



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>



Resumen

Esta investigación busca resaltar la importancia de realizar mediciones que permitan evaluar las modificaciones en la autopercepción del desempeño del personal de una empresa tras la aplicación de un taller de capacitación en trabajo en equipo, para hacer énfasis en la necesidad de controlar la calidad del proceso y corroborar el alcance de los objetivos planteados durante la etapa de diagnóstico de necesidades de capacitación y así permitir la retroalimentación del propio sistema de capacitación y del sistema de la organización participante. Se trata de un diseño experimental pre test – post test con grupo de control, donde se utilizó un cuestionario elaborado por la investigadora. Este mide la autopercepción de los participantes acerca de su desempeño y aquel de las personas que componen su área, en cuanto a su capacidad para trabajar en equipo y fue respondido de manera anónima. Se aplicaron diferencias de medias para los resultados intergrupos e intragrupos y se encontró que no existen diferencias significativas tras la aplicación del taller entre el grupo control y el grupo experimental.

Parece oportuno considerar que este tipo de talleres se lleven a cabo con una recopilación previa de información cualitativa que sirva de insumo para un diseño del taller más contextualizado al ámbito laboral y características de los participantes.

Palabras clave: Capacitación. Trabajo en Equipo. Evaluación Experimental

Referencias

- Aguilar, E. Y Jáuregui, A. (1997). Trabajar con actitud positiva. Cómo ser mejor todos los días. México, D.F.: Árbol.
- Allen, N. y Hecht, T. (2004). The 'romance of teams': toward an understanding of its psychological underpinnings and implications. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77 (4). 439-461.
- Amory, A. (2007). Game object model version II: a theoretical framework for educational game development. *Educational Technology Research & Development*, 55 (1). 51-77.
- Andueza, M. (1983). *Dinámica de Grupos en Educación*. México: Trillas.
- Balluerka, N. y Vergara, A. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología: modelos y análisis de datos mediante el SPSS 10.0*. Madrid: Prentice Hall.
- Blake, O. (2000). *Origen, detección y análisis de las necesidades de capacitación*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Caviedes, M. (1991). *Dinámicas de grupos*. (8° ed.) Bogotá: Indo – American press Service.
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. En Mezulis, A., Abramson, L., Hyde, J. y Hankin, B. (2004). Is There a Universal Positivity Bias in Attributions? A Meta-Analytic Review of Individual, Developmental, and Cultural Differences in the Self-Serving Attributional Bias. *Estados Unidos: University of Wisconsin—Madison. Psychological Bulletin* 130 (5). 711–747.
- Cuervo, M. (1992). *El trabajo en equipo y la sinergia*. Buenos Aires: Instituto FES de Liderazgo.
- De Dreu, C. (2007). Cooperative Outcome Interdependence, Task Reflexivity, and Team Effectiveness: a Motivated Information Processing Perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92 (3). 628-638.
- Grados, J. (2001). *Capacitación y desarrollo de personal* (2° ed.). México: Trillas.
- Haines III, V. y Taggar, S. (2006). Antecedents of Team Reward Attitude. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10 (3). 194-205.
- Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4°ed.). México D. F.: Mc Graw Hill.

- Johnson, D., Johnson, R y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R. y Johnson E. (1995). Los nuevos círculos de aprendizaje. Cooperación en el salón de clases y en la escuela. Estados Unidos: ASDC.
- Katzenbach, J. y Smith, D. (1993). La Disciplina de los Equipos. En Katzenbach, J. (Comp.). (2000). El trabajo en equipo: ventajas y dificultades. Barcelona: Granica. (81-102).
- Kirtley, M., Reed, K., Lawrence, K. y Onken, M. (2007). The Link Between Communication and Financial Performance in Simulated Organizational Teams. *Journal of Managerial Issues*, 9 (4). 536-553.
- Kolb, A. y Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management, Learning & Education*, 4 (2). 193-212.
- Leirman, W., Vandemeulebroeke, L., Baert, H., Callens, H. y Wildemmeersch, D. (1992). La educación de adultos como proceso. Lima: Asociación de publicaciones educativas TAREA.
- Lindqvist, S., Duncan, A., Shepstone, L., Watts, F. y Pearce, S. (2006). Case-based learning in cross-professional groups –the development of a pre-registration interprofessional learning programme. *Journal of Interprofessional Care*, 19 (5). 509-520.
- Maxwell, J. (2001). The 17 indisputable laws of teamwork. Tennessee: Thomas Nelson Publishers.
- McDermott, K., Nafalski, A. y Göl, O. (2002). Considerations on experience - based learning. *Global Journal of Engineering Education*, 6 (1). Australia: University of South Australia.
- Meyer, C. (1994). Cómo las mediciones correctas ayudan a los equipos a sobresalir. En Katzenbach, J. (Comp.). (2000). El trabajo en equipo: ventajas y dificultades. Barcelona: Granica. (103-122).
- Nóblega, M., Peña, B. y Salas, M. (2006). Guía Metodológica: Análisis de Ítemes. Análisis de Confiabilidad. Materiales no publicados del Curso de Construcción de Pruebas. Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Pain, A. (2001). Capacitación Laboral. Serie Los Documentos 4 de la Carrera de Especialización de Posgrado de Formación de formadores. Facultad de

Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Palomillo, M. (2000). Liderazgo y motivación de equipos de trabajo. Madrid: ESIC Editorial.

Reza, J. (1995). Cómo Desarrollar y Evaluar Programas de Capacitación en las Organizaciones. México D. F.: Panorama Editorial.

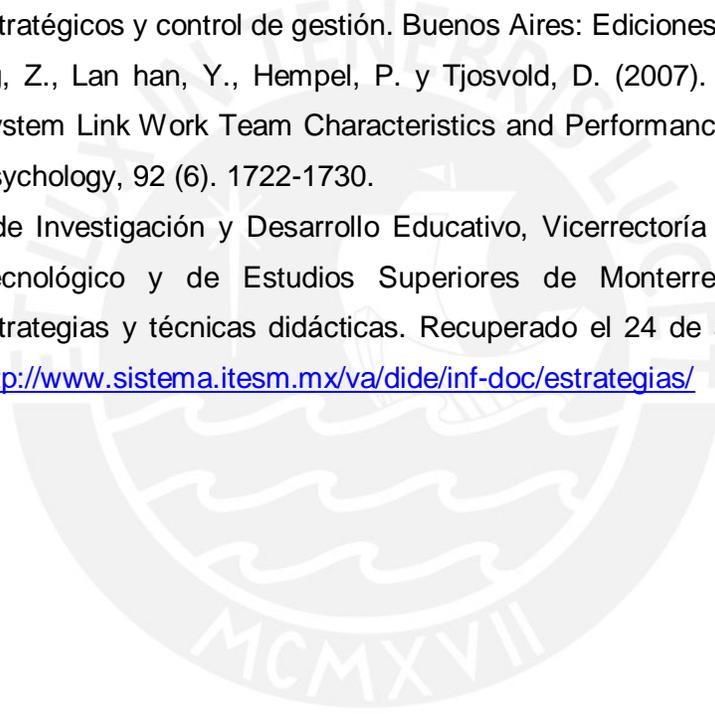
Robbins, H y Finley, M. (1999). Por qué fallan los equipos. Barcelona: Gránica.

Rodríguez, J. (2001). Relaciones Humanas en la empresa. Madrid : Ediciones Internacionales Universitarias.

Vásquez, J. (2003). Dirección eficaz de Pymes: autodiagnóstico y planeamiento estratégicos y control de gestión. Buenos Aires: Ediciones Macchi.

Xue Zhang, Z., Lan han, Y., Hempel, P. y Tjosvold, D. (2007). Transactive Memory System Link Work Team Characteristics and Performance. Journal of Applied Psychology, 92 (6). 1722-1730.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas. Recuperado el 24 de abril del 2008 desde <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>





PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

EVALUACIÓN EXPERIMENTAL DE UNA METODOLOGÍA DE CAPACITACIÓN EN
TRABAJO EN EQUIPO EN EL ÁMBITO ORGANIZACIONAL

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Social
que presenta la Bachiller:

MARIANA DE CÁRDENAS ROMERO

AGUSTÍN ESPINOSA

LIMA, FEBRERO DEL 2010

Agradecimientos

Quiero agradecer por la ayuda y el apoyo desinteresado que me brindaron durante el proceso de elaboración de esta tesis a mi asesor, Agustín Espinosa, al facilitador invitado a dar el taller de capacitación, Tito Díaz Santisteban y a los profesores y amigos, Arturo Calderón y Fernando Loyola.





Evaluación experimental de una metodología de capacitación en trabajo en equipo en el ámbito organizacional

Esta investigación busca resaltar la importancia de realizar mediciones que permitan evaluar las modificaciones en la autopercepción del desempeño del personal de una empresa tras la aplicación de un taller de capacitación en trabajo en equipo, para hacer énfasis en la necesidad de controlar la calidad del proceso y corroborar el alcance de los objetivos planteados durante la etapa de diagnóstico de necesidades de capacitación y así permitir la retroalimentación del propio sistema de capacitación y del sistema de la organización participante. Se trata de un diseño experimental pre test – post test con grupo de control, donde se utilizó un cuestionario elaborado por la investigadora. Este mide la autopercepción de los participantes acerca de su desempeño y aquel de las personas que componen su área, en cuanto a su capacidad para trabajar en equipo y fue respondido de manera anónima. Se aplicaron diferencias de medias para los resultados intergrupos e intragrupos y se encontró que no existen diferencias significativas tras la aplicación del taller entre el grupo control y el grupo experimental.

Parece oportuno considerar que este tipo de talleres se lleven a cabo con una recopilación previa de información cualitativa que sirva de insumo para un diseño del taller más contextualizado al ámbito laboral y características de los participantes.

Palabras clave: Capacitación. Trabajo en Equipo. Evaluación Experimental.

Abstract

This research outlines the importance of evaluating the changes in self perception of subjects' performance in a working environment after a workshop on teamwork training. It emphasizes the need of quality control to corroborate the reaching of objectives suggested during the diagnosis stage to allow the training system and the participating organization feedback. It comprises an experimental design pre test- post test with a control group. A questionnaire designed by the researcher was used and applied anonymously. This survey was meant to measure participants' self perception concerning their capacity to work as a team in their working environment. An average mean difference was applied in the inter-group and intra-group results. The outcome showed no significant differences between the control group and the experimental group.

It seems appropriate to state that subjects should be exposed longer to the workshops applications with a prior collection of qualitative information as input to adjust design of workshops to the working environment and specific characteristics of the participants.

Keywords: Training. Teamwork. Experimental Evaluation



Tabla de contenidos

Introducción	1
Capítulo I. Consideraciones acerca de la Capacitación y Trabajo en	5
Capacitación y Desarrollo Personal	5
La capacitación y el aprendizaje de adultos	5
El aprendizaje experiencial (paradigma aprender –	7
El aprendizaje cooperativo o colaborativo	9
Técnicas de aprendizaje en capacitación	10
El proceso de capacitación	12
La evaluación del trabajo de capacitación	14
Trabajo en equipo	18
De grupos de trabajo a equipos de trabajo	18
Definición y características de los equipos de trabajo	18
Importancia y ventajas de capacitar equipos de trabajo	25
Planteamiento del problema	26
Objetivos	28
Hipótesis	29
Capítulo II. Metodología	31
Participantes	31
Medición e instrumentos	31
Procedimiento	35
Capítulo III. Resultados	37
Capítulo IV. Discusión	49
Referencias bibliográficas	55
Anexo A: Test Situacional del Equipo	59
Anexo B: Contenidos del taller de trabajo en equipo	62
Anexo C: Cuadros en Microsoft Excel	63

Introducción

La presente es una investigación experimental que, en un contexto aplicativo y práctico, busca resaltar la importancia de medir y evaluar la eficiencia de las metodologías de entrenamiento corporativo utilizadas durante los talleres y cursos de capacitación. De esta manera, busca responder a la necesidad de cubrir carencias específicas al desarrollar, adecuar, complementar o actualizar las habilidades, conocimientos y actitudes de los colaboradores, a fin de mejorar su desempeño y la labor que realizan en las diversas empresas y organizaciones.

De este modo, plantea la etapa evaluativa del proceso de capacitación, como una necesidad para ver completado dicho proceso, ya que mediante ella se hace posible no solamente observar, sino también medir los efectos de los entrenamientos impartidos sobre la conducta de los participantes.

Como objetivo último, busca concientizar a empresas capacitadoras, facilitadores del aprendizaje y a las empresas que contratan sus servicios a siempre poder justificar las inversiones que se realizan en capacitación, corroborando que efectivamente las metodologías utilizadas, así como los facilitadores contratados, generaron un impacto positivo en el desempeño de los individuos y equipos, cumpliendo con los objetivos planteados para dicho proceso, es decir, cerrando las brechas de desempeño y las necesidades percibidas inicialmente.

En el primer capítulo se analizan las consideraciones de base necesarias para poder desarrollar los dos temas centrales del trabajo, que son la *Capacitación* y el *Trabajo en Equipo*. En lo referente a la Capacitación, se desarrollan temas como las teorías del aprendizaje de adultos, los paradigmas del aprendizaje experiencial y del aprendizaje cooperativo o colaborativo, las técnicas de aprendizaje usadas en capacitación y el proceso de capacitación en sí mismo, haciendo mayor énfasis en la importancia de la fase evaluativa del trabajo de capacitación. En cuanto al tema de Trabajo en equipo, se señalan en primer lugar, las diferencias entre grupos y equipos de trabajo para definir luego lo que es el trabajo en equipo y sus características, así como señalar la importancia y las ventajas de darles capacitación. Por último, esta primera parte culmina con el planteamiento del problema de investigación, seguido por la pregunta de investigación y los objetivos e hipótesis de trabajo.

Durante el segundo capítulo, se desarrolla la metodología utilizada para la investigación, comenzando por una breve introducción de la misma, para luego detallar la muestra poblacional a la que se dirigió la investigación, el procedimiento por el que se la convocó a dicha muestra, los contenidos del taller de capacitación y el instrumento que se utilizó para llevar a cabo el pretest y el post test, así como la manera en que se construyó y validó dicho instrumento.

De otro lado, esta investigación busca evaluar de manera específica los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una metodología de capacitación en trabajo en equipo, que combinó de manera proporcional el uso de material expositivo con dinámicas lúdicas – formativas enfocadas a reforzar los conceptos vertidos en dicha exposición. Y con este propósito, se designó un equipo de colaboradores de un área de una empresa privada que fue dividido de manera aleatoria en dos grupos, control y experimental, a fin de que los resultados obtenidos por cada grupo en el instrumento o test aplicado antes y después del taller de capacitación pudieran compararse, teniendo en cuenta que solamente uno de los grupos sería sometido a la capacitación.

Para terminar, la razón por la cual se decidió utilizar la metodología de capacitación mencionada se sustenta en el modo en que Grados (2001) entiende el aprendizaje en el contexto específico de la capacitación. Este autor refiere que cuando hay aprendizaje, éste se verá manifestado en una modificación más o menos permanente en las actitudes y conductas de los individuos. Así, al combinar la parte expositiva con dinámicas lúdicas – formativas que reforzaban sus contenidos, se buscó aportar un mayor significado al conocimiento impartido durante el taller de capacitación, intentando motivar un cambio de actitud y de conducta en los individuos. Esto sería posible, según la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey ([S/F](#)), porque estas dinámicas parten directamente de la acción proveniente de los contenidos de la parte expositiva y del desempeño de los individuos en las situaciones simuladas.

Además, se eligió el tema del trabajo en equipo por una tendencia actual del campo organizacional, que se evidencia en el hecho de que hoy en día existe un gran porcentaje de organizaciones que prefiere utilizar un enfoque de equipos de trabajo antes que enfoques de corte individualista; ya sea Estados Unidos, donde entre el treinta y cincuenta por ciento de organizaciones prefieren usar equipos (Gittleman, Harrigan y Joyce, 1998, en Allen y Hecht, 2004) o Europa donde alrededor del cincuenta por ciento lo hace (Benders, Huijgen y Pekruhl, 2001, en

Allen y Hecht, 2004). Asimismo, esta elección se ve sustentada en que el enfoque de equipos parece representar mejoras en la productividad, la eficacia de las redes de comunicación, la capacidad de abarcar exitosamente tareas multifuncionales, la versatilidad de conocimientos y habilidades de los individuos, el aprovechamiento de recursos, la solución de problemas, la creatividad, la toma de decisiones rápidas y de alta calidad, la producción de bienes y servicios de mejor calidad y por último, la integración de personas con distintas clases de conocimiento y de distinta procedencia organizacional (Robbins y Finley, 1999).





