoreporte). Para la obtención del perfil de puntuación ponderado se procedió a la sumatoria del valor obtenido en el reporte y autoreporte, ponderado previamente con un 80% y 20%; respectivamente.



3.- Plan de Trabajo

Plan de trabajo	
<i>Fechas</i>	<i>Actividad</i>
14 al 18 de junio	Diseño del esquema de la propuesta de intervención
21 al 25 de junio	Presentación de propuesta de intervención al cliente.
28 al 02 de julio	Diseño ampliado de la intervención
05 al 09 de julio	Diseño ampliado de la intervención
12 al 16 de julio	Revisión del diseño del taller
19 al 23 de julio	Revisión del diseño del Taller
26 al 30 de julio	Aprobación de diseño por parte del Cliente.
02 al 06 de agosto	Realización del taller (aplicación)
09 al 13 de agosto	Receso de actividades.
16 al 20 de agosto	Aplicación del instrumento de competencia.
23 al 27 de agosto	Evaluación de resultados y entrega de informe final.
30/08 al 03 de sept.	Presentación final al cliente

4.- Análisis de Los Resultados

En primer término, antes de describir el análisis de los resultados arrojados luego de la intervención, es necesario tener en consideración que el punto de partida para esta medición posterior son los resultados generados de las diferencias entre el perfil ideal obtenido del juicio de los expertos y el perfil preintervención ponderado, obtenido de la sumatoria ponderada de los valores del reporte de los supervisores y el autoreporte de



los supervisados, a partir del estudio diagnóstico para la Competencia **“Solución de Problemas y Toma de Decisiones”**, la cual ha sido objeto de tratamiento como objetivo de cambio conductual para los Agentes de Servicio al Huésped de la Gerencia de Recepción del Hotel Tamanaco Intercontinental.

En este sentido, a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico para esta competencia (Ver grafico N° 1), donde el ítem N° 1 ***“Diagnóstica y resuelve problemas, aún con poca información, utilizando e integrando recursos organizacionales.”*** Se evidenció para ese momento que el perfil pre-intervención ponderado se encontraba “por debajo del perfil ideal” (opción frecuentemente), en el ítem N° 2 ***“Concluye con todos los aspectos de una situación o problema que éste resolviendo.”*** Se evidenció para ese momento que ambos perfiles (ideal y pre-intervención ponderado) presentaban una coincidencia en la opción frecuentemente. En el ítem N° 3 ***“Aplica nuevas tecnologías y técnicas analíticas al revisar problemas.”*** Se evidenció para ese momento un comportamiento similar al ítem anterior coincidiendo en la opción “frecuentemente” ambos perfiles. (ideal y pre-intervención ponderado). En el ítem N° 4 ***“Las personas de su grupo de trabajo le ofrecen nuevas ideas para resolver problemas relacionados con el trabajo.”*** Se evidenció para ese momento un comportamiento diferente al resto de los ítem, ya que el perfil pre-intervención ponderado (opción siempre). “se ubicó por encima del perfil



ideal” En los ítem N° 5 y N° 6 **“Asume responsabilidad por la solución de un problema en desarrollo”** y **“Busca apoyos adecuados para consultar en la solución de problemas”** respectivamente. Se evidenció para ese momento una “coincidencia entre el perfil ideal y el perfil pre-intervención ponderado en la opción “frecuentemente”. Por último en el ítem N° 7 **“Utiliza experiencias/ conocimientos del pasado para corregir su actuación presente.”** Se evidenció para ese momento que el perfil pre-intervención ponderado se encontraba “por debajo” (opción “algunas veces”) del perfil ideal, en una amplitud de dos (02) unidades, lo cual resultó significativo en comparación al resto de los ítem que presentaban una amplitud de una (01) unidad. En resumen, se pudo apreciar que existían tres (03) brechas específicamente, en los indicadores N° 1; N° 4 y N° 7 y en el resto de los indicadores (cuatro en total) no se apreciaron brechas.

