

Capítulo 1

Delimitación del objeto de estudio

1.1. Justificación del estudio

Llevar a cabo un diagnóstico de las necesidades de capacitación para los maestros de la carrera de Lingüística Aplicada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL es de suma importancia, ya que muchas universidades nacionales e internacionales están haciendo lo suyo para mejorar la educación en sus instituciones. Los maestros de la carrera de Lingüística Aplicada no pueden quedarse rezagados y esperar hasta el año 2006 para llevar a cabo este tipo de investigaciones, sino que debemos adelantarnos a los acontecimientos para que este mundo globalizado y sus educaciones vanguardistas no nos tomen ventaja en el aspecto educativo.

Por tal motivo, la comunidad de maestros universitarios de Filosofía y Letras, especialmente el Colegio de Lingüística Aplicada serían los más beneficiados al encontrar las necesidades de capacitación que toda escuela a nivel superior y de otra índole tienen y así poder erradicar las carencias que se pudieran encontrar en esta investigación en caso que se necesitara.

1.2. Proyecto de investigación

El título de este proyecto es: *Diagnóstico de necesidades de capacitación en el cuerpo docente del Colegio de Lingüística Aplicada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.*

1.3. Problema

¿Cuál es el perfil del docente del Colegio de Lingüística Aplicada de la Facultad de Filosofía y Letras, teniendo en cuenta su competencia en una segunda lengua(inglés) y sus habilidades docentes?

El producto satisfactorio de una tarea encomendada en la docencia de lenguas depende mucho de la relación escolaridad - competencia en la segunda lengua - habilidad docente. Por tal motivo, se realizará este estudio acerca de los maestros de la carrera de Lingüística Aplicada para medir el conocimiento del idioma inglés, que es el idioma utilizado dentro del aula y es la herramienta principal para que exista comunicación alumno-maestro; así como las habilidades docentes o metodológicas que utilizan los docentes de este Colegio. Todo esto para hacer una comparación con el perfil del puesto deseado que requiere el Colegio de Lingüística Aplicada.

1.4. Objetivos

1. Establecer un estándar del perfil del docente de Lingüística Aplicada mediante la entrevista a expertos y teniendo en cuenta el Proyecto Visión 2006.
2. Evaluar el perfil real del docente de la carrera de Lingüística Aplicada y compararlo con el perfil requerido por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
3. Elaborar un diagnóstico y detectar áreas de oportunidad.
4. Presentar bases para un programa de capacitación para los docentes del Colegio de Lingüística Aplicada.

1.5. Descripción del perfil de desempeño del docente

- a) *Escolaridad*: La recaudación de datos de escolaridad ayudará a tener una base de los conocimientos generales de los maestros de la carrera de Lingüística Aplicada. Estos datos se obtendrán en el departamento de la Secretaría de Evaluación y Planeación; éstos están vigentes hasta el mes de julio de 2002.
- b) *Competencia en el uso del inglés*: el maestro de Lingüística Aplicada debe ser un profesional con un conocimiento sólido de la lengua inglesa. El uso correcto del inglés es imprescindible para transmitir una idea; por tal motivo, si un docente que imparte contenidos en inglés tiene deficiencias en el uso del idioma, por consiguiente los alumnos tendrán problemas para decodificar el mensaje del profesor. Este aspecto no puede ser aislado del estudio porque de esto depende un gran porcentaje del perfil del docente requerido por la carrera de Lingüística Aplicada.
- c) *Habilidades docentes*: el docente debe conocer y aplicar los elementos teóricos y prácticos de mayor actualidad relacionados con la planeación, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje de contenidos de una materia o el aprendizaje del inglés. Para transmitir un determinado conocimiento, no es suficiente dominarlo; sino saber transmitirlo con las habilidades docentes correctas. El aspecto metodológico es esencial para que el maestro transmita sus conocimientos de una manera adecuada, utilizando métodos didácticos pertinentes. (UAEM: <http://www.uaem.mx>)

Todos los aspectos anteriormente mencionados nos servirán para :

1. Comparar y precisar las diferencias entre el perfil del desempeño real y el perfil deseable.
2. Elaborar un diagnóstico.
3. Generar información válida y confiable para la toma de decisiones administrativas sobre un programa que aproxime a los maestros al perfil deseado.