Capítulo I: Consideraciones acerca de la Capacitación y el Trabajo en equipo

Capacitación y Desarrollo Personal

La capacitación y el aprendizaje de adultos. Grados (2001) define a la capacitación como un proceso de enseñanza - aprendizaje cuyo objetivo es generar un aprendizaje efectivo, es decir, una modificación más o menos permanente de la conducta y actitudes de los individuos. Esta definición hace referencia a lo que Leirman, Vandemeulebroecke, Baert, Callens y Wildemmeersch (1992) denominaron procesos de formación doble, en los que, por un lado, los individuos se ven confrontados por nuevas influencias dirigidas al logro de un objetivo de aprendizaje; y, por otro, cambian su modo de pensar, de sentir y de actuar gracias a los procesos de desarrollo y elaboración que estas influencias causan en ellos.

Por otro lado, Leirman et al. (1992) ven el proceso de capacitación como un sistema abierto en el cual tres subsistemas conformados por participantes, facilitadores y ambiente educativo, respectivamente, se influyen de manera recíproca. Así, los participantes poseen una necesidad formativa determinada, los facilitadores llevan a cabo acciones educativas para solucionar esta necesidad y el ambiente provee un espacio en el que se desenvuelve el proceso. Dichos “facilitadores” deben ser, según los autores citados anteriormente, profesionales expertos en impartir capacitación, que reúnan habilidades personales, sensibilidad, sentido de oportunidad, creatividad y experiencia suficientes para la utilización de las distintas técnicas de enseñanza - aprendizaje necesarias para dirigir exitosamente los procesos de entrenamiento.

Siguiendo con lo anterior, Leirman et al. (1992) señalan que se pueden lograr mejores resultados si se utiliza, además, un método de enseñanza “compartido”. Lo que significa que el facilitador no solamente “depositará el conocimiento” en sus alumnos, sino que buscará generar un diálogo en el que los roles de educador y educando puedan alternarse permitiendo a los participantes intercambiar conocimiento y experiencia, colaborando de esta manera con su propio proceso de aprendizaje.

De acuerdo a Johnson, Johnson y Holubec (1999), este tipo de enseñanza es una forma de “aprendizaje cooperativo” porque utiliza una estructura organizativa basada en el concepto de trabajo en equipo y busca generar niveles más altos de

desempeño. De este modo, apunta a incrementar los esfuerzos de los alumnos, a fin de mejorar su desempeño y, al mismo tiempo, establecer relaciones positivas que proporcionan experiencias saludables para el desarrollo social, psicológico y cognitivo de los individuos.

Para completar la idea anterior, encontramos que las investigaciones realizadas por Freeth y Reeves (2004) examinaron los enfoques educacionales del aprendizaje colaborativo y encontraron que es vital para elaborar programas de capacitación exitosos tener en cuenta que las oportunidades para el aprendizaje son sistemas dinámicos que buscan un equilibrio, por lo que resulta fundamental que los facilitadores entiendan todos los factores que se hallan involucrados a lo largo de sus etapas y logren adaptarse a ellos.

En cuanto a las características más salientes de la capacitación, Grados (2001) señala que al trabajar con personas en edad adulta, es necesario tener en cuenta, antes de llevar a cabo cualquier intento de formación, la manera en que esta población aprende de manera efectiva y en qué contextos específicos puede hacerlo. De este modo, el autor menciona algunos aspectos fundamentales para lograr un aprendizaje efectivo o, dicho de otro modo, una capacitación exitosa.

En primer lugar, expone que es fundamental tomar en cuenta el hecho de que los adultos aprenden mejor actuando, es decir, poniendo en práctica activamente los conocimientos impartidos. En segundo lugar, menciona la importancia de realizar la capacitación en un ambiente informal porque esto proporciona mayor comodidad y reduce la ansiedad que genera la idea de hacer las cosas mal frente a otros adultos. Como tercer punto importante, refiere que los individuos captan mejor la información si esta es proporcionada por un canal sensorial como la vista, a diferencia de si se imparte por medios expositivos solamente. Además, explica la importancia de reforzar continuamente todas las conductas acertadas, a fin de generar un sentido de satisfacción y de motivar a los participantes del entrenamiento a seguir adelante con el mismo. Y en cuanto a este último punto, que es la motivación, enfatiza la necesidad de que los adultos estén motivados en participar de las actividades organizadas de aprendizaje a partir de la idea de que esto les ayudará a resolver algún tipo de necesidad personal, social o profesional. Siendo clave que los objetivos globales de cualquier capacitación sean correspondientes con los intereses dominantes de los participantes para que estos estén convencidos de que el aprendizaje les va a ser de alguna utilidad y así participen voluntariamente.

Por otra parte, Leirman et al. (1992) refieren que toda experiencia tratada en la formación de adultos debe ser real o aplicable a la realidad, y enumeran dos aspectos que, desde un punto de vista pedagógico, ayudan a que esto se dé así. El primero se refiere a la necesidad de que el objetivo del proceso esté claro en todo momento y que todos los participantes lo conozcan, y el segundo supone que sean definidas tres dimensiones fundamentales antes de dar por iniciado cualquier proceso de formación. Estas son: las tareas a realizar, lo que implica la estructuración de contenidos, intervenciones y actividades; las posibles relaciones o interacciones entre facilitadores y participantes y entre participantes; y la posibilidad de crecimiento de estos últimos.

Ahora bien, Grados (2001) refiere, en contraste con lo anterior, que las barreras existentes en la enseñanza de adultos son las causas principales de la falta de interés, apatía y hostilidad frente a los procesos de capacitación. Esto puede suceder si, por ejemplo, el entrenamiento no cumple las expectativas, los participantes han sido obligados a asistir o el tema que se va a desarrollar los hace sentir incapaces.

A veces también, por la experiencia que poseen, muchos de los asistentes al taller conocen más sobre algunos temas que el propio instructor, o simplemente creen que saben más, lo que interfiere con su participación. Además, pueden encontrarse resistencias al cambio y a la aceptación de ideas nuevas, por la dificultad del ser humano de abandonar modos de funcionamiento que han sido utilizados con aparente éxito a lo largo de su vida.

El aprendizaje experiencial (paradigma aprender - haciendo). Según el modelo de aprendizaje clásico de Piaget (en Mc Dermott, Göl y Nafalski, 2002), las personas aprenden experimentando; es decir, en primer lugar, los objetos son manipulados y luego las palabras; después se ensayan relaciones lógicas que flexibilizan la mente, y esto permite que se desarrolle la capacidad de abstracción.

David Kolb (1984, en Mc Dermott, Göl y Nafalski, 2002) toma este modelo y desarrolla uno secuencial de cuatro fases que explica que el aprendizaje parte de la experiencia misma, pasando por la reflexión y la abstracción, para terminar en su comprobación mediante la repetición de la experiencia. Honey y Mumford (en Mc Dermott, Göl y Nafalski, 2002) posteriormente, trabajan este enfoque y ubican las fases como factores situados en ejes ortogonales que definen los estilos de los individuos de acuerdo a sus preferencias de aprendizaje.

En la actualidad, Mc Dermott, Göl y Nafalski (2002), han agrupado estos tres modelos para finalmente sustentar el paradigma del aprendizaje experiencial en la

actividad alternada de los conceptos de reflexión y acción como una dualidad. De este modo, hay cosas que solamente pueden ser aprendidas por la experiencia y que, además, suelen ser persistentes al paso del tiempo. Mencionan por ejemplo, montar bicicleta. Sin embargo, para saber si los resultados del aprendizaje son los apropiados, es necesario reflexionar al respecto, ya sea con personas que también realizan la actividad, con expertos o por medio de pruebas de auto evaluación.

Estos autores indican, también, que el aprendizaje experiencial es transferible, lo que quiere decir que, si se han adquirido ciertas conductas o habilidades exitosamente, se pueden combinar de manera que sea más fácil aprender una actividad compleja que sea derivada de las mismas. Mencionan que, de este modo, para los que saben manejar bicicleta es más sencillo aprender a montar un monociclo en comparación con los individuos que no han aprendido ni el balance ni las maniobras que esta actividad requiere. Enfocándonos en el entorno organizacional, podría decirse que para una persona que ya ha trabajado en un equipo será más fácil incorporarse a trabajar en uno diferente si posee los fundamentos básicos de cómo se debe trabajar de acuerdo a experiencias previas, a diferencia de un individuo que siempre ha realizado trabajos de manera individual. Siguiendo esta línea, estos autores agregan que lo aprendido por la experiencia tiene una poderosa influencia sobre las decisiones futuras, lo que estaría relacionado a experiencias emocionales tempranas que podrían ser activadas por eventos futuros.

En un intento por recopilar las investigaciones y la teoría acerca de este tema, en el año 2005, Alice Kolb y David Kolb publican un artículo sobre cómo el Aprendizaje Experiencial incrementa los efectos de la educación superior. En este, explican que el aprendizaje a un nivel superior debe ser visto como un proceso que mejora los esfuerzos de aprendizaje, no como los resultados que se obtengan, ya que las personas construyen y reconstruyen, es decir, aprenden y reaprenden con base en sus ideas, creencias y modos de actuar previos, que son comprobadas e integradas con ideas nuevas y más refinadas en la interacción con el entorno, en las nuevas experiencias. Además, el proceso de aprendizaje es impulsado por una transacción entre la persona y su entorno al tener que adaptarse a las diferencias de opinión, al conflicto y al desacuerdo con otras personas, ya que los individuos actúan y reflexionan con base en modos opuestos a los propios y así aprenden cómo obtener resultados positivos o negativos y transforman sus experiencias previas a partir de las nuevas. Por último, con respecto a las investigaciones prácticas, estos autores mencionan que de los más de mil estudios existentes hasta

el momento con base en este modelo, el 61.7% de ellas lo apoyan (Kolb y Kolb, 2005).

El Aprendizaje cooperativo o colaborativo. En cuanto al aprendizaje cooperativo, Johnson, Johnson y Johnson (1995) lo definen como el uso con fines didácticos de equipos pequeños, cuyos integrantes deben esforzarse para dominar el material asignado para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, logrando metas comunes que benefician a cada uno de los miembros del equipo. Así, pueden reconocer que se dirigen hacia el mismo objetivo y que para lograrlo el desempeño individual debe ser igual al desempeño colectivo. Lo que, a su vez, genera un fuerte sentimiento de orgullo y motivación que se traduce en la interdependencia positiva de los miembros del equipo en cuanto al logro de sus metas, es decir, se lograrán las metas solamente si todos logran realizar su trabajo, por lo que el interés en el progreso del otro se vuelve tan grande que se comparten recursos, hay apoyo mutuo y se celebra el éxito del compañero como si fuera el propio.

Por otro lado, cabe mencionar que estos autores refieren que el proceso de aprendizaje cooperativo de los equipos que se forman de manera provisional, es decir, que duran de unos minutos hasta un periodo de clase, es llamado aprendizaje cooperativo informal. Para estas situaciones, señalan que resulta muy eficaz el uso de exposiciones, demostraciones y películas, a fin de crear un ambiente propicio, generar expectativas y comprobar que los individuos procesen lo enseñado.

Johnson *et al.* (1995) discuten además, que el aprendizaje se da efectivamente cuando los facilitadores logran elaborar las lecciones de manera que fomentan las cinco condiciones necesarias para que se dé este tipo de aprendizaje. La primera condición, la interdependencia positiva, explicada líneas abajo, es la más importante de las cinco; la segunda es la interacción formadora, que implica el apoyo y aliento de los esfuerzos por aprender de cada miembro del grupo; la tercera es la responsabilidad individual, la cuarta son las habilidades interpersonales y de grupos pequeños necesarias para trabajar en un grupo como el del aprendizaje cooperativo y, por último, la quinta es el procesamiento por el grupo en cuanto a las decisiones y conductas exitosas y erróneas durante el proceso para llegar al objetivo deseado.

Las investigaciones de De Dreu (2007) en este ámbito han demostrado que la interdependencia de los resultados de la cooperación, contribuye a que los equipos eleven su desempeño, siempre y cuando los individuos estén motivados por

aprender y procesar toda la información disponible y nueva que involucre el trabajo que va a ser llevado a cabo.

Stanne, Johnson y Johnson (1999, en De Dreu, 2007) refieren que la cooperación promueve logros individuales mayores e incrementa la productividad de los equipos al permitir una transferencia individual mayor de lo que se aprende, a situaciones nuevas.

Para concluir, Johnson, Johnson y Johnson (1995) explican que las situaciones propicias para generar equipos de aprendizaje cooperativo suceden cuando el facilitador da una instrucción y es posible que los aprendices participen activamente en el planteamiento de los problemas y sus soluciones, en la realización de inferencias e investigación, en la resolución de los mismos y la posterior reflexión, hasta que todos hayan entendido y terminado la tarea.

Técnicas de aprendizaje en capacitación. De acuerdo a Grados (2001) el uso de una técnica apropiada de enseñanza - aprendizaje tiene el poder de cohesionar y dirigir la energía de los individuos hacia las metas del grupo. Además, refiere que estas técnicas son mejor aprovechadas cuando las aplican facilitadores experimentados que eligen cómo complementarlas, es decir, la metodología adecuada para asegurar la efectividad del entrenamiento, tomando en cuenta aspectos básicos como los objetivos de la capacitación, la experiencia previa del grupo con técnicas similares, la cantidad de individuos, las instalaciones donde se dará la capacitación y las características de los participantes.

Este mismo autor clasifica las técnicas de aprendizaje en dos grandes grupos, a fin de facilitar su uso. El primer grupo, que será desarrollado a continuación, se refiere a todas las técnicas de participación grupal donde se requiere la participación y cooperación activa de los colaboradores, es aquí donde ubicamos a las dinámicas lúdicas – formativas; y el segundo grupo, incluye las técnicas que son dirigidas ó llevadas a cabo por expertos como las exposiciones, demostraciones, estudio de casos, paneles, seminarios, mesa redonda y simposios.

Entonces, en lo concerniente al primer grupo, es decir, a las dinámicas grupales, Grados (2001) y Marins (en Caviedes, 1991) las sitúan en el paradigma de aprender - haciendo o paradigma experiencial, ya que consisten en un aprendizaje basado en la vivencia y la realización de experiencias formativas. Este último autor explica que a partir de las mismas se produce un contacto objetivo con la realidad que permite desencadenar un aprendizaje sistemático y existencial. Andueza (1983) señala también que, como técnica vivencial básica de aprendizaje, tienen el poder para cambiar a los individuos, mejorando la comunicación y las

relaciones interpersonales, incrementando la adquisición de capacidades, habilidades y aptitudes de los individuos y consolidando de manera práctica lo recibido de la teoría. Esta autora señala que el aprendizaje es posible a partir del poder del grupo, es decir, gracias a que todos los integrantes contribuyen para nutrirse de capacidades y darse retroalimentación mutua, de manera que adquieren la capacidad para actuar eficazmente dentro del grupo y luego pueden aplicarlo fuera del mismo.

Por su parte, Grados (2001) refiere que todas las dinámicas grupales se caracterizan por poseer siempre un objetivo específico, y además, pueden ser estructuradas o inestructuradas, dependiendo si se respeta o no lo estipulado en cuanto a tiempos, número de participantes, condiciones físicas, material, contenido temático y desarrollo. Vale la pena mencionar que Caviedes (1991) señala que el hecho de que cada una comience con un objetivo y termine en una evaluación o reflexión sobre el mismo, es lo que las separa de los juegos comunes.

Desde las consideraciones desarrolladas hasta este punto, es posible afirmar que las razones por las que las dinámicas grupales - lúdicas son eficaces para generar un aprendizaje significativo en los individuos durante el proceso de capacitación poseen bases teóricas bastante sólidas; pero para tener un panorama más completo, es necesario explicar también, su fundamento más importante, es decir, el juego.

De esta manera, siguiendo a Rieber (1996; en Amory, 2007) y a Billen, (1993; en Amory, 2007) el juego, desde la niñez particularmente y luego hasta la adultez, estimula positivamente el desarrollo psicológico, social e intelectual de las personas, lo que a su vez, influencia en el desarrollo de las funciones cognitivas y la motivación. Además, Thomas y Macredie (1994; en Amory, 2007) señalan que es posible que la presencia de retos y de elementos de fantasía, de novedad y de complejidad en los juegos, hagan que estos estimulen la curiosidad intrínsecamente (Malone, 1980; en Amory, 2007).