A partir de lo anteriormente expuesto, al impartirse el **Taller de Solución de Problemas y Toma de Decisión** (Ver anexo N° 5) como actividad de intervención a los Agentes de Servicio al Huésped, se aplicó con el objeto de confirmar nuevamente estos resultados realizar un cuestionario pre-taller del estilo de resolución de problemas (Ver anexo N° 1) **obteniéndose una media aritmética de quince puntos con ochenta y seis décimas (15,86)** en una escala del 1 al 20. Posteriormente, una vez finalizado el taller (08 hrs.) se procedió a medir el grado asimilación de conocimientos por parte de los participantes a través de un cuestionario post-



taller (Ver anexo N° 2) **obteniéndose una media aritmética de diecisiete puntos con ochenta y tres décimas (17,83)**, evidenciándose un incremento en la puntuación de conocimientos del grupo, razón por lo cual se vislumbró la posibilidad de mejora en el desempeño de la competencia *“Resolución de Problemas y Toma de Decisiones”*, debido a la probable asimilación del aprendizaje sobre la materia facilitada por los investigadores.

Luego de transcurrido un período de tres (03) semanas se aplicó otro cuestionario (Ver anexo N° 3) con la finalidad de determinar con mayor exactitud la transferencia de conocimientos sobre ***“Resolución de Problemas y Toma de Decisiones”*** y por ende su influencia en el comportamiento de los Agentes de Servicio al Huésped. En este orden de ideas, se puede evidenciar que para el ítem N° 1 ***“Diagnóstica y resuelve problemas, aún con poca información, utilizando e integrando recursos organizacionales”*** cuyo comportamiento presentaba una frecuencia por debajo de lo esperado a través del perfil pre-intervención ponderado, ahora los resultados a diferencia de la situación diagnosticada, arrojaron que el ***“perfil post intervención ponderado”*** (perfil generado de la sumatoria ponderada de los valores del reporte de los supervisores y el autoreporte de los Agentes de Servicio al Huésped luego de realizado el taller) ***“se ubica en la opción siempre”*** coincidiendo con el perfil ideal ***cerrándose así la brecha para dicho ítem.*** (Ver gráfico N° 2). En el caso del ítem N° 2 ***“Concluye con todos los aspectos de una situación o problema que éste resolviendo”***



el comportamiento de los Agentes de Servicio al Huésped no presentó cambios con respecto a la situación diagnosticada coincidiendo el perfil ideal, el perfil pre-intervención ponderado y el perfil post intervención ponderado en la opción “frecuentemente”. En lo que respecta al ítem N° 3 “**Aplica nuevas tecnologías y técnicas analíticas al revisar problemas**” el cual presentaba un comportamiento similar al ítem N° 2 en la situación diagnóstico (coincidencia del perfil ideal con el perfil pre-intervención ponderado en la opción frecuentemente), luego de aplicado el taller el perfil post-intervención ponderado, ahora se ubica en la opción “siempre”, ello evidencia **un incremento de una (01) unidad** para este indicador con respecto al perfil ideal. Para el caso del ítem N° 4 “**Las personas de su grupo de trabajo le ofrecen nuevas ideas para resolver problemas relacionados con el trabajo,**” que en la situación diagnóstico fue el único ítem donde el perfil pre-intervención ponderado se encontraba por encima del perfil ideal (opción “siempre”), se mantuvo esta tendencia de comportamiento debido a que el perfil post-intervención ponderado se ubicó en la misma opción. Para el ítem N° 5 “**Asume responsabilidad por la solución de un problema en desarrollo**” el comportamiento fue similar a lo ocurrido con el ítem N° 2 donde los Agentes de Servicio al Huésped no presentaron cambios con respecto a la situación diagnosticada coincidiendo el perfil ideal, el perfil pre-intervención ponderado y el perfil post intervención ponderado en la opción “frecuentemente”. En lo que se refiere al ítem N° 6 “**Busca apoyos**



adecuados para consultar en la solución de problemas” en la situación diagnóstico presentaba una coincidencia del perfil ideal con el perfil pre-intervención ponderado (situación que se repite con los ítem N° 2, N° 3; N° 5 y N° 6) en la opción frecuentemente, después de la realización del taller el perfil post intervención ponderado, se posiciona en la opción “siempre”, ello evidencia un incremento de una (01) unidad para este indicador con respecto al perfil ideal. Para el caso del ítem N° 7 ***“Utiliza experiencias/ conocimientos del pasado para corregir su actuación presente”***, el mismo presentaba al momento de la situación diagnóstico un perfil pre-intervención ponderado por debajo del perfil ideal en una amplitud de dos (02) unidades, luego de la actividad de intervención el perfil post intervención ponderado se ubicó en la opción **“frecuentemente”** reduciéndose la brecha en una (01) unidad, no obstante no se logró reducir en su totalidad debido a que el perfil post intervención ponderado no se ubicó en la opción “siempre”.