1.6. Pertinencia y justificación

¿Qué nos preguntamos cuando nos damos cuenta que un egresado de una carrera está muy bien preparado para las actividades reales del mercado de trabajo? ¿Dónde habrá cursado sus estudios universitarios? Por tal motivo, esta investigación es muy importante, ya que la mayoría de los estudiantes de la carrera de Lingüística Aplicada ingresan al mercado laboral a aplicar lo que aprendieron durante la carrera. ¿Y en quién repercute la adecuada o inadecuada preparación de los egresados de esta carrera?

En la Facultad de Filosofía y Letras existe la Secretaría de Planeación y Evaluación, en donde podríamos obtener información y estadísticas acerca de los docentes del colegio de Lingüística Aplicada.

Por otro lado, también existe la Secretaría de Desarrollo Profesional, donde se podría recabar información para planificar programas de capacitación de Recursos Humanos.

Los aspectos en que ayudará este estudio son los siguientes:

1. En lo **social** beneficiará a alumnos, ya que la calidad del docente se elevaría, porque de encontrarse áreas de oportunidad en los maestros, se les capacitaría, y se erradicarían las deficiencias que pudieran encontrarse. A la Institución le serviría porque será posible realizar un diagnóstico de necesidades de capacitación con la finalidad de cubrir las áreas de oportunidad detectadas en los maestros de la carrera de **Lingüística Aplicada**, teniendo de guía las necesidades que tiene el Proyecto Visión 2006.
2. En el **aspecto económico**, observaremos el costo vs el beneficio; es decir, la optimización que se logrará con el estudio.
3. En cuanto a lo **científico**, se generará información válida, oportuna y confiable para la toma de decisiones administrativas en el área de capacitación, lo que servirá para el diseño de un programa de actualización docente.
4. En el **aspecto tecnológico**, se creará un modelo acorde para la evaluación docente de la Facultad de Filosofía y Letras, específicamente para dar seguimiento a la docencia en la carrera de **Lingüística Aplicada**.

1.7. Antecedentes del estudio

Hablar de los estudios realizados con anterioridad acerca del perfil del docente siempre será relevante, ya que se puede observar cuáles variables se tomaron en cuenta y el resultado que arrojó tal estudio. Es importante recalcar que por medio de la red “internet” se buscó información en varias universidades de México sobre tesis con el título de este proyecto, lo cual fue nulo. También es importante mencionar que se visitaron dos universidades de prestigio tales como: el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), en donde se encontró una tesis que podría ser útil para

consulta. Ésta tiene como título: **Propuesta del perfil del docente del curso de Ética ciudadana a impartirse en el segundo semestre de Preparatoria del Tecnológico de Monterrey**. La otra universidad que se visitó fue: La Universidad de Monterrey (UDEM); ahí se encontró una revista llamada: **Perfiles educativos: Universidad Nacional Autónoma de México**, la cual servirá como texto de consulta. Ambas publicaciones serán incluidas en la bibliografía.

Cabe mencionar que en la biblioteca de Posgrado de la Facultad de Filosofía se encuentra una tesis con el nombre de **“Perfil actitudinal del docente de la Facultad de Filosofía y Letras en el marco de las metas planteadas por el proyecto Visión UANL 2006”**, que tiene como autora a la Maestra Gabriela Elizondo Regalado. Esta publicación fue terminada en el mes de diciembre del año 2000. La Maestra Elizondo muestra unas conclusiones significativas para la Facultad de Filosofía y Letras, ya que las actitudes de los maestros fueron calificadas como el aspecto más débil por los alumnos, representando una señal de advertencia sumamente importante para la administración de recursos humanos.

Teniendo en cuenta las conclusiones de la Mtra. Elizondo, es necesario seguir analizando el proceso del perfil del maestro de la Facultad de Filosofía y Letras, pero ahora con respecto al perfil del puesto real vs el perfil del puesto deseado que requiere la carrera de Lingüística Aplicada, en donde se investigará el conocimiento de una segunda lengua y las habilidades docentes con las que cuentan los maestros de la carrera de Lingüística Aplicada.

Estos serán los aspectos que se utilizarán para el estudio:

- a) Perspectiva teórica: administración de recursos humanos.
- b) Teoría de sistemas.
- c) Enfoque insumo con respecto al proceso.
- d) Evaluación del perfil actitudinal del docente de la Facultad de Filosofía y Letras.