Por otro lado, Betz (1995; en Amory, 2007) afirma que el juego influencia el aprendizaje mediante la visualización, la experimentación y la creatividad y suele fomentar el desarrollo de pensamiento crítico, de descubrimiento y de resolución de problemas. Estimulando, asimismo, la formación de metas y la competencia (Neal, 1990; en Amory, 2007). Así, de acuerdo a Quinn (1994/1997; en Amory, 2007), es necesario que la enseñanza y la práctica formativa combinen los elementos divertidos del juego con diseños de sistemas instruccionales y educacionales que incluyan componentes motivacionales, interactivos y de aprendizaje. Ya que estos

tres aspectos combinados le confieren significados a lo que se busca aprender, es decir, a los objetivos planteados.

En esta línea, Amory y et al. (1999 y Amory, 2001; en Amory, 2007) proponen un modelo llamado el *Game Object Model* basado en teorías educacionales para apoyar el desarrollo de juegos para el aprendizaje y describir las relaciones existentes entre las dimensiones pedagógicas del aprendizaje y los elementos del juego. Según este modelo, los juegos educacionales están conformados por varios componentes que son descritos de manera abstracta, es decir, con base en constructos pedagógicos y teóricos, y también, de manera concreta en términos referentes al diseño. Por lo tanto, al momento de diseñar los juegos no puede dejarse de tomar en cuenta la teoría y la pedagogía, y al momento de implementarlos, la parte de diseño.

Esto significa, de acuerdo a Gee (2005; en Amory, 2007), que los juegos instruccionales deben incluir el uso de habilidades, conocimientos y valores que les permitan a los individuos experimentar en situaciones específicas pensando, actuando y solucionando problemas. Además de, según Reeves y sus colaboradores (2004; en Amory, 2007), utilizar conceptos similares a los contextos del aprendizaje colaborativo, donde las tareas deben ser relevantes para la vida real, involucrar actividades complejas e incluir diferentes perspectivas para diferentes ámbitos que permitan la reflexión y la colaboración que resulten en la producción de resultados buenos y diversos.

Dicho lo anterior, en cuanto a las dinámicas lúdicas - formativas específicamente, la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (S/F) explica que estas generan aprendizajes que parten de la acción, promueven la interacción y la comunicación y, además, por ser divertidas, generan aprendizajes significativos. Por eso, se recomienda utilizarlas para contenidos que requieran una parte vivencial para convertirlos en significativos, para desarrollar habilidades específicas, para enfrentar y resolver situaciones simuladas y para estimular el interés de los participantes por un tema en específico.

El Proceso de Capacitación. Grados (2001) señala que la necesidad de capacitar el capital humano es común a todas las organizaciones, ya que es en extremo difícil hallar personas que se ajusten perfectamente a los requerimientos de un puesto, tanto en lo referente al nivel de conocimientos y de experiencia, como al nivel actitudinal. Así, la capacitación responde a la necesidad de cubrir una carencia específica, al desarrollar, adecuar, complementar o actualizar las habilidades,

conocimientos y actitudes de los colaboradores, a fin de que se adapten mejor al contexto específico de sus organizaciones y de que incrementen su desempeño y productividad.

Reza (1995) señala un método de cuatro pasos, aplicable para cualquier caso al realizar un Diagnóstico de Necesidades de Capacitación, paso fundamental para decidir si la capacitación es pertinente y necesaria. Primero se define la situación ideal de un puesto, de un grupo o de un equipo, según sea necesario. Después, se debe obtener información básica, a partir de los instrumentos que se consideren pertinentes, sobre su situación actual o real y se comparan ambas situaciones, a fin de descubrir los obstáculos que no permiten alcanzar el desempeño ideal; Blake (2000) menciona ante esto, que es importante tener en cuenta que los obstáculos no serán siempre necesariamente materia de capacitación, por lo que hay que determinar si los motivos no son otros (disconformidad de la persona, conducción débil, insatisfacción salarial, crisis personales, otras prioridades, falta de motivación, etc.), ya que cuando se intenta compensar con capacitación otro tipo de carencias no se obtiene resultado alguno. Por último, se deben determinar con precisión cuáles son las necesidades de capacitación existentes, que serán las que determinen el punto al que se busca llegar por medio de la capacitación y de cierto modo, del que se debe partir para establecer los contenidos de la misma.

Para poder determinar estas necesidades, es fundamental saber que en el análisis pueden surgir, según Blake (2000), tres clases de necesidades distintas, que se pueden diferenciar por su causa de aparición. El primer tipo son las “Necesidades de Capacitación por Discrepancia” y surgen cuando no se hace algo que se debería estar haciendo a cierto nivel esperado, el segundo son las “Necesidades de Capacitación por Cambio” que son producto de modificaciones en la manera de hacer las cosas, justificadas por proyectos o procesos que implican necesariamente un proceso de aprendizaje para funcionar y el tercero, las “Necesidades de Capacitación por Incorporación” que son generadas por la implementación de nuevas tareas o actividades que las personas no habían realizado anteriormente.

Ahora, este autor señala que para determinar cuáles son estas necesidades de forma específica, hay que tomar en cuenta tres ejes de pensamiento. En primer lugar hay alguien, una persona, que se halla en una situación que le plantea una demanda o un desafío que le generará una sensación de responsabilidad, ya sea personal o que parta de la institución, en cuanto a lo que se debe hacer a continuación, para responder ante la demanda y lograr que la tensión producida por esta desaparezca. Normalmente, lo que se debe hacer para cada caso, se halla en

los requerimientos del puesto de trabajo y todos los involucrados saben qué acción se encuentra dentro de lo esperado y lo admitido, por lo que la percepción que tiene la persona del “deber hacer” es el segundo eje fundamental para poder capturar la necesidad existente. El último eje implica que la persona está en problemas porque aunque sabe lo que debe hacer y que es su responsabilidad hacerlo; no sabe cómo. Pero esto debe ser siempre producto de una carencia de conocimientos, actitudes o habilidades necesarios para el desempeño adecuado, como mencionaba Grados (2001), ya que no sirve de nada cuando se capacita al personal si el problema delimitado no está realmente en ellos.

Cabe señalar que la determinación de los objetivos, contenidos y la elección de la estrategia de capacitación, según Leirman et al. (1992) deben ser el resultado final de esta primera parte del proceso. La determinación de los objetivos es muy importante ya que, en primer lugar, sirve para determinar el valor de la situación buscada con base en necesidades y posibilidades concretas, registradas y presentes; en segundo lugar, es útil para elaborar los criterios de evaluación de la capacitación y para que los participantes generen expectativas sobre el proceso. En cuanto a este aspecto, Pain (2001) refiere que los objetivos sirven para formular los indicadores en los cuales se sentarán las bases de la posterior evaluación del progreso logrado, la misma que debe ser incluida dentro de la definición de los mismos como un momento propio de la acción. Estos indicadores, harán explícito lo que se quiere cambiar, hacia dónde se quiere cambiar y cómo se observará este cambio; sirviendo así para medir en qué magnitud la explicación y el método pueden ser efectivamente utilizados en el terreno; por lo que la evaluación del proceso de capacitación dependerá fundamentalmente de ellos.

Al respecto del Diagnóstico de Necesidades, Grados (2001) refiere que puede ser llevado a cabo por medio de métodos muy variados como la observación, la entrevista, la encuesta, el número y objeto de las quejas y sugerencias de los colaboradores de la empresa, el análisis de puestos, el inventario de recursos humanos, entre otros. Pero, sin importar cuál sea el medio que se utilice, sus resultados serán los que determinen la muestra a la que el entrenamiento estará dirigido, los contenidos y objetivos de los cursos a ser impartidos, su cronograma de aplicación y los indicadores a ser utilizados para su evaluación.

La Evaluación del Trabajo de Capacitación. Sobre lo anterior, Reza (1995) define el momento de evaluar la capacitación, como una revisión objetiva y completa del cumplimiento de los objetivos del plan, basada en métodos probados

científicamente que debe permitir la retroalimentación del propio sistema de capacitación y del sistema de la organización participante.

Es así, que de acuerdo a Balluerka y Vergara (2002) es justamente mediante el uso de una metodología experimental, como método científico, que se abre la posibilidad de verificar los efectos de la capacitación sobre la conducta de los participantes de la investigación al ver si las variables o condiciones manipuladas durante esta intervención explican de forma causal los efectos observados en los sujetos. De este modo, la evaluación experimental serviría para confirmar o rechazar hipótesis causales sobre la posible respuesta de los sujetos al tratamiento, además de evaluar si las estimaciones son fiables, aumentando la precisión de las mismas y estimando la variabilidad de los datos recabados; todo a partir de un modelo sistemático y eficiente. Cabe mencionar, que según estas autoras, esta metodología es válida cuando las condiciones de la aplicación permiten cumplir tres supuestos previos, que son el de aleatorización, que sirve para homogeneizar los grupos y hacerlos equivalentes a la aplicación del tratamiento, el de control que consiste en la asignación aleatoria de los sujetos en los grupos experimentales, a fin de intentar que variables o factores extraños al estudio no interfieran o perturben la explicación de los resultados obtenidos y el supuesto de causalidad que permite conocer si la variable manipulada es la causante del efecto observado en los sujetos.

Volviendo al momento específico de la evaluación del trabajo de capacitación, de acuerdo a Leirman et al. (1992), existen ciertos aspectos a tomar en cuenta al realizar la evaluación para no generar oposición en los colaboradores a ser evaluados. En primer lugar, con grupos pequeños es mejor realizarla directamente con las personas, mientras que en grupos grandes son útiles los cuestionarios y publicaciones. Luego, es importante que todos los participantes sean evaluados y que se indique claramente durante el proceso si habrá evaluaciones posteriores y cuál será su propósito.

En referencia a las fuentes de información disponibles, estos autores distinguen tres diferentes niveles de análisis. En la evaluación práctica se elaboran conclusiones basadas en las opiniones de cada evaluador, es decir, se trabaja con información subjetiva. El segundo nivel, la evaluación sistemática - descriptiva, consiste en observar los resultados con base en cada aspecto metodológico utilizado y hace posible realizar comparaciones entre procesos similares, y también, entre la situación inicial y final del mismo grupo. El último nivel, es la evaluación analítica, que consiste en utilizar hipótesis y proposiciones teóricas para poner los

resultados a prueba de manera científica y sistemática. Cabe mencionar que Reza (1995) establece que siempre debe poderse realizar una medición cuantitativa y/o un análisis cualitativo de los datos recabados.

Con base en lo anterior, Grados (2001) señala que para evaluar la efectividad de un proceso de capacitación es necesario diseñar mecanismos de control que midan la calidad del proceso y corroboren el alcance de las metas planteadas durante la etapa de diagnóstico de necesidades de capacitación. Así, el objetivo de este momento es realizar un seguimiento, tanto del entrenamiento en sí mismo, como de las modificaciones en la conducta de los participantes una vez concluida su instrucción, a fin de poder tomar acciones correctivas de ser necesarias.

En este mismo sentido, Leirman et al. (1992) refieren que al finalizar esta parte del proceso debe ser posible responder hasta qué punto las necesidades educativas y formativas iniciales, así como aquellas que han ido surgiendo durante el proceso educativo, se han convertido en actos que llevaron a resultados satisfactorios para los participantes. Para hacerlo, distinguen dos momentos: el “meta - momento” para denominar el momento apenas termina la instrucción, donde se pueden observar los efectos inmediatos de la misma, y el “post - momento” que se da cuando los participantes vuelven a su situación laboral habitual y los efectos pueden desaparecer o hasta volverse negativos. En cuanto a este último momento, el hecho de que lo aprendido sea aplicado al medio laboral de manera permanente depende exclusivamente del intento de cambio o del cambio efectivo efectuado por los asistentes a la capacitación y los actores involucrados.

Al respecto, Pain (2001) resalta la importancia de lograr involucrar en el proceso de capacitación a la mayor cantidad de actores posibles, entre mandos y colaboradores, a fin de que como aliados generen más probabilidades de que lo aprendido pueda ser aplicado en el trabajo diario. Esto resultaría en una manera efectiva de poner en perspectiva los distintos puntos de vista y expectativas de cada uno de ellos para poder conocer las reglas con las que funciona el equipo y si éstas marcarán el proceso de capacitación en cuanto a cómo y por quiénes podrá ser promovido o rechazado.

Cualesquiera sean los resultados del proceso, Grados (2001) propone y desarrolla tres mecanismos de medición que proveen datos relevantes para evaluar el aprendizaje de los participantes. El primero es el pre - test que, ya sea escrito, oral o práctico; forma parte de la etapa de diagnóstico y sirve para examinar los

niveles de conocimiento y habilidades que posee el grupo antes de la capacitación, a fin de ajustar los objetivos iniciales de instrucción y decidir las estrategias de enseñanza apropiadas. El segundo es el test de interfase que es utilizado para detectar los avances durante el proceso según el grado de internalización de conocimientos, actitudes y habilidades que están alcanzando los participantes del taller o programa de capacitación. Y el último es el post - test, que es el método más usado de los tres, y se aplica luego de terminado el proceso de enseñanza para verificar el nivel alcanzado por los participantes en cuanto a las metas iniciales de aprendizaje. Para el post - test y el pre - test puede usarse la misma prueba; pero el autor recomienda que si lo que se busca es averiguar de manera más precisa el cambio en el rendimiento de los individuos, es mejor diseñar otro instrumento más específico.

Para terminar, Reza (1995) explica que hay cinco dimensiones que son posibles de evaluar con respecto de los resultados de la capacitación. La primera dimensión evalúa la reacción de los participantes, es decir, el gusto por la forma como se manejó el evento. La segunda, evalúa el aprendizaje relacionado con los objetivos instruccionales y puede aplicarse antes, durante y/o inmediatamente después del evento, por medio del pre - test, el test de interfase y el post - test. El seguimiento de la aplicación, que será desarrollado en el siguiente apartado, verifica el uso correcto de lo adquirido en el puesto de trabajo. La cuarta dimensión es la evaluación del costo - beneficio de la capacitación frente a los resultados evidentes y la quinta y última dimensión mide el esfuerzo del sistema de capacitación con base en una revisión de la pertinencia del programa y sus contenidos.

De acuerdo a Grados (2001), el seguimiento es la última fase del proceso de capacitación y sirve para observar el impacto integral del curso en el ámbito laboral de los participantes y para ver los resultados. Una de las técnicas más usadas para realizarlo, es la revisión de estándares de desempeño antes y después del entrenamiento, que consiste en dos etapas, como lo indica su nombre. La primera se lleva a cabo durante la fase de diagnóstico de necesidades y consiste en determinar los estándares de los miembros del grupo en cuanto al conocimiento y habilidades requeridas, a fin de ajustar los objetivos y contenidos del curso, y los objetivos de desempeño y sus indicadores. En la segunda, se realiza el seguimiento del alcance de los objetivos del curso, según los objetivos de desempeño y los indicadores planteados inicialmente.

Trabajo en Equipo

De grupos de trabajo a equipos de trabajo. Existen muchas definiciones sobre grupos y equipos de trabajo, por lo que con frecuencia estos términos se utilizan de manera indiscriminada. Esto hace imprescindible que antes de referirnos al trabajo en equipo, se haga una distinción entre equipos y grupos de trabajo. En este contexto, Katzenbach y Smith (1993; en Katzenbach 2000) refieren que la diferencia más saliente entre estos radica en el hecho de que en un grupo de trabajo todos los integrantes contribuyen en calidad individual, preocupados por sus propias responsabilidades, metas y objetivos; mientras que en los equipos de trabajo, además de los resultados individuales, es posible observar lo que el autor denominó “productos colectivos de trabajo”, que vienen a ser la representación del aporte conjunto de todos los integrantes del equipo de la que no se pueden distinguir los esfuerzos de cada persona por separado.

Siguiendo a Cuervo (1992), en los equipos no debería ser posible distinguir de los propósitos de desarrollo colectivo, los de desarrollo personal, ya que los primeros fomentan el entusiasmo en los integrantes y permiten que se desarrollen los potenciales propios de cada uno.

Estos autores explican con lo anterior el efecto de la sinergia que se produce en los equipos y no en los grupos de trabajo. Señalando, de esta manera, que los individuos que trabajan en grupo, aunque comparten información, discuten y debaten, se unen únicamente para fortalecer sus niveles de actuación individual. Y los equipos, en cambio, se conforman a fin de realizar un aporte sinérgico que incremente el desempeño, es decir, que alcance resultados, que gracias al esfuerzo del conjunto de integrantes, serán mayores que si se sumaran los aportes que cada individuo podría realizar por separado.

Definición y características de los equipos de trabajo. Para dar inicio a este punto, Maxwell (2001) señala que es posible encontrar equipos en el corazón de todos los grandes logros ocurridos en la historia hasta ahora. No obstante, siguiendo a Katzenbach y Smith (1993; en Katzenbach 2000), un equipo es una realidad más bien simple, que posee unas características particulares que combinadas, convierten al equipo en una unidad de desempeño de mucho poder y versatilidad. Estas características, agrupadas en una definición serían “un pequeño número de personas con habilidades complementarias, comprometidas con un

propósito común, un conjunto de metas de desempeño y un enfoque por el que se sienten solidariamente responsables”.