En resumen, **se cerraron tres (03) brechas** correspondientes a los ítem N° 1; N° 3 y N° 6. Los ítem N° 2 y N° 5 permanecieron constantes (no hubo cambios) en relación a la situación diagnóstico, ubicándose el comportamiento de los Agentes de Servicio al Huésped en la opción “frecuentemente”. Se **generaron dos nuevas tendencias de comportamiento** correspondientes a los ítem N° 3 y N° 6 debido a que se posicionaron en la opción “siempre” lo que pudiera indicar que los perfiles



ideales pretaller se encontraban subvalorados. En el caso del ítem N° 4 éste presentó un comportamiento similar a los ítem N° 2 y N° 5, salvo por el hecho que el perfil ideal se ubicó por debajo de la opción “siempre”. El ítem N° 7 que presentó la particularidad de poseer la mayor amplitud (dos unidades), fue objeto de un “cierre parcial” de la misma, debido a que no se logró ubicar el comportamiento de los Agentes de Servicio al Huésped en la opción “siempre”, no obstante se logró incrementar la frecuencia de ocurrencia de “algunas veces” a “frecuentemente”.

GRAFICO N° 1

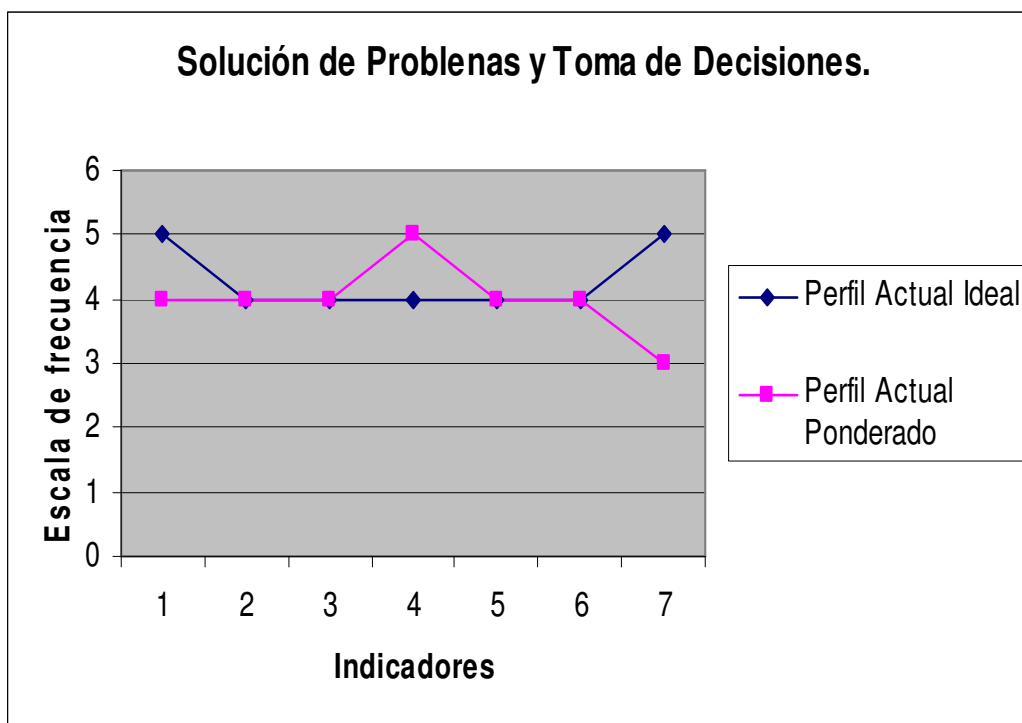
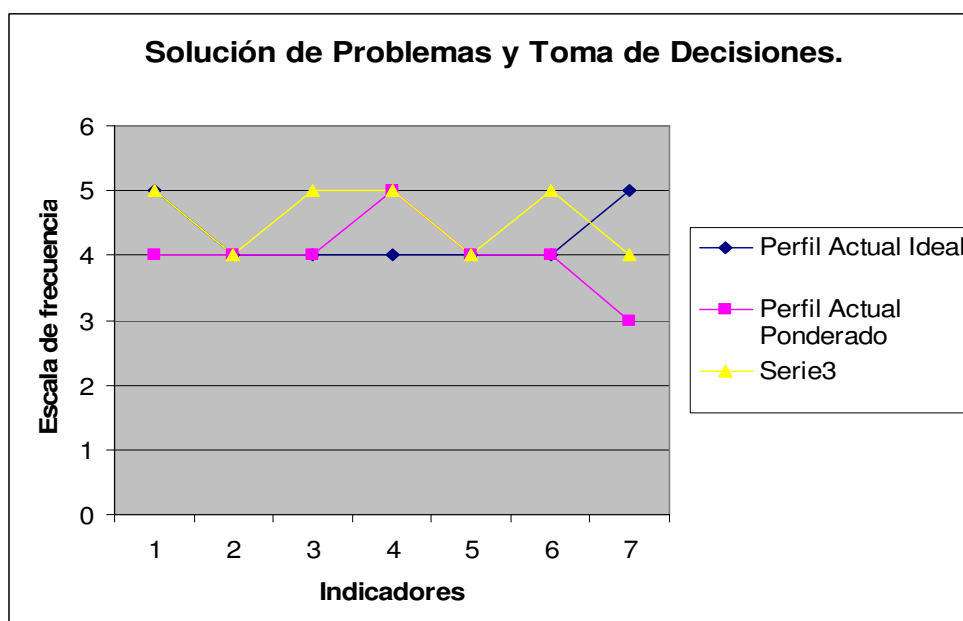