1.8. Corpus para el estudio

La población a estudiar serán los maestros de la carrera de Lingüística Aplicada de la Facultad de Filosofía y Letras. El total de maestros es de sesenta y seis (66). Trece (13) son: PTC, profesores tiempo completo. Cincuenta y tres (53) PTP, denominados profesores tiempo parcial, donde se encuentran los de contrato, por horas y medio tiempo.

1.9. Metodología

- a) El tipo de investigación que se utilizará será descriptiva-evaluativa.
- b) Las técnicas a utilizar para la recolección de datos serán: 1) aplicación de examen de conocimiento de inglés (TOEFL) a maestros utilizando el muestreo aleatorio y usando un instrumento estandarizado, 2) una entrevista dirigida a los docentes del Colegio de Lingüística Aplicada, y una encuesta (ANUIES) dirigida a los alumnos del mismo Colegio.
- c) Datos del departamento de Secretaría de Evaluación y Planeación para conocer el nivel de escolaridad de los maestros de la carrera de Lingüística Aplicada.
- d) La información será procesada utilizando el paquete SPSS "*Statistics Package for Social Sciences*".

Antecedentes

2.1. Contexto Político de la Universidad Autónoma de Nuevo León:

Plan Visión 2006: objetivos de la función docente

En el año de 1997, siendo rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León el Dr. Reyes Tamez Guerra se creó el proyecto Visión Universidad 2006 como respuesta a las necesidades de la población, a quien se le pidió su participación junto con autoridades educativas y así enfrentarse a los retos del nuevo milenio de una manera digna, pertinente, eficiente y responsable. El desarrollo de la Visión se sustentó en cuatro sistemas para facilitar su análisis.

- a. Administrativo.
- b. Social – humano.
- c. De relación con el entorno.
- d. Académico.

Fuente: Visión 2006. “Construyendo el futuro”

La metodología para obtener información fidedigna de lo que la comunidad estudiantil y lo que el mismo mercado laboral necesita contempló cuatro estrategias de investigación y comunicación:

- Cuestionarios aplicados a 6,983 universitarios: 5,160 alumnos y 1,823 maestros de 53 dependencias y a 3,484 padres de familia.

- Interactivo dirigido a 832 personas: miembros del Consejo Consultivo, Junta de Gobierno, Consejo Universitario de la institución, maestros, padres de familia, representantes de las cámaras de comercio, miembros de la Federación de Colegios de Profesionistas de Nuevo León, ex rectores, representantes de los diferentes medios de comunicación, el C. Presidente de la República y el C. Gobernador del Estado de Nuevo León.
- Entrevistas a expertos en educación: nacionales y extranjeros.
- Misiones de trabajo: visitas a 67 universidades de prestigio de 18 países con el propósito de observar su trabajo académico y administrativo. Posteriormente, para compartir las experiencias de estas visitas se llevó a cabo el seminario: *Prácticas universitarias de la clase mundial* (Visión 2006, p. 9).

Por lo tanto, el Proyecto Visión 2006 incluye puntos de vista, opiniones y análisis de necesidades que provienen de la reflexión de quienes forman la propia universidad, trabajando o estudiando en ella, así como los representantes de nuestra sociedad para quienes los universitarios trabajamos y quienes deben de emitir su opinión en cuanto a los perfiles que requieren en sus empresas.

A través de la valoración de los puntos de vista de casi doce mil personas que participaron en la planeación de este proyecto, se obtiene el objetivo general del mismo para el año 2006: “ **La Universidad Autónoma de Nuevo León será reconocida como la mejor universidad pública de México**” (Visión 2006, p. 11). Se constituye entonces el Proyecto UANL Visión 2006 por medio del cual se pretende tomar las medidas pertinentes para lograr las metas establecidas.

De acuerdo al documento oficial, para alcanzar la visión se requerirá un cuerpo docente de clase mundial, establecer una estrecha relación con la sociedad de la cual se forma parte, egresar personas capaces de desempeñarse con éxito en los ámbitos mundiales y “una mística institucional constituida por principios y valores que, guiando el pensamiento y las acciones de los hombres, hagan posible su desenvolvimiento integral y la convivencia humana” (Visión 2006, p. 11).