Es de suma importancia resaltar que años después, Rodríguez (2001) catalogaría esta definición como el mejor resumen de 50 años de investigación con respecto al tema y haría énfasis en la importancia de que todas estas características estén presentes para poder hablar propiamente de un equipo de trabajo y no solamente de un grupo. Teniendo en cuenta lo anterior, en los siguientes párrafos se desarrollará en qué consiste cada aspecto de la definición planteada por Katzenbach y Smith (1993; en Katzenbach 2000) además agregarle a la misma un par de características adicionales que completan la definición del trabajo en equipo planteada durante esta investigación.

Para comenzar, con respecto al tamaño adecuado del equipo, Rodríguez (2001) concuerda con Katzenbach y Smith (1993; en Katzenbach 2000) en que un número reducido de integrantes permite una óptima integración de aportes, generando un incremento en el sentimiento de responsabilidad de cada individuo por los resultados que se obtienen de manera colectiva, así sean estos buenos o malos. Cabe señalar, que antes que representar una necesidad, visto esto de manera práctica, es probable que ocho personas trabajen mejor que veinte para resolver sus diferencias de opinión, logrando coordinar y dirigir mejor sus esfuerzos hacia los resultados deseados. Lo que haría posible también, reducir al máximo los niveles de frustración o descontento que podrían surgir producto de diferencias individuales, funcionales y jerárquicas, dificultades que difícilmente se solucionarían en grupos extensos por limitaciones de espacio, tiempo y al no poder todos dialogar y plantear sus puntos de vista.

Sobre la presencia de habilidades complementarias, estos mismos autores mencionan, que una combinación adecuada y coherente de las mismas en el equipo, permite que se cumplan de manera más eficaz las tareas y metas planteadas. En este punto, es necesario mencionar que por habilidades los autores hacen referencia en primer lugar al conocimiento técnico, descrito como las habilidades que parten propiamente de la función o profesión de un individuo; a las habilidades para la resolución de problemas y la toma de decisiones, que involucran la identificación de problemas o dificultades, la evaluación de las posibles opciones, poder sopesar sus ventajas y desventajas y la toma de una decisión sobre cómo obrar; y por último, a las habilidades interpersonales como la aceptación de riesgos, la crítica útil, la objetividad, saber escuchar, dar el beneficio de la duda y reconocer intereses y logros.

De acuerdo a Maxwell (2001), muchas veces un contexto o momento específico puede imponer retos al equipo que generen la necesidad de que el liderazgo sea compartido, por lo que los individuos deben ser lo suficientemente flexibles para combinar sus habilidades y jugar el papel tanto de líder como de seguidor, dependiendo de lo que la situación requiera. De este modo, cuando las personas adecuadas ocupan las posiciones adecuadas generan mayor valor, ya que determinados roles maximizan sus fortalezas, habilidades y experiencia, lo que le da al individuo mayores posibilidades de crecer y desarrollarse dentro del equipo.

En cuanto a las investigaciones realizadas al respecto, Polzer, Milton y Swann (2002; en Kirtley, Reed, Lawrence y Onken, 2007) encontraron que cuando el equipo se compone de personas de origen organizacional diferente, se fomenta una mayor variedad de conocimiento y habilidades que permiten mejorar la efectividad del equipo y su capacidad para resolver problemas; especialmente cuando se comparte además, un objetivo en común. Sobre este aspecto, Katzenbach y Smith (1993; en Katzenbach 2000) refieren que la capacidad de una persona para ser flexible y así asumir o ceder el liderazgo del equipo, hace posible que puedan exponerse desde las distintas perspectivas lo que debe de hacerse, a fin de cumplir las metas trazadas, lo que hace posible obtener un producto enriquecido por la visión colectiva, que cumpla los objetivos de manera más eficaz, incrementando los niveles de desempeño del equipo.

Por otro lado, según Rodríguez (2001), aunque los individuos siempre poseen desarrolladas ciertas habilidades antes de ingresar al equipo, hay otras que se hallan en un estado potencial y recién son puestas en práctica en las situaciones del trabajo en sí mismo.

Para continuar con la segunda característica de Katzenbach y Smith (1993; en Katzenbach 2000), estos autores resaltan la importancia de que un equipo posea un objetivo común de desempeño, ya que este genera el nivel necesario de compromiso en sus miembros, lo que funciona como la esencia del equipo, impulsando a cada integrante a luchar y mantenerse unido a los demás para lograr un propósito común a todos. Según dichos autores, cuando un equipo adquiere un objetivo o fin creíble para todos sus miembros, es cuando empieza a producirse la energía y fuerza que permiten darle forma. Por este motivo, es necesario que el objetivo sea exigente y esté claro; pero que a la vez, sea susceptible de ser alcanzado al largo plazo. Además, es importante que abarque los intereses de cada individuo, a fin de que su consecución genere bienestar para todos. Sobre lo anterior, agregan que es mejor que el objetivo sea definido desde la formación del

equipo porque se fomentan más altos niveles de entusiasmo y de compromiso entre sus miembros.

De acuerdo a Maxwell (2001), los equipos que salen adelante victoriosos son aquellos cuyos integrantes anteponen el objetivo común y el bienestar del equipo por encima de los posibles beneficios individuales, capturando la visión del equipo, promoviendo la comunicación entre los miembros y recordándoles continuamente sus roles, responsabilidades y hacia dónde deben dirigir sus esfuerzos.

Partiendo de la existencia de un objetivo común para el equipo, Katzenbach y Smith (1993; en Katzenbach 2000) mencionan la tercera característica de los equipos, esta es que los equipos deben establecer metas a corto plazo que permitan ir midiendo el avance del equipo hacia su consecución. Esta combinación de objetivo común y metas específicas es clave para el desempeño del equipo, ya que las metas permiten medir el progreso realizado por el equipo y, al mismo tiempo, mantienen el nivel de responsabilidad de sus integrantes para conseguirlo. De este modo, si todo el equipo se involucra en la formulación de metas específicas que se encuentren directamente relacionadas con su objetivo, que sean exigentes y claras, y que permitan ir midiendo los avances logrados y el esfuerzo invertido, será mucho más fácil que se sientan dueños de ese objetivo y encuadren sus propias ideas, tiempo y enfoque sobre el propósito que persiguen. Así, el que los integrantes del equipo se logren poner de acuerdo en los detalles del trabajo que van a realizar y la forma en que van a realizarlo, es decir, en las tareas, el cronograma de trabajo, la forma en que tomarán las decisiones pertinentes, entre otros aspectos; ayuda a que el equipo se mantenga enfocado en la obtención de resultados y a que los comportamientos o aportes de cada individuo se nivelen equitativamente.

En esta línea, las investigaciones de Alper, Tjosvold y Law, (1998; en Xue Zhang, Lan Han, Hempel y Tjosvold, 2007) demuestran que los equipos con metas que requieren de mucha cooperación para ser obtenidas logran un mejor desempeño porque los miembros son más constructivos al discutir sus distintos puntos de vista, que si estuvieran compitiendo entre sí. Esto sería producto del sentido de interdependencia que surgiría entre ellos al ver que todos se benefician por la consecución de dichas metas, lo que incrementaría su motivación para esforzarse de forma conjunta y lograr mejores resultados. Las investigaciones de Hong, Nahm y Doll (2004; en Kirtley, Reed, Lawrence y Onken, 2007) también revelan que tener planeadas las metas clarifica la dirección del equipo hacia los

resultados que se buscan obtener, ayuda a coordinar las responsabilidades y cohesiona al equipo hacia su objetivo

Siguiendo con la cuarta característica de la definición, Katzenbach y Smith (1993; en Katzenbach 2000) mencionan la responsabilidad que surge en cada integrante del equipo por realizar aportes concretos, reales y equivalentes de trabajo respecto a lo que será el producto final del esfuerzo colectivo. De acuerdo a estos autores, la responsabilidad de los miembros por llevar a cabo su trabajo y apoyar al compañero de equipo, si es que este tiene dificultades para realizar el suyo, está muy relacionada a las promesas que cada uno hace de manera sincera, partiendo de la confianza y el compromiso que tienen con su equipo, hacia su enfoque, sus metas y su propósito común.

En esta línea, las investigaciones de Andres (2006; en Kirtley, Reed, Lawrence y Onken, 2007) realizan una conexión entre la orientación de los equipos hacia sus metas de desempeño y la forma en que las responsabilidades son compartidas, ya que el compromiso es lo que asegura de manera intrínseca que los individuos cumplan con sus responsabilidades individuales y que, a fin de cumplir con las metas planteadas, apoyen a los demás a cumplir las suyas, evitando así que el trabajo sea delegado a unas pocas personas nada más.

De acuerdo a Maxwell (2001), gracias al compromiso que presentan los miembros de un equipo, es que surge la confianza necesaria para saber que pueden contar los unos con los otros cuando el momento lo requiera, a fin de cumplir con sus metas de trabajo. Además, el hecho de que cada individuo se sienta igualmente responsable por el resultado del equipo, ya sea bueno o malo, afianza la cohesión y el sentido de comunidad del equipo. En cuanto a esto, Kirstley (2007) encontró que cuando los sistemas de responsabilidades en el equipo son explicitados y comunicados a sus miembros, la satisfacción con el entorno tiende a incrementarse.

Para continuar con la definición de equipos de trabajo planteada para esta investigación se desarrollarán dos características más desde la perspectiva de Maxwell (2001) y de Rodríguez (2001).

El primer aspecto a desarrollar serían las actitudes positivas necesarias en los miembros de un equipo, a fin de que se desarrollen buenas relaciones dentro del mismo. Así, según las investigaciones de Diehl y Stroebe (1987; 1991; en Allen y Hecht, 2004), los individuos que trabajan en equipo perciben que es más estimulante que trabajar de forma individual. Además de acuerdo a Heath y Jourden (1997; Cordery, Mueller y Smith, 1991; Pearson, 1992; Wall, Kemp, Jackson y Clegg, 1986; citados en Allen y Hecht, 2004), las personas que trabajan en equipo

en una tarea desarrollan más actitudes positivas hacia esta experiencia que hacia trabajar solos

Para Maxwell (2001) y de Rodríguez (2001), las actitudes son proyecciones de cómo se sienten interiormente las personas, por lo que determinan la manera como ven e interactúan con el mundo. Además, estas proyecciones serían “contagiosas”, es decir, que los individuos tenderían a adoptar las actitudes de las personas con las que pasan mucho tiempo. Esto explica por qué bastaría un par de integrantes con mala actitud para arruinar el potencial de desarrollo de un equipo, así sean todas personas talentosas.

De acuerdo a Aguilar y Jáuregui (1997), las buenas actitudes predisponen a los individuos a obtener mejores resultados en cualquier circunstancia; es por esta razón que el desarrollo de actitudes positivas hacia el trabajo permite aprovechar mejor procesos potenciales de crecimiento continuo, como lo es pertenecer a un equipo de trabajo.

En cuanto a esto, según las investigaciones de Vander Vegt (2002; en Kirtley, Reed, Lawrence y Onken, 2007), las actitudes positivas hacia el trabajo, independientemente del tiempo que el equipo pase reunido, van a verse influidas por la cantidad y calidad de interacción social entre sus miembros. Desde esta consideración, Aguilar y Jáuregui (1997) refieren por ejemplo que la apertura mental, que implica reconocer de una manera humilde que uno no lo sabe todo, es una actitud positiva que ayuda mucho al trabajo de los equipos porque permite que las personas se cuestionen y duden antes de imponer su punto de vista y que se reciban todos los mensajes sin descartar lo que se puede aprender de ellos, sin importar de quienes provengan. Es así, que actitudes positivas como una actitud amistosa, de reconocimiento, comprensión, gratitud, respeto, apertura y honestidad mejora la calidad de relaciones y comunicación que se sostienen.

Siguiendo las investigaciones de Kirtley, Reed, Lawrence y Onken (2007), la satisfacción con la red de comunicación dentro del equipo, es decir, cómo los individuos perciben que la información es dada y recibida de forma efectiva, va a variar de acuerdo a las actitudes de los individuos. En referencia a esta idea, Rodríguez (2001) señala que el modo de comunicarse de una persona influye en las relaciones que establece con los demás condicionando su tono. A esto, puede agregarse lo que dice Maxwell (2001) acerca de que la comunicación incrementa el nivel de compromiso y de cohesión en los equipos, además de que fomenta la interacción, acción coordinada y la capacidad de mantener el equipo funcionando exitosamente por más tiempo.

Este último autor hace énfasis en la necesidad de expresión y escucha para el logro de resultados exitosos y refiere que por el contrario la falta de diálogo genera frustración en las personas porque los procesos no fluyen debidamente, no se aprovecha el tiempo correctamente, las decisiones son tomadas arbitrariamente, no se completan las tareas importantes y el trabajo se duplica, entre otras consecuencias. Así, delimita, cuatro áreas en las que debe de fomentarse la buena comunicación en los equipos. La primera es la comunicación que fluye de los líderes a los otros miembros del equipo, sobre la que señala que debe de ser consistente, clara y respetuosa para que las personas entiendan y sepan que pueden depender siempre de lo que ha sido dicho. La segunda es la comunicación de los miembros del equipo hacia los líderes, donde la honestidad y apertura en un marco de respeto mutuo fortalecen las relaciones al interior del equipo y fomentan la discusión de ideas. En tercer lugar, menciona que una buena comunicación entre compañeros desarrolla el sentido de comunidad, genera apoyo mutuo y permite estar al corriente de lo que sucede en el equipo y la organización. Y en cuarto lugar, refiere la necesidad de un trato receptivo y con respuestas adecuadas y rápidas que transmitan la sensación de unidad fuerte y generen seguridad y confianza.

Ahora bien, una última pero no por eso menos importante característica de los equipos de trabajo a la que se hará referencia es el reconocimiento de los aportes de los miembros del equipo y del equipo hacia sí mismo. Así, Katzenbach y Smith (1993; en Katzenbach 2000) enfatizan la importancia de los refuerzos positivos para que el desempeño del equipo sea superior. Así sean reconocimientos tangibles o intangibles, el punto central de su argumento radica en el hecho de que cuando los aportes individuales o colectivos son resaltados por la organización, los supervisores, el equipo o sus integrantes, se genera un incremento en los niveles de satisfacción con el trabajo y se fortalece el sentido de pertenencia al equipo, lo que delinea comportamientos adecuados para un desempeño exitoso continuo.

Las investigaciones de Haines III y Taggar (2006) sobre este aspecto demuestran que el reconocimiento de los aportes del equipo estimula el trabajo en equipo en sí mismo, la cooperación, la integración de las metas del equipo con los objetivos organizacionales y actúa como incentivo de mejora y desarrollo para cada uno de sus integrantes. Además, encontraron que las evaluaciones positivas individuales del reconocimiento de aportes a nivel colectivo se encuentran relacionados con la experiencia personal previa de trabajar en equipo y con el valor que el individuo le da al mismo, por lo que sugieren la posibilidad de cuidar que se reconozcan los aportes de manera individualmente también, en el caso de que el

equipo posea colaboradores de desempeño superior al promedio que puedan sentir que el reconocimiento colectivo está siendo desigual.

Al respecto, en otras investigaciones se encontró que si se percibe claramente que el desempeño individual está relacionado con el del equipo, es posible que se desarrolle una valoración mayor del trabajo en equipo frente al trabajo individual, y por lo tanto, del reconocimiento colectivo antes que el personal (Shaw, Duffy y Stara, 2001; Shepperd y Taylor, 1999; en Haines III y Taggar, 2006).

Para terminar, en base a sus investigaciones, Larson y LaFasto (1989, en Haines III y Taggar, 2006), señalan que el desarrollar metas compartidas que permitan percibir la interdependencia de las tareas de cada individuo y que generen confianza en cuanto a las acciones e intenciones de los compañeros de equipo, pueden incrementar la evaluación positiva del reconocimiento colectivo.