GRAFICO N° 2





CONCLUSIONES

Como resultado de la aplicación del plan de acción establecido para los Agentes de Servicio al Huésped del Hotel Tamanaco Intercontinental, a través de la facilitación y transferencia de conocimientos, técnicas y destrezas sobre la competencia ***“Resolución de Problemas y Toma de Decisiones”*** en la fase de intervención por parte de los consultores. Se evidencia que las necesidades de cierre o reducción de brecha de competencias **fueron cubiertas casi en su totalidad, salvo en un sólo caso (donde se hizo en forma parcial)**, específicamente en el indicador Nº 7, ello producto de un análisis comparativo de los indicadores inherentes a los cargos (en el caso que nos ocupa la competencia ***“Solución de Problemas y Toma de Decisiones”***) y su frecuencia de ocurrencia.

En este orden de ideas, de la comparación entre el nivel de competencia mostrado y el nivel requerido por la organización surgieron “desajustes o brechas de desempeño” entre el perfil ideal del cargo y el perfil pre-intervención ponderado, generándose como alternativa de reducción de brecha una actividad de formación, la cual arrojó como resultado que la distancia o separación entre los perfiles arriba descritos fue disminuida a través de la subdivisión de objetivos a lograr (definición de problemas, aproximación a los problemas, exploración de ideas, contracción de ideas,



definición de toma decisiones, tipos de toma de decisiones, modelos de tomas de decisiones, entre otros aspectos) que los participantes en su mayoría adquirieron, materializados por medio de estrategias pedagógicas generadas por los interventores que llevaron adelante esta investigación.

En su sentido más específico, el indicador N° 1, ***“Diagnóstica y resuelve problemas, aún con poca información, utilizando e integrando recursos organizacionales,”*** luego de dictado el taller se evidenció en los resultados generados por el perfil post-intervención ponderado que éste se ubicó en la frecuencia de mayor ocurrencia (“siempre”), la cual se considera “óptima” de acuerdo a la opinión de sus supervisores para que un Agente de Servicio al Huésped tenga un desempeño exitoso en su puesto de trabajo ya que, probablemente maneja todos los conocimientos, habilidades y destrezas requeridas en las situaciones rutinarias así como, en situaciones no programadas. Es decir, de acuerdo a los resultados arrojados “se espera” que en todos y cada uno de los eventos que se presenten en el quehacer diario, para los Agentes de Servicio al Huésped, éstos actuaran “siempre” llevando a cabo un diagnóstico y obteniendo la resolución adecuada de un problema, a pesar de no poseer toda la información, a través del pensamiento integrador.