Nuestra universidad también se ha preocupado por establecer un perfil de sus docentes. Es aquí donde el maestro debe tener aptitudes y actitudes, que son dos requisitos fundamentales para llegar a las metas del citado proyecto Visión 2006. Éstos son los aspectos más importantes del perfil básico del docente del año 2006:

- ❖ ***Ser experto en su materia.*** El maestro debe conocer su profesión y su especialidad.
- ❖ ***Tener vocación de servicio.*** Debe poner su mejor esfuerzo en el desempeño de su trabajo.
- ❖ ***Competente a nivel mundial.*** El maestro debe ser reconocido en su escuela y en los ambientes nacionales y mundiales, gracias a sus estudios de posgrado y a sus investigaciones.
- ❖ ***Comprometido con la universidad y su entorno.*** El maestro debe comprometerse con la institución y la sociedad, porque es parte de ellas y a ellas sirve.
- ❖ ***Trabajo en equipo.*** Debe ser capaz de trabajar con otros profesionales y alumnos de su misma o diferente área de formación o especialidad.

- ❖ **Promotor de valores.** El maestro debe convertirse en promotor de valores, como la honestidad, la responsabilidad, la práctica de la verdad y todos aquellos que estén relacionados con su función magisterial.
- ❖ **Responsable.** El maestro debe ser identificado como un servidor de la institución que sabe cumplir sus compromisos y obligaciones.
- ❖ **Facilitador.** Al tiempo que facilita el aprendizaje, el maestro apoya a sus alumnos con funciones de monitoreo y tutorío.
- ❖ **Con capacidad de liderazgo.** Con las características señaladas anteriormente, el maestro se convierte en líder o conductor de la tarea docente y profesional, y hace posible que la universidad sea también líder.
- ❖ **Humanista.** Para el maestro, el hombre debe ser el valor fundamental que regule sus actos en la universidad, por encima de cualquier otro valor de orden técnico o práctico.
- ❖ **Honrado e íntegro.** Debe responder a su trabajo con cabal honradez e integridad, entregando lo mejor de sí mismo.
- ❖ **Ejemplar y respetuoso del alumno.** Debe demostrar, con su propia conducta, que vive los valores.

Fuente: Visión 2006, p. 17

Para llegar a las metas que se fija el Proyecto Visión 2006, es necesario tener evaluaciones periódicas de nuestros docentes, ya que sin duda los universitarios nos encontramos inmersos en un proyecto, que si bien es ambicioso, nos permite establecer metas que una vez cumplidas, colocarán a la Universidad Autónoma de Nuevo León como

una de las mejores universidades públicas de México, capaz de competir con universidades públicas y privadas del país y del extranjero.

La cultura de la evaluación y planeación se ha fomentado en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Anualmente se llevan a cabo evaluaciones de desempeño docente. Además cada semestre se evalúa a los aspirantes a ingresar a una licenciatura, así como a los aspirantes a ingresar a un posgrado.

Existen programas de estímulos económicos a la docencia que motivan a los maestros a seguir trabajando y superarse, ya que éstos otorgan desde uno hasta once salarios mínimos de sobresueldo dependiendo de los resultados de una evaluación del docente a la que se someten los profesores. En esta evaluación se consideran las diversas actividades académicas en las que ha participado el maestro, la producción de materiales, libros o artículos, su permanencia y dedicación; además de los trabajos de asesoría y tutoría desempeñados durante el año.

De 1998 a la fecha, la Facultad de Filosofía y Letras, en conjunto con su Secretaría de Planeación y Evaluación, ha llevado a cabo evaluaciones a los docentes bajo la óptica de los estudiantes. En las diversas facultades de la UANL los estudiantes responden un cuestionario que arroja información acerca del desempeño de los maestros. Estos cuestionarios son aplicados por la Administración y revisados por el Centro de Evaluación de la Universidad. Se han aplicado los meses de mayo de cada año. Los resultados se entregan alrededor del mes de septiembre al director de la institución, quien a su vez los hace llegar a cada uno de los docentes (Elizondo p. 23).

La UANL aspira a obtener la acreditación y certificación de sus programas de parte de organismos reconocidos y así reflejar la excelencia en sus programas que nos

conviertan para el año 2006 en la mejor universidad pública de México. Se aspira que exista movilidad de estudiantes y docentes, no sólo nacional sino internacional. Para lograrlo, debemos contar con programas certificados que pueden considerarse equivalentes a los programas de universidades reconocidas en México y en el extranjero.

Para poder aspirar a la certificación del docente, se deben seguir ciertos lineamientos: procesos de selección y dosificación de ingreso, rediseño curricular, evaluación constante, competencia de alumnos y docentes en el manejo del idioma inglés como segunda lengua, manejo de equipos de cómputo, etc.