Importancia y ventajas de capacitar equipos de trabajo. Para comenzar, Robbins y Finley (1999) hacen un resumen de las razones que llevan a las organizaciones a utilizar el sistema de equipos frente a otros enfoques. En primer lugar, señalan que los equipos aumentan la productividad, ya que al estar cerca a la acción y al cliente, logran observar y aprovechar todas las oportunidades que se les presentan para mejorar la eficiencia de su trabajo. Luego, los equipos mejoran la comunicación porque comparten la información a fin de que todos puedan participar en la tarea que se realiza. En tercer lugar, los equipos pueden realizar de manera eficiente tareas multifuncionales gracias a la versatilidad de disciplinas que los conforman. Por otra parte, aprovechan más los recursos ya que tratan directamente con los problemas; además cuando lo hacen, son más creativos y eficientes por su conocimiento, motivación y cantidad de perspectivas distintas. También, generan decisiones rápidas y de alta calidad ya que comparten el liderazgo y los conocimientos; y producen bienes y servicios de mejor calidad porque todos invierten sus energías en buscar la mejora continua y el incremento del conocimiento. Por último, los equipos integran a personas con distintas clases de conocimiento y de distinta procedencia organizacional, lo que permite que mejoren los procesos organizacionales.

Desde una perspectiva diferente, Wilkes (en Maxwell, 2001) explica las ventajas de los equipos sobre el trabajo individual. Para empezar, menciona que la cantidad de personas que conforman los equipos, permite que se generen más ideas y de mayor fuerza en cuanto a sus fundamentos, que si provinieran de esfuerzos individuales diferenciados. Y por otro lado, señala que el equipo provee una gran diversidad de perspectivas para enfrentar situaciones o alcanzar metas,

compensando sus debilidades y fortalezas, por lo que así se gane o se pierda, la responsabilidad por los resultados y las tareas será compartida por todos, generando mayor humildad y sentido de comunidad entre sus integrantes.

Siguiendo esta idea, Palomino (2000) explica también la superioridad de la acción del equipo sobre el desempeño individual desde dos perspectivas. En la primera, se favorece la toma de decisiones ya que el compromiso común hace que sean mejor comprendidas, aceptadas y llevadas a la práctica. Y la segunda, refiere que el nivel de motivación y de satisfacción en los individuos que pertenecen a un equipo es mayor porque se sienten respetados y apoyados por los demás y, al mismo tiempo, porque participan en la toda la programación, organización y control de los resultados obtenidos.

Para terminar, de acuerdo a Christopher Meyer (1994; en Katzenbach, 2000) en estrecha relación a las ventajas del trabajo de equipos es posible situar a las mediciones de su desempeño. De este modo, el autor refiere que son las mismas mediciones, las que justifican la existencia de los equipos y sus ventajas, ya que ayudan a mantener el conocimiento técnico necesario y a que se desarrolle un lenguaje común entre los miembros. Además, la evaluación mantiene al equipo informado sobre qué acciones correctivas se deben tomar y en qué momento hacerlo para lograr mantener altos grados de desempeño. En suma, este autor señala que es la evaluación y, posteriormente, el hecho de si se realiza o no una capacitación, lo que fomenta a los equipos a realizar esfuerzos de mejora para cumplir las metas que se trazan.

Planteamiento del problema

Este trabajo busca enfatizar la necesidad de capacitar continuamente a los integrantes de los equipos de trabajo y de medir los resultados de las capacitaciones que se les imparten, ya que son éstas las que permiten que sus integrantes optimicen sus habilidades y conocimiento técnico, así como que desarrollen un lenguaje común entre ellos. (Christopher Meyer, 1994; en Katzenbach, 2000).

Así, esta investigación intenta evaluar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una metodología de capacitación en trabajo en equipo, a un equipo de colaboradores de un área de una empresa privada, intentando motivar un cambio de actitud y de conducta en los individuos.

En este contexto, entenderemos la autopercepción de desempeño en cuanto a la capacidad de trabajar en equipo como la capacidad de los sujetos para percibir la manera en que tanto ellos mismos como sus compañeros de equipo se desempeñan en las dimensiones del trabajo en equipo, que son, la presencia de habilidades complementarias, de un objetivo común, de metas específicas de desempeño, de responsabilidades compartidas, de una actitud positiva, de una comunicación efectiva y de un reconocimiento de aportes.

En cuanto a las dimensiones mencionadas, las habilidades complementarias se entienden como la combinación adecuada y coherente de roles, conocimiento técnico y habilidades -manifiestas o potenciales- interpersonales, para la toma de decisiones y para la resolución de problemas. El objetivo común es un propósito claro y alcanzable, aunque exigente, por el que un equipo lucha y se mantiene unido, a fin de lograr el bienestar individual y colectivo. La presencia de metas específicas de desempeño como objetivos a corto plazo ordenados en orden prioridad, realistas, claros y susceptibles de ser alcanzados y medidos, que se hallan directamente relacionados con el objetivo común. Las responsabilidades compartidas, que se entienden como un equivalente sentido de compromiso y deber que surge en todos los miembros de un equipo por hacer aportes concretos, reales y proporcionales de trabajo, que aseguran el cumplimiento del objetivo común. La actitud positiva es la disposición de los miembros del equipo a relacionarse amistosamente, con humildad, apertura mental, sinceridad y consideración, lo que los predispone a obtener buenos resultados; la comunicación efectiva que se entiende como la calidad y cantidad del diálogo de ida y vuelta entre los miembros de un equipo, en cuanto a fluidez, comprensión, claridad, respeto y sinceridad; y por último, el reconocimiento de aportes entendido como el refuerzo positivo en base al trabajo realizado, brindado a los miembros de un equipo de manera individual o colectiva, por parte de su organización, supervisores, el equipo en sí mismo o sus integrantes, lo que genera un sentimiento de orgullo, satisfacción y pertenencia al equipo.

En esta línea, el valor de esta investigación puede ser apreciado desde el ámbito profesional y práctico, ya que poder evaluar los resultados de las metodologías de capacitación resulta conveniente y relevante al contribuir al desarrollo de los equipos de trabajo y de las organizaciones a las que pertenecen, particularmente teniendo en cuenta la importancia que en la actualidad ha adquirido el adoptar el sistema de equipos de alto rendimiento.

De este modo, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál será la mejora en la autopercepción de desempeño de un equipo de trabajo que recibe

una capacitación con una metodología en trabajo en equipo, basada en exposiciones y dinámicas lúdicas - formativas en comparación a la de aquel que no lo recibe?

Objetivos e hipótesis de trabajo

Objetivo general. Comprobar si el uso de la metodología de capacitación organizacional basada de manera proporcional en exposiciones y dinámicas lúdico - formativas mejora la autopercepción de desempeño en las dimensiones del trabajo en equipo en los equipos de trabajo.

Objetivos específicos. Comprobar si el uso de la metodología de capacitación organizacional basada de manera proporcional en exposiciones y dinámicas lúdicas -formativas fomenta la presencia de habilidades complementarias en los equipos de trabajo.

Comprobar si el uso de la metodología de capacitación organizacional basada de manera proporcional en exposiciones y dinámicas lúdicas – formativas fomenta actitudes positivas en los miembros de los equipos de trabajo, tanto hacia sus compañeros, como hacia el trabajo que realizan.

Comprobar si el uso de la metodología de capacitación organizacional basada de manera proporcional en exposiciones y dinámicas lúdicas - formativas fomenta la presencia de un objetivo común a todos los miembros en los equipos de trabajo.

Comprobar si el uso de la metodología de capacitación organizacional basada de manera proporcional en exposiciones y dinámicas lúdicas - formativas fomenta el establecimiento de metas específicas de desempeño en los equipos de trabajo.

Comprobar si el uso de la metodología de capacitación organizacional basada de manera proporcional en exposiciones y dinámicas lúdicas - formativas fomenta el reconocimiento de responsabilidades compartidas en los equipos de trabajo.

Comprobar si el uso de la metodología de capacitación organizacional basada de manera proporcional en exposiciones y dinámicas lúdicas - formativas fomenta la comunicación efectiva en los equipos de trabajo.

Comprobar si el uso de la metodología de capacitación organizacional basada de manera proporcional en exposiciones y dinámicas lúdicas - formativas

fomenta el reconocimiento de los aportes, tanto individuales como colectivos, en los equipos de trabajo.

Hipótesis

Basados en la información mencionada anteriormente, se esperó un efecto de mejora en la autopercepción de desempeño en las dimensiones del trabajo en equipo en la condición apareada (las personas que asistieron al taller de capacitación) y ningún tipo de diferenciación entre las personas de la condición no apareada (las que no asistieron al taller).





Capítulo II. Metodología

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006), la presente investigación reúne las características de un estudio de tipo cuantitativo de nivel explicativo y diseño experimental, ya que por medio de una intervención, que en este caso es una metodología de capacitación lúdico – formativa, se buscó optimizar la autopercepción de los miembros de un equipo en cuanto a su capacidad para trabajar en equipo. De este modo, se buscó observar diferencias significativas en los rangos promedios de desempeño del equipo de trabajo, al someter solamente a la mitad de sus integrantes al tratamiento experimental cuyos resultados fueron evaluados mediante un proceso de pre test – post test. Estas mediciones fueron realizadas, la primera, una semana antes de la capacitación y la segunda, aproximadamente a un mes de haber sido impartida la capacitación. Por último, el experimento fue controlado por la aleatorización de la muestra, ya que se eligió por sorteo a los participantes de los grupos control y experimental.

Participantes

Fueron convocados treinta colaboradores pertenecientes a un área de una organización privada que fue seleccionada de manera intencional o no probabilística, a fin de satisfacer los requerimientos de una la metodología utilizada. Y de otro lado, la selección de los sujetos que conformaron los grupos control y experimental respectivamente, fue llevada a cabo aleatoriamente por medio de un sorteo que fue realizado por una persona distinta de la investigadora, donde fueron seleccionados los treinta participantes, uno a uno y al azar, hasta completar quince integrantes para el grupo control y quince para el grupo experimental para satisfacer los requerimientos de una investigación experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Medición e Instrumentos

Taller de Capacitación basado en exposiciones y dinámicas lúdico - formativas. La metodología del Taller fue interactiva y aplicativa, combinando exposiciones y actividades lúdicas formativas, en forma de dinámicas individuales y grupales, que se complementaron con una retroalimentación sobre la relación y la

correcta aplicación de los conceptos y criterios desarrollados durante la sesión en el ámbito laboral de los participantes (Ver Anexo B para mayor detalle).

El taller de capacitación tuvo una duración de cuatro horas en donde se expusieron tres temas, cuyos contenidos fueron puestos en práctica por los participantes a partir de las dinámicas y complementados inmediatamente después con la retroalimentación de cada una enfocada en dichos temas. En cuanto a las exposiciones, dinámicas y retroalimentaciones, al elaborar la estructura y contenidos del taller se revisó previamente que cada uno tuviera relación directa con los aspectos del trabajo en equipo medidos a través del test elaborado por la investigadora con este fin.

De este modo, el primer tema “La persona base del equipo” se enfocó en concientizar a los colaboradores acerca de la importancia de la actitud positiva que debe tener cada miembro del equipo y por sus repercusiones en el rendimiento individual y en las relaciones con los demás. Al final de la exposición se realizó una dinámica de refuerzo llamada “Conociéndome”, donde se le pidió a los participantes que enumeraran sus habilidades y fortalezas de un lado y sus aspectos a mejorar del otro y que los escribieran en una hoja para luego por 10 minutos juntarse en parejas e ir rotando de pareja para compartir lo escrito y así buscar puntos en común con los compañeros de equipo en cuanto a las fortalezas y puntos a mejorar de cada uno. En la retroalimentación de esta dinámica se enfatizó la necesidad de conocer a las personas con las que uno trabaja para poder entender mejor las diferencias y las maneras en que cada uno actúa y la importancia de mantener una mente abierta y actitudes positivas hacia las diferencias individuales. Ya que las actitudes positivas hacia el trabajo van a verse influidas por la cantidad y calidad de interacción social entre sus miembros y en la capacidad de reconocer que uno no lo sabe todo de todos.

En el segundo tema “Fortaleciéndonos como equipo” se expuso las condiciones necesarias para un trabajo en equipo eficaz que son la presencia de un objetivo común a todos los miembros del equipo y de metas específicas de desempeño que faciliten obtener dicho objetivo, las habilidades complementarias de sus miembros, la concientización de que en un equipo las responsabilidades son compartidas por todos y la necesidad de reconocimiento de los aportes individuales y colectivos. A fin de fortalecer estos temas se llevó a cabo la dinámica de refuerzo: “Torre con cañitas”, donde se dividió a los participantes en dos equipos dándoles como premisa que su objetivo en común era armar la torre de cañitas más alta usando solamente tres cajas de alfileres y su creatividad. Además, se les explicó que durante la tarea cada miembro del equipo solo podría cumplir una

función determinada y que si así lo decidían, podían construir la torre por metas o etapas, lo que les permitiría cambiar de funciones por etapa finalizada. Antes de comenzar el trabajo se les dio 8 minutos a los participantes para organizarse y plasmar el plan de trabajo por escrito para que el facilitador pudiera controlar la dinámica. Al final de la dinámica se le pidió a cada equipo que expusiera qué aportó cada miembro para el cumplimiento del objetivo. La retroalimentación de esta dinámica se enfocó en poner en evidencia cómo es importante que los equipos tengan un objetivo en común para poder dirigirse todos hacia una misma dirección, asimismo, se les explicó cómo las metas de desempeño trazadas ayudan a llevarlo a cabo y de qué manera las responsabilidades deben ser compartidas por los miembros para lograr cumplir cada meta. Del mismo modo, se le pidió a un representante de cada equipo que explicara a los demás cómo complementaron sus habilidades para cumplir el objetivo en común y cómo fue que designaron las funciones. Por último se le pidió a dichos representantes que grupalmente expusieran como cada miembro de su equipo colaboró para cumplir el objetivo propuesto sobre lo que se pasó a reflexionar sobre la importancia de reconocer los aportes individuales para fomentar la satisfacción hacia el trabajo realizado y el sentimiento de pertenencia al equipo.

El tercer y último tema “Actitudes para el trabajo en equipo” buscó reforzar un poco los aspectos de actitud positiva vistos en el primer tema y se centró principalmente en la importancia que tiene una comunicación efectiva para el adecuado desempeño del equipo y de sus miembros. Durante esta última parte se llevó a cabo la dinámica “Una boca, dos orejas” donde se dividió a los participantes en grupos de tres personas y para cada uno se designó una persona que sería el emisor, una que sería el receptor y otra que sería “X”. A los dos primeros se les dio sus roles con la consigna de que tenían que llevar una conversación durante 5 minutos ejecutando sus roles, es decir, el emisor sería el que le cuente acerca de un asunto referente al equipo de trabajo al receptor que tendría que seguirle el hilo de la conversación. De otro lado a “X” se le dio una lista con la consigna de que, a partir de lo que viera y escuchara durante la conversación, tomara nota de los aspectos del lenguaje verbal y no verbal de sus dos compañeros, teniendo en cuenta lo expuesto sobre el tema previamente. En cuanto a “X”, al emisor y al receptor no se les dijo que rol cumpliría. Cuando se dio inicio a las conversaciones por grupo, el facilitador fue pasando grupo por grupo tomando nota de los mismos aspectos que “X”. La retroalimentación se enfocó en hacer conscientes a los participantes de aquellos aspectos de su lenguaje verbal y no verbal que influyen en que la efectividad de la comunicación y en cómo se percibe el mensaje.

El taller se cerró con el llenado de hojas de asimilación donde se le pidió a los participantes que plasmaran lo aprendido durante el taller y la manera como iban a aplicarlo en su trabajo diario.

Test de Diagnóstico Situacional del Equipo (Ver Anexo A). Se trata de una herramienta elaborada por la investigadora para identificar la situación inicial y final de un grupo de colaboradores de un área de una empresa en cuanto a sus actitudes y competencias para trabajar en equipo, a fin de observar las brechas entre el desempeño del equipo previo al Taller de Capacitación y posterior al mismo. Dicho cuestionario se compone 41 ítems divididos en siete subescalas que nos permitirán obtener indicadores sobre los siguientes aspectos del trabajo en equipo: a) Presencia de un objetivo común, b) Responsabilidades compartidas, c) Actitud positiva, d) Comunicación efectiva, e) Habilidades complementarias, f) Reconocimiento de aportes y g) Establecimiento de metas específicas de desempeño. El formato de respuesta es una escala de cuatro alternativas de respuesta, de forma que a mayor puntaje, mejor desempeño.

Para la creación de este instrumento, los criterios de validez que se utilizaron fueron los de validez de contenido por criterio de jueces, elaborando posteriormente una aplicación piloto del mismo para obtener un índice de confiabilidad general y por dimensión adecuado, usando como medida del mismo, un Alpha de Cronbach que de acuerdo a Nóbrega, Peña y Salas (2006), este coeficiente analiza la confiabilidad de la prueba a través del grado de consistencia interna de la escala. Además según Cohen (1969; en Mezulis, A., Abramson, L., Hyde, J. y Hankin, B., 2004) se decidió considerar la escala como fiable a partir del valor 0.75 como un valor alto de confiabilidad.