En lo que respecta a los indicadores N° 3 y N° 6 ***“Aplica nuevas tecnologías y técnicas analíticas al revisar problemas,” “Busca apoyos adecuados para consultar en la solución de problemas,”***



respectivamente se puede apreciar **un resultado muy peculiar** debido a que se esperaba a que se mantuviera la tendencia en el comportamiento de dichos ítem en el diagnóstico (coincidencia del perfil actual ideal con el perfil actual ponderado), sin embargo el perfil post-intervención se ubicó en la opción “siempre” por encima del “frecuentemente”. En este sentido, podemos inferir que la exposición por parte de los Agentes de Servicio al Huésped a los contenidos programáticos establecidos en el **“Taller de “Solución de Problemas y Toma de Decisión”** incidió en la frecuencia de ocurrencia de la evaluación post taller. Ello pudiera explicarse por el énfasis dado en el taller a la utilización de las técnicas analíticas de revisión de problemas y a la búsqueda de los apoyos convenientes y pertinentes al momento de evaluar la solución de un problema. Así mismo, por la tendencia hacia la llamada autoeficacia en los procesos de aprendizaje que disparan la volición en el querer aprender nuevos contenidos que son de gran aplicabilidad en el trabajo. Aunado a ello, esta la posible tendencia a la subvaloración de la frecuencia que pudiera estarse presentando en los supervisores por considerar que su grupo de trabajo no es innovador al utilizar herramientas y técnicas para la resolución de problemas así como, cierta tendencia de parte de los mismos a que la centralización de las decisiones esta por encima de la naturaleza de cualquier situación problemática lo que afectó la evaluación de este ítem.



Por otra parte, los resultados producto del post test arrojaron **“un cierre parcial”** de la brecha correspondiente al indicador N° 7 ***“Utiliza experiencias/ conocimientos del pasado para corregir su actuación presente,”*** brecha que por cierto, presentaba la mayor amplitud en comparación al resto, con dos (02) unidades ya que, la frecuencia se ubicaba en el estudio diagnóstico en la opción “algunas veces” y; después del taller el perfil post-intervención ponderado se ubicó en la opción “frecuentemente,” es decir se redujo la brecha en una (01) unidad, aunque todavía por debajo del perfil ideal. Esto último, pudiera explicarse por la tendencia que existe en algunos casos a no documentar o “mantener un archivo histórico” del tratamiento dado a las innumerables situaciones problemáticas a las que se enfrentan cada día los Agentes de Servicio al Huésped. Claro esta, resultaría complejo construir un archivo con data inherente a cada caso en particular estableciendo unas categorías y/o atributos de cada situación problemática y la solución tomada teniendo en consideración el nivel de efectividad de la misma, aunado a la naturaleza tan dinámica de las labores de dicho personal. Sin embargo, a través de un plan de formación estas situaciones complejas pudieran ser manejadas mas fácilmente.

El ítem N° 4 **“Las personas de su grupo de trabajo le ofrecen nuevas ideas para resolver problemas relacionados con el trabajo”** que en la situación diagnóstico no presentó un desajuste entre el perfil ideal y el



perfil pre-intervención ponderado y que en los resultados del post test confirmó su comportamiento inicial. Esto nos indica que la intervención no alteró o no generó cambios importantes en el comportamiento de los agentes de Servicio al Huésped para este indicador.

Por último, pudiera concluirse que en no todos los indicadores el nivel de impacto del aprendizaje generado por la actividad de formación preparada por los investigadores fue significativo, sobre todo por el comportamiento evidenciado en el pre test y el post test por los indicadores N° 2 y N° 5 ***“Concluye con todos los aspectos de una situación o problema que éste resolviendo”*** y ***“Asume responsabilidad por la solución de un problema en desarrollo”*** respectivamente, cuyos resultados permanecieron inalterables luego de la intervención. Para ambos indicadores la ocurrencia de la frecuencia del perfil post intervención ponderado se ubicó en la opción “frecuentemente.” Esta situación podría explicarse en parte por el “grado de autonomía” que tienen los Agentes de Servicio al Huésped para tomar ciertas decisiones, donde su ámbito de acción pudiera circunscribirse a ciertos niveles de resolución de problemas, lo cual implica el deber que tienen de consultar y muchas veces por ende “transferir el problema y la responsabilidad a un nivel decisorio jerárquico superior” “no cerrando el ciclo” del proceso de toma de decisión. Adicionalmente a ello, la naturaleza de las decisiones no siempre tendrán el carácter de rutinarias o programadas (que entra más en su nivel de decisión), sino que muchas veces tiene una