El docente aparece de nuevo como uno de los actores fundamentales en el proceso de modernización y acreditación de nuestra universidad. En el Proyecto Visión 2006 se establece el perfil idóneo del docente que labora en este nuevo proyecto de universidad. El maestro debe poseer conocimientos, actitudes y habilidades tanto en su materia como en métodos pedagógicos para impartir su cátedra. Para obtener esta información, el docente puede ser evaluado por colegas, directivos o por sus mismos estudiantes.

En México, los pioneros de la evaluación al desempeño docente fueron instituciones de educación superiores privadas como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana, así mismo la Universidad Autónoma de Guadalajara y la Autónoma de Aguascalientes, todas éstas en los años setenta (Elizondo p. 24).

La UANL, Visión 2006, tiene un perfil de estudios del docente y se presenta de la siguiente manera:

- * El 100% de los profesores de tiempo completo del nivel superior cuente con un posgrado.
- * El 70% de los profesores de tiempo completo del nivel medio superior tenga un posgrado.
- * Todos los profesores reciban una retribución salarial competitiva internacionalmente.
- * El 60% de los profesores sea de tiempo completo.
- * El 20% de los profesores de tiempo completo del nivel superior sean investigadores de prestigio internacional.
- * El 30% de los profesores de tiempo completo del nivel superior publique al menos un artículo en revistas de arbitraje internacional cada año.
- * El 10% de los profesores de tiempo completo del nivel superior sean profesores visitantes de reconocido prestigio.
- * El 100% de los profesores sea competente en el uso de equipo de cómputo.
- * El 100% de los profesores sea competente en el uso de un segundo idioma.
- * El 100% de los profesores de tiempo completo tenga experiencia profesional en su especialidad.
- * El 100% de los profesores participe en programas de formación y sean competentes en la enseñanza y vivencia de valores.
- * El 100% de los profesores de tiempo completo del nivel superior participe dirigiendo o apoyando prácticas y proyectos multidisciplinarios en los que intervengan maestros o

alumnos de otras facultades o instituciones de educación superior, del país o del extranjero.

* El 100% de los profesores participe en actividades de monitoreo y tutoría de alumnos, para incrementar la retención de alumnos y la eficiencia terminal.

* Se incremente en un 100% el número de los artículos publicados y las citas bibliográficas de los autores de los trabajos de investigación.

* Se incremente en un 100% el número de investigadores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

* Se establezca un programa de formación y desarrollo del personal académico en toda la Universidad, en el que se incluyan cursos básicos obligatorios de capacitación para la enseñanza.

Los lineamientos que utiliza la UANL con respecto al Proyecto Visión 2006 son muy claros; tener docentes con capacidad intelectual, métodos de enseñanza actualizados, así como actitudes vanguardistas del siglo XXI requeridas para la educación superior, por tal motivo, se lleva a cabo una investigación de los conocimientos y metodologías que poseen los maestros de la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio de Lingüística Aplicada de la UANL para obtener un diagnóstico de necesidades de capacitación y ser de los primeros Colegios de la Facultad de Filosofía y Letras que cumplan importantes requisitos que exigirá la universidad en el año 2006.

2.2. Reglamento Interno de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL: Docencia

Toda universidad pública o privada debe tener un reglamento interno, ya que los estatutos que se fijan en ese documento serán de gran importancia tanto para directivos

como para los empleados. Cualquier acción relacionada con la institución convendría revisar los principios plasmados en éste. El reglamento de la Facultad de Filosofía y Letras tiene en cuenta, por sobre todos los aspectos, la preservación de los valores, sin dejar atrás el nivel educativo, ya que algunas de las metas de esta facultad es formar profesionales, investigadores y docentes con calidad para competir mundialmente con otras universidades de prestigio. El motivo de incluir parte importante del reglamento interno de la Facultad de Filosofía y Letras, especialmente los aspectos relacionados con la docencia, se debe a que el planteamiento del diagnóstico de capacitación se encuentra dentro de los lineamientos regidos por la facultad. A continuación se mencionan algunos aspectos importantes que se deben seguir para impartir una cátedra en esta institución:

- ✧ La libertad de cátedra, de investigación y de manifestación de ideas entendidas como la determinación por cada maestro o cuerpo académico de la mejor manera en que considere se logren los fines institucionales.
- ✧ La vigencia de la Universidad Pública.
- ✧ La tolerancia activa.
- ✧ El respeto a los demás.
- ✧ La exclusión de actividades políticas partidistas, religiosas o discriminatorias.
- ✧ La calidad académica y el logro de la excelencia.
- ✧ La disponibilidad de recursos humanos, materiales y financieros.