Siguiendo con lo anterior, en primer lugar se realizó una profunda revisión teórica que permitió elaborar ciento cuarenta y siete (147) ítems que fueron presentados a tres expertos que los evaluaron y calificaron de acuerdo a su criterio como tales. De esta primera parte, se buscaba obtener en un principio tres instrumentos que fueran paralelos, es decir, que midieran lo mismo, para aplicarlos en tres momentos del proceso experimental. Fue así, que de esta evaluación se obtuvieron tres instrumentos de cuarenta y siete ítems cada uno.

Luego de pilotarlos en diferentes empresas de características similares a las de los participantes requeridos para el experimento, se tomó la decisión de reducir el número de instrumentos a dos de cuarenta y un ítems cada uno, por lo que se eligieron los instrumentos con mayor coeficiente (por dimensión y general) de confiabilidad estadística.

Por último, se decidió que el proceso experimental sería de tipo test - retest, por lo que se eligió el instrumento que poseía un coeficiente de confiabilidad general y por dimensión, mayor. De este modo, finalmente el alfa de Cronbach total de la prueba fue de 0.92 y se obtuvieron los siguientes coeficientes por dimensión: “Habilidades Complementarias” 0.65, “Actitud Positiva” 0.67, “Objetivo Común” 0.83, “Responsabilidades Compartidas” 0.80, “Comunicación Efectiva” 0.83, “Reconocimiento de Aportes” 0.81 y “Metas Específicas de Desempeño” 0.76.

Es necesario señalar, que aunque las dimensiones “Habilidades Complementarias” y “Actitud Positiva” no llegaron a tener un alfa de 0.75 siguieron siendo parte del instrumento construido porque la investigadora consideró dichas dimensiones como parte importante de la teoría recabada sobre el trabajo en equipo en el marco de referencia. Así, aunque de acuerdo a Cohen (1969; en Mezulis, A., Abramson, L., Hyde, J. y Hankin, B., 2004) un alfa de Cronbach es considerada como moderada al ubicarse entre 0.50 y 0.74, si estas dos dimensiones resultaban significativas a partir del análisis estadístico hubieran sido consideradas de modo particular en el Capítulo de Discusión, señalando este aspecto.

Procedimiento

Con respecto a la muestra de participantes, ésta fue contactada de manera intencional por medio del Gerente General de la Consultora de Recursos Humanos que brindó el Taller de Capacitación. De esta manera, se pudo elegir una muestra que satisfacía los criterios de la investigación gracias a la accesibilidad a la misma y a la existencia de un contacto cercano y previamente establecido con la organización de donde provenía. Una vez que la organización fue elegida, se trabajó con su área de Recursos Humanos y se llevó a cabo un sorteo para identificar a los colaboradores que formarían parte del grupo experimental y del grupo control, asegurando de este modo que se cumplieran los supuestos de selección aleatoria de los niveles de tratamiento de la muestra y de independencia de los errores

Antes de aplicar el Test de Diagnóstico Situacional del Equipo, se les explicó a los colaboradores, en forma verbal, en qué consistía la investigación y sus etapas, a fin de que dieran un consentimiento oral de su participación. Luego se les dio las instrucciones para completar el Test que completaron en presencia de un examinador, que una vez que todos acabaron, les solicitó colocar sus nombres al

comienzo de la primera hoja de encuesta para distinguir el grupo control del experimental.

El siguiente paso fue llevar a cabo el Taller de Capacitación con el grupo experimental durante una mañana y un mes después de efectuado se aplicó nuevamente el Test de Diagnóstico Situacional del Equipo a todos los participantes de la investigación, siguiendo el mismo procedimiento que con el primer test.

En cuanto a la metodología y las fuentes de evaluación utilizadas, a pesar de que se recomienda realizar mediciones durante el taller, aparte de las del pre test y el post test, a fin de ir ajustando lo que se está enseñando, dada la duración de 4 horas que tuvo que tener el taller por la disponibilidad de la empresa para que sus colaboradores pudieran asistir, solamente se utilizó un nivel de análisis analítico cuantitativo antes y como seguimiento de la capacitación con un re test, que a pesar de no ser el método de medición más recomendado para ser utilizado solo, permitía utilizar hipótesis y proposiciones teóricas para poner los resultados a prueba de manera científica y sistemática utilizando datos objetivos. Así, fue justamente este mecanismo el que permitió utilizar los instrumentos creados como mecanismos de control para medir la calidad del proceso y corroborar el alcance de las metas planteadas de manera científica. Además, cabe mencionar que no se realizó la medición en el momento inmediato a la capacitación porque al ser un pre test, la primera aplicación había sido muy cercana al taller.

Por último, para llevar a cabo el análisis estadístico de ambas aplicaciones y así poder compararlas, una vez finalizada la recogida de datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) en su versión 15.0. Así, el primer análisis estadístico que se usó, a fin de comprobar el supuesto de normalidad fue la prueba de Shapiro Wilk porque era una muestra de menos de 30 participantes. Luego, para determinar si las varianzas en tales muestras eran iguales, es decir, si se cumplía la condición de homogeneidad de varianzas u homoscedasticidad, se utilizó dada la falta de normalidad de datos, el análisis de la U de Mann Whitney y por último, para obtener los rangos de medias inter e intragrupal por dimensión y para la totalidad de la prueba y también entre la primera y la segunda medición, a fin de comprobar si se aceptaba o se rechaza la hipótesis de trabajo.

Capítulo III. Resultados

Para comenzar, resulta importante señalar que tanto para el pre test como para el post test se utilizaron los mismos procedimientos estadísticos, a fin de comprobar los supuestos de normalidad, de homocedasticidad y de aleatorización de la muestra en ambas pruebas.

En cuanto al pre test, para comprobar el supuesto de normalidad se utilizó el análisis de Shapiro – Wilk porque la muestra estaba compuesta por menos de treinta sujetos. Mediante esta prueba se obtuvo que la significación del grupo experimental en las variables “Habilidades Complementarias” y “Responsabilidades Compartidas” era menor a 0.05, lo que demostraba que no había normalidad de datos en la muestra, por lo que el supuesto de homogeneidad de varianzas se tuvo que comprobar utilizando análisis no paramétricos.

Como se mencionó en el párrafo anterior, para continuar con el análisis del segundo supuesto se realizaron los análisis alternativos de la U de Mann Whitney (ver Anexo C para mayor detalle) a partir de los cuales se obtuvo para cada dimensión así como para el total de la prueba, significaciones mayores a 0.05, lo que permitió afirmar que en las muestras del pre test las varianzas eran homogéneas. Mediante este mismo análisis además, se obtuvieron los rangos de medias por cada grupo, control y experimental, lo que permitió realizar comparaciones intergrupos y comprobar también que la aleatorización que se llevó a cabo al inicio de la investigación fue adecuada. (Ver figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8).

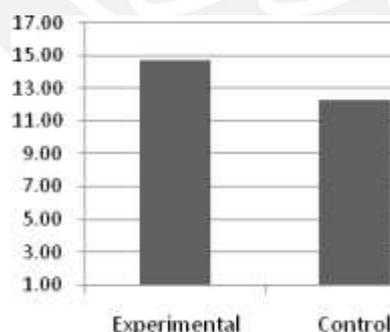


Figura1. Rango promedio en habilidades complementarias obtenido en el pretest donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 69 y una significancia estadística a una cola de 0.2

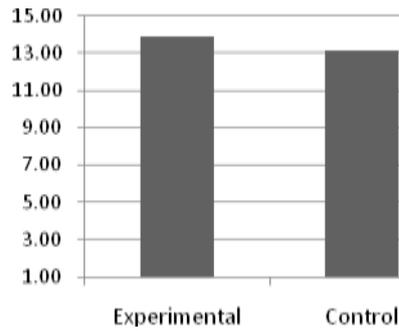


Figura 2. Rango promedio en actitud positiva obtenido en el pretest donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 79.5 y una significancia estadística a una cola de 0.4

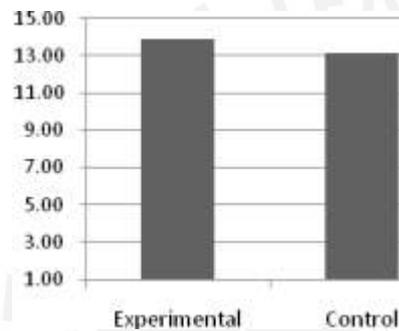


Figura 3. Rango promedio en objetivo común obtenido en el pretest donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 79.5 y una significancia estadística a una cola de 0.4

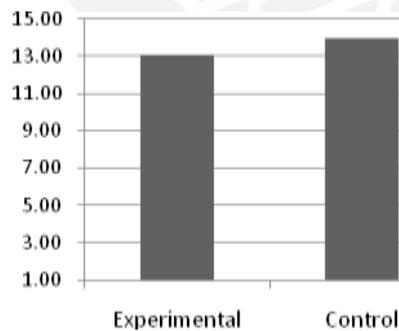


Figura 4. Rango promedio en metas específicas de desempeño obtenido en el pretest donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 79 y una significancia estadística a una cola de 0.4

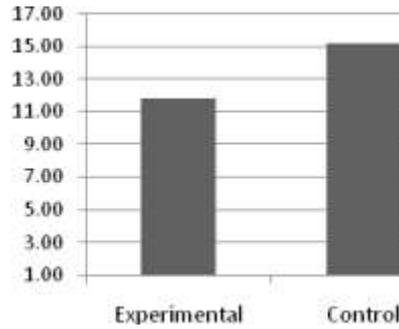


Figura 5. Rango promedio en responsabilidades compartidas obtenido en el pretest donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 63 y una significancia estadística a una cola de 0.14

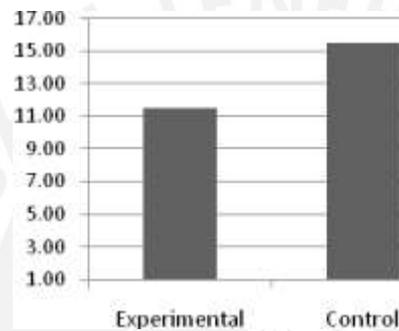


Figura 6. Rango promedio en comunicación efectiva obtenido en el pretest donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 58.5 y una significancia estadística a una cola de 0.09

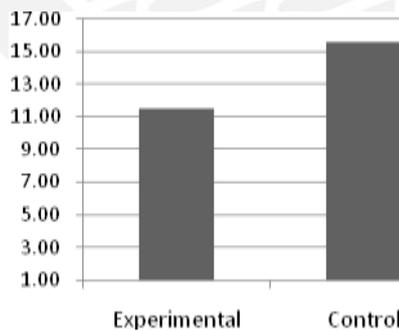


Figura 7. Rango promedio en reconocimiento de aportes obtenido en el pretest donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 58 y una significancia estadística a una cola de 0.09

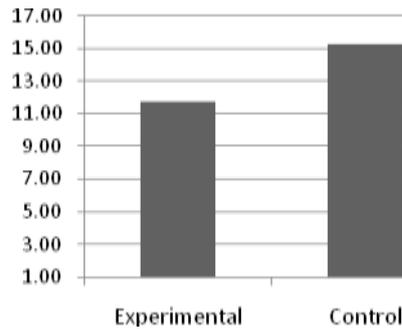


Figura 8. Rango promedio del total de la prueba obtenido en el pretest donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 61.5 y una significancia estadística a una cola de 0.12

Como se mencionó anteriormente para el post test se realizaron los mismos procedimientos estadísticos que para la primera aplicación; así, se utilizó el estadístico de Shapiro – Wilk para comprobar el supuesto de normalidad y la U de Mann Whitney para el supuesto de homogeneidad de varianzas, así como también para la comparación de rangos de medias intergrupos (ver Anexo C para mayor detalle). La razón por la cual se utilizó nuevamente la U de Mann Whitney fue porque como en el primer caso, se obtuvo que no había normalidad de datos en las dimensiones “Responsabilidades Compartidas”, del grupo experimental y “Comunicación Efectiva” y “Reconocimiento de Aportes”, del grupo control con significaciones menores a 0.05.

De este modo, a partir del análisis se comprobó que las varianzas intergrupos continuaron siendo homogéneas y las comparaciones de rangos de medias intergrupos no presentaron diferencias significativas aún después de que el grupo experimental recibió la capacitación (Ver figuras 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16).

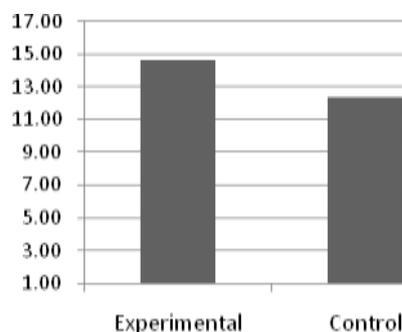


Figura 9. Rango promedio en habilidades complementarias obtenido en el post test donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 70 y significancia estadística a una cola de 0.14

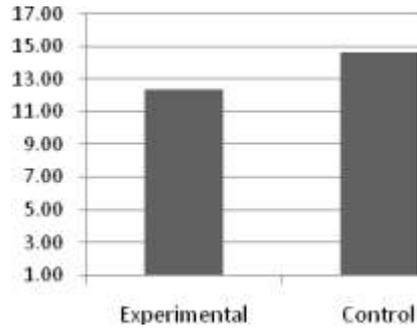


Figura 10. Rango promedio en actitud positiva obtenido en el post test donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 69.5 y una significancia estadística a una cola de 0.22

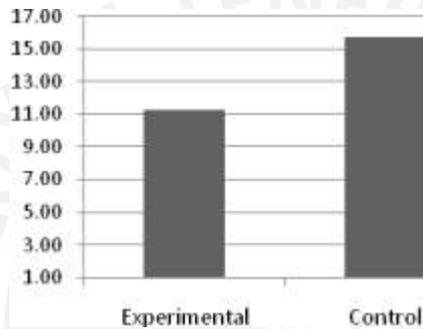


Figura 11. Rango promedio en presencia de un objetivo común obtenido en el post test donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 55.5 y una significancia estadística a una cola de 0.07

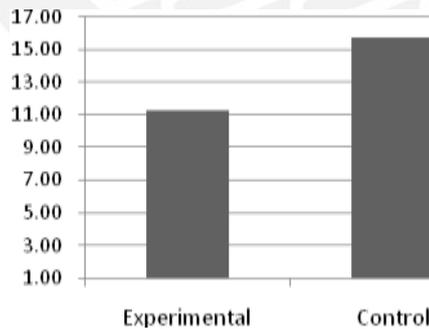


Figura 12. Rango promedio en metas específicas de desempeño obtenido en el post test donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 55.5 y una significancia estadística a una cola de 0.07

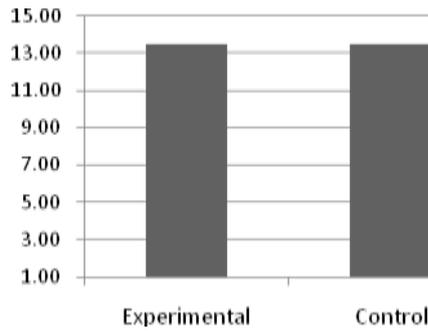


Figura 13. Rango promedio en responsabilidades compartidas obtenido en el post test donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 84.5 y una significancia estadística a una cola de 0.5

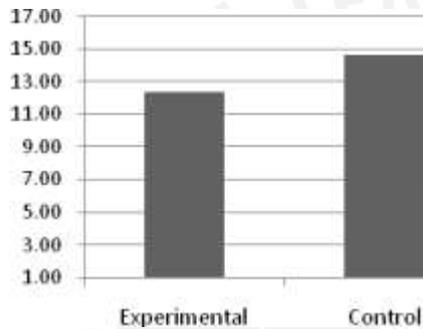


Figura 14. Rango promedio en comunicación efectiva obtenido en el post test donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 69.5 y una significancia estadística a una cola de 0.22

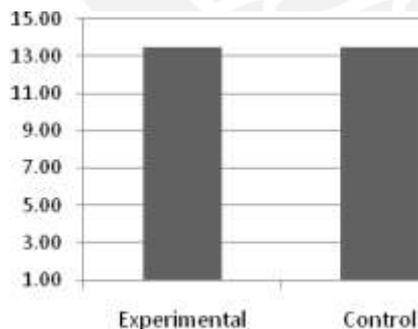


Figura 15. Rango promedio en reconocimiento de aportes obtenido en el post test donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 84.5 y una significancia estadística a una cola de 0.5

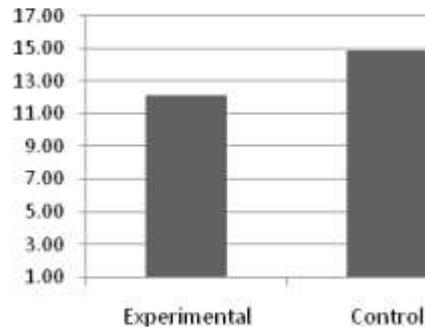


Figura 16. Rango promedio del total de la prueba obtenido en el post test donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 66.5 y una significancia estadística a una cola de 0.1

Por último, a fin de poder comparar los resultados entre el pretest y el post test se realizó un nuevo análisis de U de Mann Whitney, a partir del cual se pudo concluir que la capacitación no tuvo ninguna influencia en la medida de la autopercepción de desempeño en las dimensiones del trabajo en equipo de ninguno de los grupos, al no encontrarse diferencias significativas entre los resultados obtenidos en ambas pruebas (para el grupo control ver figuras 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24 y para el grupo experimental ver figuras 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 y 33).