dimensión no programada que requiere un tipo de decisión adaptativa o innovadora. Sin embargo, es parte del nuevo enfoque de resolución de problemas que las organizaciones contribuyan a generar las condiciones necesarias para enriquecer los puestos de trabajo brindándole a los trabajadores mayor autonomía decisoria, sin dejar a un lado claro esta, los niveles de supervisión, apoyo para la consecución de los objetivos y cumplimiento de los estándares de la cadena Intercontinental.



RECOMENDACIONES

1. Reforzar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en el taller de *Resolución de Problemas y Toma de Decisiones* a través de la ejecución de actividades adicionales de formación para el personal de la Gerencia de Recepción del Hotel Tamanaco.
2. Extender la realización del taller *Resolución de Problemas Toma de Decisiones* al resto del personal de la Gerencia de Recepción del Hotel.
3. Mantener la ejecución de actividades de formación inherentes a la reducción de brechas encontradas para el resto de las competencias dirigidas al personal de la Gerencia de Recepción del Hotel Tamanaco.
4. Implantar un sistema de información que documente el tratamiento de las situaciones problemáticas ocurridas al personal de la Gerencia de Recepción.
5. Ampliar el estudio de las variables que pudieran estar afectando el funcionamiento de la Gerencia de Recepción.
6. Estudiar otras opciones de intervención que permitan reducir la brecha observadas (enriquecimiento del puesto de trabajo, rediseño del puesto de trabajo, coaching)



BIBLIOGRAFÍA

- Balestrini Acuña, Mirian. *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas Venezuela. Consultores Asociados. Servicio Editorial, 2001.
- Bounds, Gregory y Woods John. *Supervisión*. Thomson Editores S. A. México, 1999.
- Dolan, Simón y Martin, Irene. *Los 10 Mandamientos para la Dirección de Personas*. Ediciones Gestión 2000, S.A., Barcelona España, 2000
- Hellriegel, Don, Slocum, John y Woodman Richard. *Comportamiento Organizacional*. Thomson Editores S. A. México, 1998.
- Jonassen, David, *Objectivism versus Constructivism: do we need a new philosophical paradigm ?*. Educational Technology Research and Development. Universidad de Missouri. 1991
- Levy-Leboyer, Claude. *Gestión de las Competencias*. Ediciones Gestión 2000, S. A., Barcelona España, 2002.
- Morris, Charles G. *Psicología*. Prentice Hall Hispanoamericana, S.A., 1997.
- Organización Internacional del Trabajo. *La Consultoría de Empresas. Guía para la Profesión*. Publicada por un equipo interdisciplinario de autores bajo la dirección de Milan Kubr. Editorial Limusa, S.A., Grupo Noriega Editores, México, 2002.
- Papalia Diane E y Wendkos Sally. *Psicología*. McGraw-Hill de México S. A., 1985.
- Perkins, David. *Technology Meets Constructivism: Do They make a marriage?*. Educational Technology. Hillsdale, New Jersey. 1991.
- Rodriguez Valencia, Joaquin. *Administración Moderna de Personal*. Thomson Editores S. A. México, 2002.
- Saettler Paul. *La Historia de la Tecnología Educativa Americana*. MacGraw – Hill Interamericana S.A., México 1990.
- Ugut Nieto, Sonia. *Análisis de Necesidades de Competencias en Directivos de Organizaciones Turísticas. El Papel de la Formación*. Tesis doctoral



Departamento de Psicología Evolutiva Educativa, Social y Metodología.
Universidad Jaime I. 2001.