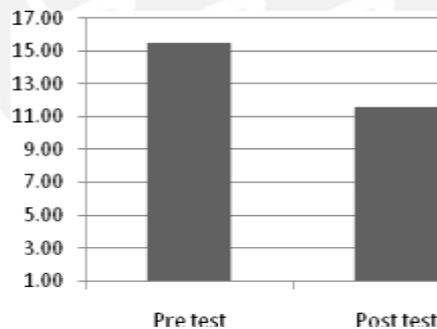


Figura 17. Rango promedio en habilidades complementarias del grupo control donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 59 y una significancia estadística a una cola de 0.1

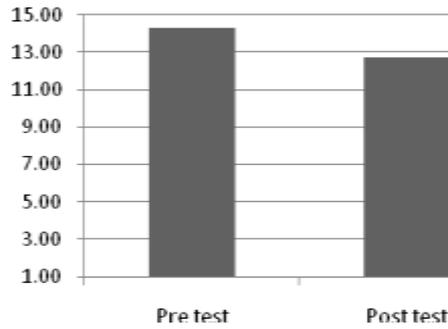


Figura 18. Rango promedio en actitud positiva del grupo control donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 74 y una significancia estadística a una cola de 0.3

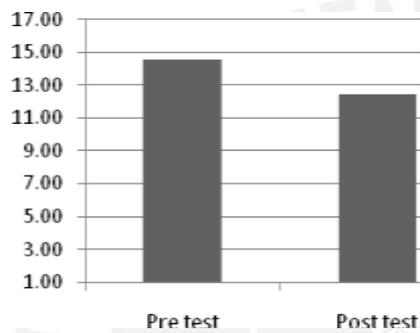


Figura 19. Rango promedio en presencia de un objetivo común del grupo control donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 71 y una significancia estadística a una cola de 0.26

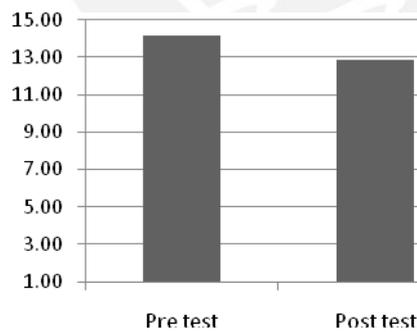


Figura 20. Rango promedio en metas específicas de desempeño del grupo control donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 76 y una significancia estadística a una cola de 0.34

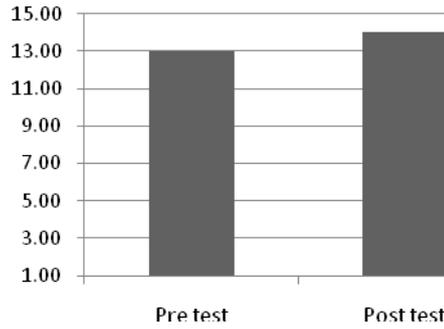


Figura 21. Rango promedio en responsabilidades compartidas del grupo control donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 78 y una significancia estadística a una cola de 0.4

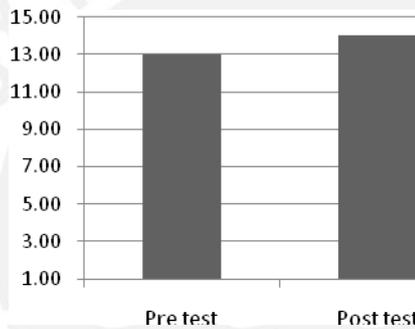


Figura 22. Rango promedio en comunicación efectiva del grupo control donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 78 y una significancia estadística a una cola de 0.4

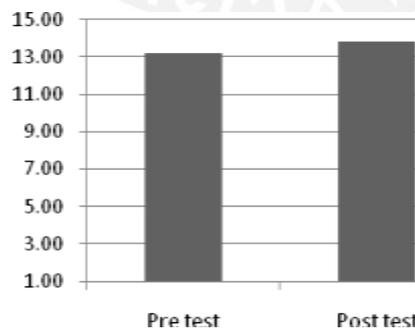


Figura 23. Rango promedio en reconocimiento de aportes del grupo control donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 85 y una significancia estadística a una cola de 0.42

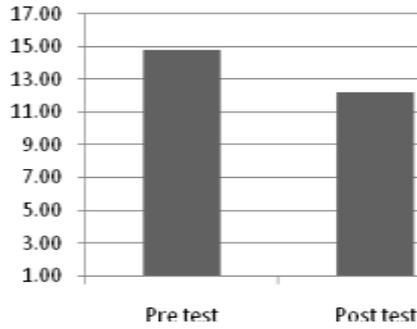


Figura 24. Rango promedio de los totales de las pruebas del grupo control donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 68 y una significancia estadística a una cola de 0.2

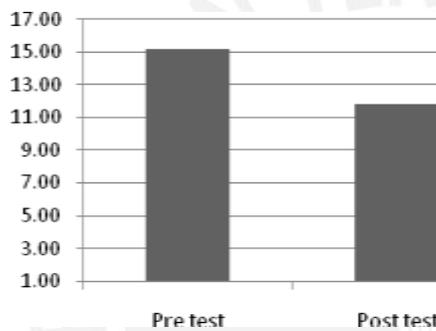


Figura 25. Rango promedio en habilidades complementarias del grupo experimental donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 63 y una significancia estadística a una cola de 0.14

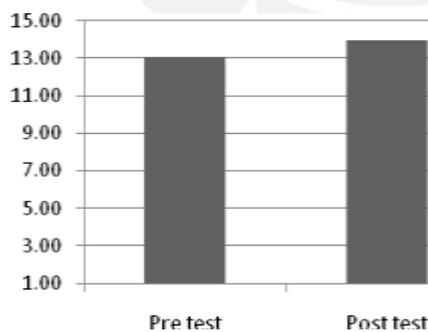


Figura 26. Rango promedio en actitud positiva del grupo experimental donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 78.5 y una significancia estadística a una cola de 0.38

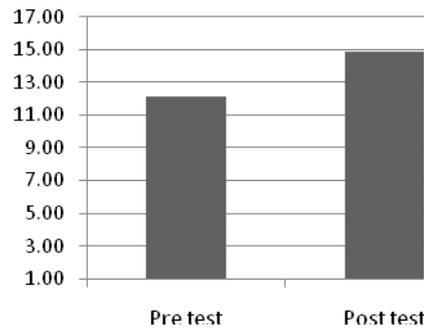


Figura 27. Rango promedio en presencia de un objetivo común del grupo experimental donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 66.5 y una significancia estadística a una cola de 0.18

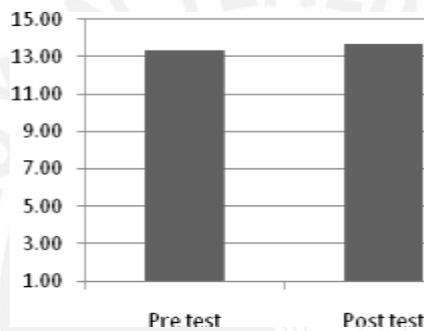


Figura 28. Rango promedio en metas específicas de desempeño del grupo experimental donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 82.5 y una significancia estadística a una cola de 0.46

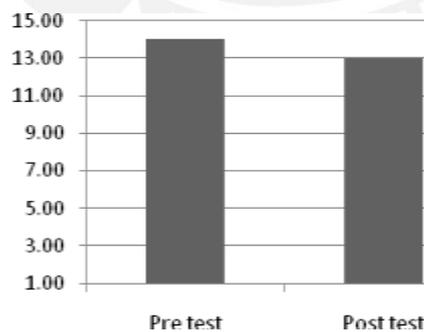


Figura 29. Rango promedio en responsabilidades compartidas del grupo experimental donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 77.5 y una significancia estadística a una cola de 0.36

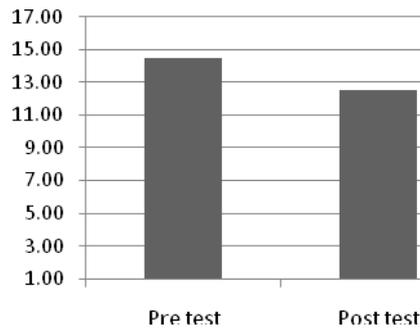


Figura 30. Rango promedio en comunicación efectiva del grupo experimental donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 72 y una significancia estadística a una cola de 0.27

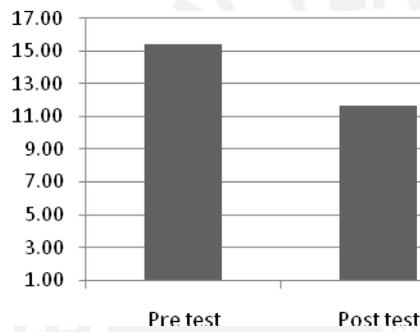


Figura 31. Rango promedio en reconocimiento de aportes del grupo experimental donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 60 y una significancia estadística a una cola de 0.11

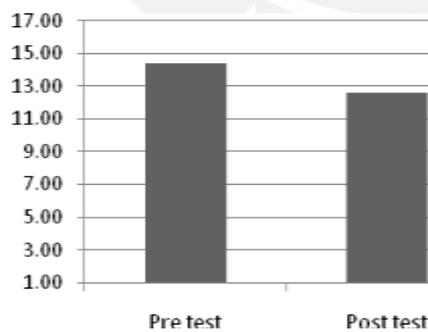


Figura 32. Rango promedio de los totales de las pruebas del grupo experimental donde se obtuvo una U de Mann Whitney de 73 y una significancia estadística a una cola de 0.29

Capítulo IV: Discusión

A lo largo de este capítulo se desarrollan las posibles razones por las que el taller de capacitación no tuvo efectos en la autopercepción de desempeño en las dimensiones del trabajo en equipo de los participantes del taller y se dan algunas recomendaciones pertinentes a aplicaciones similares que puedan realizarse en el futuro. Ante todo, cabe señalar que los aspectos que durante este capítulo sean desarrollados, así hayan causado un impacto positivo o negativo para el cumplimiento de los objetivos de la capacitación, son todos evidencia fundamental de la necesidad de evaluar los resultados de este tipo de intervenciones, a fin de corroborar si son verdaderamente efectivas y para poder retroalimentar a los mismos sistemas de capacitación enmarcando los aspectos que deben de modificarse o mejorarse para aplicaciones futuras.

El primer aspecto a tratar está referido a la manera en que se evaluó la capacitación. En este sentido y tomando lo que señalan Leirman et al. (1992), existirían dos momentos en los que es posible observar si las necesidades formativas iniciales de los participantes del taller fueron satisfechas; el primero sería el “meta - momento” que permite observar los efectos inmediatos del taller y el segundo, el “post - momento”, que se da cuando los participantes ya han regresado a su situación laboral habitual. Al parecer, cuando se evalúa el proceso de capacitación en cualquiera de los dos momentos por separado se presentarían ciertas desventajas, ya que en el caso del meta momento, el hecho de que los participantes recién hayan recibido la capacitación puede generar una autopercepción de desempeño más positiva gracias los efectos motivadores de la misma y al realizar la evaluación en el post-momento los efectos pueden desvanecerse o hasta volverse negativos dependiendo del intento de cambio de los asistentes a la capacitación. Como se señaló anteriormente, para esta investigación la evaluación de la capacitación se realizó un mes después de efectuado el taller a fin de observar si los participantes ponían en práctica en su ámbito laboral los contenidos impartidos, por lo que esto podría haber causado que los efectos se desvanecieran porque podría no haberse dado ningún intento de cambio por parte de los participantes.

En cuanto a lo anterior y de acuerdo a lo que señalan los autores, sería interesante poder evaluar los resultados del taller tanto en el momento apenas termina la instrucción, donde se pueden observar los efectos inmediatos de la misma, como cuando los participantes vuelven a su situación laboral habitual. En

este sentido y para concluir con este primer aspecto, es importante señalar, coincidiendo con lo que propone Reza (1995), que la evaluación del proceso de capacitación estará completa si se miden los siguientes puntos: la reacción de los participantes ante la forma como se manejó el evento, el aprendizaje relacionado con los objetivos de la capacitación, el uso correcto de lo adquirido en el puesto de trabajo, la evaluación del costo - beneficio de la capacitación frente a los resultados evidentes y por último la pertinencia del programa establecido y de sus contenidos.

Para desarrollar un segundo aspecto que pudo interferir en los resultados de la capacitación, es necesario partir de lo que postulan Grados (2001) y Leirman et al. (1992). Estos autores señalan la importancia de realizar un buen Diagnóstico de Necesidades de Capacitación (DNC) para conocer la situación inicial de los participantes del taller. En cuanto a este trabajo, es posible que no se haya investigado adecuadamente la situación inicial de los participantes en cuanto a sus intereses, capacidades y habilidades para trabajar en equipo antes de llevar a cabo el taller, dado que en este caso el Diagnóstico de Necesidades de Capacitación (DNC) se planteó como un pretest, lo que podría haber generado un planteamiento inadecuado de los indicadores que hubieran servido para posteriormente realizar una mejor evaluación del proceso.

En este punto cabe hacer un paréntesis, para resaltar la importancia de definir claramente los indicadores generados a partir de la etapa de Diagnóstico de Necesidades ya que estos son la clave para sentar, tanto los objetivos y contenidos de la capacitación, como las bases de la posterior evaluación del progreso logrado. Siendo éstos, los que harán explícito lo que se quiere cambiar, hacia dónde se quiere cambiar y cómo se observará este cambio; sirviendo así para medir en qué magnitud la capacitación puede ser efectiva o no (Pain, 2001).

Un tercer aspecto a revisar sería el cumplimiento de los supuestos propuestos en las diversas teorías del aprendizaje. Así, teniendo en cuenta la teoría del Aprendizaje Colaborativo, según Johnson *et al.* (1995), es posible que no se dieran las condiciones necesarias para generar un aprendizaje cooperativo, que era lo que se intentó lograr a partir de las dinámicas grupales, debido a que la actividad pudo no ser motivadora para los sujetos, lo que no los hubiera llevado a esforzarse por aprender o a sentir que era su responsabilidad hacerlo más allá de lo que los individuos plasmaron en sus hojas personales de asimilación. En cuanto a esto y de acuerdo a Grados (2001), cuando los objetivos globales del entrenamiento no corresponden a los intereses dominantes de los sujetos y no satisfacen sus

expectativas en cuanto a motivaciones personales, sociales o profesionales, la probabilidad de que este sea aplicado por los participantes es menor.

De otro lado, en cuanto al taller de capacitación en sí mismo, es necesario mencionar que el hecho de que el taller haya tenido una duración de una mañana, es decir, de cuatro horas en vez de las 8 horas que habían sido estipuladas en un inicio con la empresa contactada, representa una debilidad metodológica que no pudo ser sorteada porque la razón por la que se realizó de ese modo fue por una disposición de última hora de la empresa con la que se llevó todo el proceso de la investigación, rompiendo ésta el compromiso establecido con la investigadora y el facilitador involucrados.

Cambiando un poco el rumbo que ha tomado esta primera parte de la discusión, un aspecto más a desarrollar se refiere a la validez de los instrumentos de medición utilizados.

Para comenzar, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), el criterio de validez de contenido como criterio único de validez, no es particularmente fuerte, por lo que sería mejor que para futuras aplicaciones se busque además, la validez de criterio y de constructo, a fin de mejorar la validez total del instrumento y de cada una de sus dimensiones. En cuanto a esto, cabe mencionar que a pesar de que para esta investigación se realizó una buena revisión bibliográfica, lamentablemente no fue posible acceder a toda la literatura e información existentes sobre los temas de Trabajo en Equipo y de Capacitación.