French, Wendell y Bell, Cecil. *Desarrollo Organizacional Aportaciones de la Ciencia de la Conducta para el Mejoramiento de la Organización*. Prentice Hall Hispanoamericana, S.A. México, 1995



INDICE

INTRODUCCION	7
RESUMEN	10
CAPITULO I	11
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.- Problemática	11
2.- Delimitación de la Investigación	14
3.- Justificación	15
4.- Objetivos del Estudio	17
4.1.- Objetivo General	17
4.2.- Objetivos Específicos	17
5.- Alcances y Limitaciones	17
5.1.- Alcances	17
5.2.- Limitaciones	18
CAPITULO II	20
MARCO TEORICO DE REFERENCIA	20
1.- Introducción	20
2.- Definiciones de Competencias	22
3.- Aproximaciones en cuanto a su conceptualización	24
4.- Competencias en las Organizaciones	27
5.- Aspectos Generales del proceso Formativo en Organizaciones	
Laborales	30
5.1.- Introducción	30
5.2.- Análisis de Necesidades Formativas	30
5.3.- Diseño de la Formación	31
5.3.1.- Métodos de Formación	32
5.3.2.- Características de los Formandos	34
5.4.- Transferencia de la Formación	36



5.5.- Evaluación de la Formación	37
6.- Delimitación Conceptual de Necesidad Formativa	41
7.- Importancia del Análisis de Necesidades Formativas	44
8.- Principales Modelos de Análisis de Necesidades de Formación/ Competencias	47
8.1.- Modelo de Análisis del Desempeño	48
8.2.- Modelo Organización Tareas Personas	50
8.2.1.- Apoyo Organizacional	51
8.2.2.- Análisis Organizacional	51
8.2.3.- Análisis de Requisitos	51
8.2.4.- Análisis del Puesto	52
8.2.5.- Análisis de la Persona	52
8.3.- Modelo de Elementos de la Organización	53
8.4.- Modelo Rueda de la Formación	54
8.5.- Modelo de Análisis Anticipatorio de Necesidades de Formación/Desarrollo de Competencias	56
9.- Diseño Instruccional y Teoría del Aprendizaje	62
9.1.- Introducción	62
9.2.- Teoría del Aprendizaje	64
9.2.1.- Los Fundamentos del Conductismo	65
9.2.2.- Los Fundamentos del Cognoscitivismo	65
9.2.3.- Los Fundamentos del Constructivismo	66
10.- La Historia del Conductismo, Cognoscitivismo y Constructivismo en el diseño instruccional	67
10.1.- El Conductismo y el Diseño Instruccional	67
10.1.1.- El Movimiento de Objetivos Conductistas	68
10.1.2.- Maestría del Aprendizaje	68
10.1.3.- Aproximación Militar e Industrial	69



10.1.4.- Movimiento de Contabilidad	69
10.1.5.- Las Máquinas de Enseñanza y el Movimiento de Instrucción Programada	70
10.1.6.- Aproximación Sistémica a la Instrucción	70
10.2.- El Cognoscitivismo y el Diseño Instruccional	71
10.3.- El Constructivismo y el Diseño Instruccional	73
11.- Teorías del Aprendizaje y la Práctica del Diseño Instruccional	76
CAPITULO III	
MARCO METODOLOGICO	79
1.- Diseño y Elaboración del Instrumento	81
2.- Aplicación y Validación del Instrumento	82
3.- Plan de Trabajo	83
4.- Análisis de los Resultados	83
CONCLUSIONES	91
RECOMENDACIONES	97
BIBLIOGRAFIA	98
Anexo 1.- Autoevaluación del Estilo de Resolución de Problemas	
Anexo 2.- Cuestionario Evaluación sobre Resolución de Problemas	
Anexo 3.- Cuestionario de Solución de Problemas y Toma de Decisiones. Agentes del Servicio al Huésped / Supervisores	
Anexo 4.- Competencias Hotel Tamanaco Intercontinental	
Anexo 5.- Taller Resolución de Problemas y Toma de Decisiones	



LISTA DE FIGURAS Y GRAFICOS

Figura1.- Modelo Análisis del Desempeño	60
Figura 2.- Modelo Organización Tareas Personas	60
Figura3.- Modelo Elementos de la Organización	61
Figura 4.- Modelo Rueda de la Formación	61
Figura 5.- Modelo Análisis Anticipatorio de Necesidades de Formación / Desarrollo de Competencias	62
Gráfico 1.- Solución de Problemas y Toma de Decisiones Pre -test	89
Gráfico 2.- Solución de Problemas y Toma de Decisiones Post -test	89