Es importante mencionar también que el haber utilizado el mismo instrumento para el pretest y para el post - test, podría según Grados (2001), haber otorgado menor precisión a la observación del cambio en el rendimiento de los individuos, por lo que sería más apropiado si en posteriores aplicaciones se diseñara un nuevo instrumento para el post – test. Siguiendo a este autor, otra sugerencia sería determinar estándares para los miembros del grupo en cuanto al conocimiento y habilidades requeridas para trabajar en equipo, para antes y después del entrenamiento, a fin de ajustar tanto los objetivos y contenidos del curso, como los objetivos de desempeño y sus indicadores; para luego realizar el seguimiento del alcance o resultados de la capacitación según estos.

De otro lado, para futuras aplicaciones, sería necesario también que no solamente se usen fuentes de información cuantitativa. En este sentido, Leirman et al. (1992) refieren que al finalizar el proceso de capacitación, debe ser posible responder hasta qué punto las necesidades educativas y de formación iniciales, así como aquellas que han ido surgiendo durante el proceso educativo se han convertido en actos que llevaron a resultados satisfactorios para los participantes;

por lo que la investigación cualitativa resulta es importante para complementar los instrumentos cuantitativos de medición y así recabar mayor cantidad de información a lo largo de todo el proceso de capacitación.

El último aspecto que será desarrollado en este capítulo son las posibles amenazas a la validez interna del experimento, que pudieron haber influido en los resultados observados. Estas amenazas son, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006), aquellas variables extrañas a las variables manipuladas que aunque intentaron mantenerse controladas, aún así pudieron haber influido en las variables dependientes, alterando los resultados encontrados y restándole confianza y validez a los mismos.

En estrecha relación con lo que se señaló en párrafos anteriores, es posible que una amenaza a la validez haya sido un factor de inestabilidad en las mediciones, porque a pesar de las continuas llamadas y coordinaciones con la empresa contactada, tanto para el pretest como para el post test, los participantes no pudieron ser reunidos en un mismo ambiente y momento para llenar los instrumentos de medición por lo que los distintos ambientes de la empresa donde los participantes completaran los instrumentos, variaban en cuanto a la cantidad de ruido y movimiento y esto pudo haber afectado la concentración y dedicación de los individuos para el llenado de los instrumentos. Además, otro problema que hubo con la empresa, fue que a algunos de los sujetos se les avisó que iban a participar de la investigación tan solo unas horas antes de la hora pautada para llevar a cabo el pretest y estaban muy apurados por regresar a sus labores diarias en el momento en que lo completaron.

Concluyendo con el tema de la invalidez interna un factor que puede haber influido en los resultados obtenidos puede haber sido que al haber aplicado el mismo instrumento para ambas mediciones, los puntajes del post test pudieron verse afectados porque los participantes ya habían sido sensibilizados por la primera medición, influyendo en sus respuestas. Y en la misma línea, podría haberse dado también la contaminación entre los sujetos del grupo control y experimental porque estos trabajan juntos y a pesar de que se les explicó a los participantes del grupo experimental que debían mantener absoluta reserva sobre los contenidos del taller de capacitación, es posible que información referente a las dinámicas o a la exposición se haya filtrado al grupo control.

Para terminar con este capítulo de discusión vale la pena mencionar un par de aspectos fundamentales que deben tomarse en cuenta al realizar cualquier

proceso de capacitación y que sí se lograron en esta investigación. El primero, siguiendo a Pain (2001), es lo importante que resulta que durante el proceso se involucre a la mayor cantidad de mandos posibles porque cualquier objetivo de capacitación puede ser truncado si los jefes no actúan como aliados de los facilitadores, ya que ellos incrementan las probabilidades de que lo aprendido pueda ser aplicado en el trabajo diario.

Y como segundo y último punto, volviendo sobre la introducción de este trabajo y tomando como base a Christopher Meyer (1994, en Katzenbach, 2000), es fundamental que las capacitaciones realizadas sean sistemáticas y cumplan todos los pasos y requisitos para poder medir sus efectos posteriormente, a fin de lograr mantener actualizadas las habilidades, actitudes y conocimientos técnicos de nuestros equipos y colaboradores, fundamentando así su existencia y valor.

Ante esto, el principal objetivo de esta investigación, es generar una toma de conciencia en cuanto a la importancia de evaluar y medir los efectos de las capacitaciones para poder seguir optimizando los métodos existentes, mejorando su calidad y, por lo tanto, la calidad del entrenamiento que le brindamos al capital humano de nuestras organizaciones.



Referencias

- Aguilar, E. Y Jáuregui, A. (1997). Trabajar con actitud positiva. Cómo ser mejor todos los días. México, D.F.: Árbol.
- Allen, N. y Hecht, T. (2004). The 'romance of teams': toward an understanding of its psychological underpinnings and implications. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77 (4). 439-461.
- Amory, A. (2007). Game object model version II: a theoretical framework for educational game development. *Educational Technology Research & Development*, 55 (1). 51-77.
- Andueza, M. (1983). *Dinámica de Grupos en Educación*. México: Trillas.
- Balluerka, N. y Vergara, A. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología: modelos y análisis de datos mediante el SPSS 10.0*. Madrid: Prentice Hall.
- Blake, O. (2000). *Origen, detección y análisis de las necesidades de capacitación*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Caviedes, M. (1991). *Dinámicas de grupos*. (8° ed.) Bogotá: Indo – American press Service.
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. En Mezulis, A., Abramson, L., Hyde, J. y Hankin, B. (2004). Is There a Universal Positivity Bias in Attributions? A Meta-Analytic Review of Individual, Developmental, and Cultural Differences in the Self-Serving Attributional Bias. *Estados Unidos: University of Wisconsin—Madison. Psychological Bulletin* 130 (5). 711–747.
- Cuervo, M. (1992). *El trabajo en equipo y la sinergia*. Buenos Aires: Instituto FES de Liderazgo.
- De Dreu, C. (2007). Cooperative Outcome Interdependence, Task Reflexivity, and Team Effectiveness: a Motivated Information Processing Perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92 (3). 628-638.
- Grados, J. (2001). *Capacitación y desarrollo de personal* (2° ed.). México: Trillas.
- Haines III, V. y Taggar, S. (2006). Antecedents of Team Reward Attitude. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10 (3). 194-205.
- Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4°ed.). México D. F.: Mc Graw Hill.

- Johnson, D., Johnson, R y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R. y Johnson E. (1995). Los nuevos círculos de aprendizaje. Cooperación en el salón de clases y en la escuela. Estados Unidos: ASDC.
- Katzenbach, J. y Smith, D. (1993). La Disciplina de los Equipos. En Katzenbach, J. (Comp.). (2000). El trabajo en equipo: ventajas y dificultades. Barcelona: Granica. (81-102).
- Kirtley, M., Reed, K., Lawrence, K. y Onken, M. (2007). The Link Between Communication and Financial Performance in Simulated Organizational Teams. *Journal of Managerial Issues*, 9 (4). 536-553.
- Kolb, A. y Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management, Learning & Education*, 4 (2). 193-212.
- Leirman, W., Vandemeulebroeke, L., Baert, H., Callens, H. y Wildemmeersch, D. (1992). La educación de adultos como proceso. Lima: Asociación de publicaciones educativas TAREA.
- Lindqvist, S., Duncan, A., Shepstone, L., Watts, F. y Pearce, S. (2006). Case-based learning in cross-professional groups –the development of a pre-registration interprofessional learning programme. *Journal of Interprofessional Care*, 19 (5). 509-520.
- Maxwell, J. (2001). The 17 indisputable laws of teamwork. Tenesse: Thomas Nelson Publishers.
- McDermott, K., Nafalski, A. y Göl, O. (2002). Considerations on experience - based learning. *Global Journal of Engineering Education*, 6 (1). Australia: University of South Australia.
- Meyer, C. (1994). Cómo las mediciones correctas ayudan a los equipos a sobresalir. En Katzenbach, J. (Comp.). (2000). El trabajo en equipo: ventajas y dificultades. Barcelona: Granica. (103-122).
- Nóblega, M., Peña, B. y Salas, M. (2006). Guía Metodológica: Análisis de Items. Análisis de Confiabilidad. Materiales no publicados del Curso de Construcción de Pruebas. Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

- Pain, A. (2001). Capacitación Laboral. Serie Los Documentos 4 de la Carrera de Especialización de Posgrado de Formación de formadores. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Palomillo, M. (2000). Liderazgo y motivación de equipos de trabajo. Madrid: ESIC Editorial.
- Reza, J. (1995). Cómo Desarrollar y Evaluar Programas de Capacitación en las Organizaciones. México D. F.: Panorama Editorial.
- Robbins, H y Finley, M. (1999). Por qué fallan los equipos. Barcelona: Gránica.
- Rodríguez, J. (2001). Relaciones Humanas en la empresa. Madrid : Ediciones Internacionales Universitarias.
- Vásquez, J. (2003). Dirección eficaz de Pymes: autodiagnóstico y planeamiento estratégicos y control de gestión. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Xue Zhang, Z., Lan han, Y., Hempel, P. y Tjosvold, D. (2007). Transactive Memory System Link Work Team Characteristics and Performance. Journal of Applied Psychology, 92 (6). 1722-1730.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas. Recuperado el 24 de abril del 2008 desde <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>



Anexo A

Test Situacional del Equipo

Marque en la escala con una "X", la opción que usted cree que mejor representa la forma en que viene funcionando su equipo de trabajo.

TD = **Totalmente en desacuerdo**
D = **En desacuerdo**
A = **De acuerdo**
TA = **Totalmente de acuerdo**

	TD	D	A	TA
I. Habilidades complementarias				
1. En el equipo, dividirnos el trabajo es fácil porque sabemos qué habilidades tiene cada uno.				
2. Creo que en el equipo, sabemos aprovechar las habilidades de cada miembro.				
3. Creo que la variedad de habilidades de los miembros del equipo nos permite obtener mejores resultados.				
4. Es común que logremos complementar sin problema nuestras habilidades.				
5. En el equipo nos preocupamos de que cada miembro descubra habilidades que se complementen mejor con las de los demás.				
II. Actitud Positiva				
6. En el equipo hay personas cuya relación es conflictiva.				
7. Hay miembros en el equipo a los que le gusta jactarse de sus logros ante los demás.				
8. Me parece que mi equipo obtiene buenos resultados por la actitud que tenemos sus miembros hacia el trabajo que realizamos.				
9. Me parece que la mayoría de los miembros del equipo sabría tomar de manera constructiva las críticas que puedan recibir sobre su trabajo.				
10. Creo que los miembros del equipo suelen decir lo que piensan con sinceridad.				
11. Cuando ingresan miembros nuevos al equipo, al comienzo suele dársele poca importancia a sus aportes.				

III. Presencia de un objetivo común				
12. Creo que el objetivo que compartimos es algo que todos los miembros del equipo tenemos presente.				
13. Creo que cada uno de los miembros del equipo le pone todo su esfuerzo al logro de nuestro objetivo común.				
14. Cada día, el equipo se muestra más satisfecho con los avances realizados en cuanto a cumplir nuestro objetivo para este año.				
15. Me parece que para los miembros del equipo, la idea de conseguir nuestro objetivo común constituye una fuente de entusiasmo por los beneficios que conllevaría para cada uno.				
16. Creo que todos los miembros del equipo sabemos en qué contribuye el logro de nuestras metas para la consecución del objetivo del equipo.				
17. Todos los miembros del equipo entienden que nuestro objetivo es algo que podemos lograr.				
IV. Metas específicas de desempeño				
18. El equipo es mantenido al margen durante el planteamiento de sus metas de desempeño.				
19. Se presta cuidado en que las metas que el equipo debe alcanzar, sean realistas.				
20. Creo que todos los integrantes del equipo conocen nuestras metas con claridad.				
21. Es difícil entender cómo las metas que el equipo debe ir cumpliendo, son relevantes para nuestro objetivo.				
22. Creo que nuestras metas son demasiado fáciles de alcanzar para el equipo.				
23. Los avances realizados por el equipo hacia nuestras metas de desempeño son susceptibles de ser medidos				
V. Responsabilidades compartidas				
24. Considero que los miembros del equipo nos apoyamos los unos a los otros para agilizar el trabajo conjunto.				
25. Cuando presentamos un proyecto hay personas que terminan trabajando más que otras.				
26. Es común que en el equipo se tomen decisiones sin considerar la opinión de todos sus miembros.				

27. En el equipo nos ayudamos cuando a algún miembro se le dificulta cumplir con su parte del trabajo.				
28. Los miembros del equipo sabemos cuáles son las responsabilidades de cada uno.				
VI. Comunicación efectiva				
29. Creo que en el equipo nos comunicamos con respeto.				
30. La comunicación con nuestros jefes se basa en el respeto entre ambas partes.				
31. Me parece que en el equipo nos comprendemos los unos a los otros.				
32. Considero que la comunicación entre los miembros del equipo es fluida.				
33. Creo que hay un flujo adecuado de comunicación con nuestros jefes.				
34. En el equipo se considera la opinión de cada uno de los miembros como igualmente valiosa.				
35. Considero que en el equipo, el diálogo permite siempre que nos pongamos de acuerdo.				
VII. Reconocimiento de aportes				
36. Las contribuciones del equipo son reconocidas por la organización.				
37. Me parece que el hecho de que nuestro trabajo sea reconocido nos permite desarrollarnos más.				
38. La organización reconoce individualmente a los miembros que se destacan en su labor en el equipo.				
39. Es normal que cuando un compañero hace bien su trabajo el equipo lo felicite.				
40. Creo que nuestros jefes han sabido reconocer el trabajo que desempeña cada uno.				
41. Los miembros del equipo en general, compartimos un sentimiento de orgullo y satisfacción por el trabajo que realizamos.				

Anexo B

Contenido expositivo y dinámicas de refuerzo del taller de trabajo en equipo

Tema 1: “La persona base del equipo”

¿Quién eres?, ¿Qué quieres?, ¿Qué haces?

Autoestima y equilibrio personal.

Actitud positiva y rendimiento.

Actitudes positivas con uno mismo.

Dinámica de refuerzo: “Conociéndome”

Retroalimentación en base a la dinámica.

Tema 2: “Fortaleciéndonos como equipo”

Condiciones para trabajar en equipo:

1. Los miembros como base del equipo.
2. Enfatizando la búsqueda de niveles adecuados de habilidades complementarias.
3. Incrementando el compromiso hacia el logro de objetivos comunes.
4. Fomentando el establecimiento de metas específicas y realistas de desempeño.
5. Generando conciencia acerca de las responsabilidades compartidas.
6. Motivando el reconocimiento de aportes individuales y colectivos.

Dinámica de refuerzo: “Torre con cañitas”.

Retroalimentación en base a la dinámica.

Tema 3: “Actitudes para el trabajo en equipo”

Actitud positiva y confianza: “si yo puedo... mi equipo puede”.

Optimizando la comunicación de ida y vuelta y la escucha activa.

Dinámica de refuerzo: “Una boca, dos orejas”

Apoyo mutuo para la contribución a resultados.

Fortaleciendo la vocación de servicio: cliente interno y externo.

Incrementando la pasión por lo que hacemos.

Hojas de asimilación: “Plasmando lo aprendido”.

Anexo C

U de Mann Whitney: rangos intercuartiles y significancia estadística a una cola

Pretest

Variables	Rango Promedio		Rango intercuartil		Nivel de Sig.
	<i>Experimental</i>	<i>Control</i>	<i>Experimental</i>	<i>Control</i>	
Habilidades complementarias	14.69	12.31	0.6	0.4	0.2
Actitud positiva	13.88	13.12	0.75	0.58	0.4
Presencia de un objetivo común	13.88	13.12	1.17	0.58	0.4
Metas específicas de desempeño	13.08	13.92	0.83	0.17	0.4
Responsabilidades compartidas	11.85	15.15	1.1	0.4	0.14
Comunicación efectiva	11.50	15.50	1.0	0.64	0.09
Reconocimiento de aportes	11.46	15.54	0.5	0.5	0.09

Post test

Variables	Rango Promedio		Rango intercuartil		Nivel de Sig.
	<i>Experimental</i>	<i>Control</i>	<i>Experimental</i>	<i>Control</i>	
Habilidades complementarias	14.62	12.38	0.8	0.3	0.24
Actitud positiva	12.35	14.65	0.5	0.58	0.22
Presencia de un objetivo común	11.27	15.73	1	0.83	0.07
Metas específicas de desempeño	11.27	15.73	0.58	0.25	0.07
Responsabilidades compartidas	13.50	13.50	0.8	0.4	0.5
Comunicación efectiva	12.35	14.65	0.29	0.36	0.22
Reconocimiento de aportes	13.50	13.50	0.42	0.58	0.5
Total	12.12	14.88	0.55	0.32	0.18