2.2.1. Título primero: naturaleza y fines

Artículo 1. La Facultad de Filosofía y Letras es una dependencia educativa de nivel superior al servicio de la sociedad. Forma parte de la Universidad Autónoma de Nuevo León y se rige por la Ley Orgánica de ésta, el Estatuto General, sus Reglamentos, los acuerdos del Consejo Universitario, la Junta Directiva y este Reglamento Interno.

Artículo 2. La Facultad de Filosofía y Letras tiene como fines generales y fundamentales los siguientes:

- I. Formar profesionales, investigadores y docentes universitarios en las disciplinas de su dominio de acuerdo a las necesidades de la sociedad, y procurar una permanente integración de la docencia, la investigación y la difusión cultural.
- II. Impartir estudios de licenciatura en humanidades y ciencias sociales a nivel superior en el marco de todas las corrientes del pensamiento, en las ramas específicas de la Bibliotecología y Ciencias de la Información, Filosofía, Historia, Letras Hispánicas, Lingüística Aplicada, Pedagogía, Sociología y todas aquellas que, en virtud del desarrollo y especialización del conocimiento, hayan recibido la aprobación de la Junta Directiva y del Consejo Universitario.
- III. Impartir estudios de humanidades y ciencias sociales a nivel de posgrado.
- IV. Formar docentes e investigadores en los niveles de Especialidad, Maestría y Doctorado.
- V. Fomentar, organizar y realizar la investigación científica, teniendo en cuenta fundamentalmente las condiciones y los problemas regionales, nacionales e internacionales.

- VI. Fomentar, organizar y realizar tareas de producción y difusión cultural, resaltando los beneficios de la cultura y la educación; a todos aquellos que tienen interés y a quienes han carecido de la oportunidad de obtenerlos o de acrecentarlos formalmente, para lo cual se efectuarán actividades educativas y culturales orientadas a la comunidad en general.
- VII. Preservar y acrecentar el acervo cultural regional, nacional y mundial, fomentando el establecimiento de instituciones adecuadas.

Artículo 3. Para la realización de sus fines la Facultad de Filosofía y Letras se fundamenta en los principios siguientes:

- I. La libertad de cátedra y de investigación, acogiendo críticamente todas las corrientes del pensamiento.
- II. Hacer de la Planeación Institucional una actividad esencial y permanente que permita lograr un desarrollo sostenido.
- III. Crear la cultura de la evaluación de manera interna, dando seguimiento a trabajos académicos, técnicos y administrativos contemplados por la planeación estratégica; y de manera externa, realizando los programas establecidos por la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- IV. Desarrollar la cultura de la calidad como una norma de trabajo y actividad de vida, con disposición a certificarla sometiéndose a acreditaciones extendidas por instituciones reconocidas nacional e internacionalmente.
- V. La admisión, promoción, permanencia y acreditación de los alumnos se fundará en los lineamientos establecidos por la Universidad.

- VI. La selección, el ingreso, la promoción y el estímulo del personal docente se hará de acuerdo a las normas universitarias.

2.2.2. Título segundo: funciones y atribuciones

Artículo 4. Para el logro de sus fines, la Facultad de Filosofía y Letras desarrollará las siguientes funciones:

- I. La función docente, que consiste en la transmisión y creación de conocimientos y en el desarrollo de actividades tendientes a la formación y capacidad práctica, orientados a servir a la sociedad.
- II. La función investigadora, que consiste en el análisis de los problemas científico-sociales y humanísticos, para conocer al ser humano, la sociedad, la naturaleza y crear las mejores alternativas para el pleno desarrollo de las potencialidades humanas.
- III. La función difusora, que consiste en la divulgación del conocimiento y en la realización de actividades que vinculen permanentemente a la Facultad con la comunidad.
- IV. La función de servicio social, que consiste en la realización de actividades que promuevan la educación, la cultura y el bienestar de la comunidad como aporte de la institución en términos de su responsabilidad social.
- V. Las que se determinen institucionalmente en base a lo dispuesto por la Ley Orgánica, el Estatuto General y este Reglamento.

2.2.3. Título tercero: estructura

Artículo 5. La Facultad de Filosofía y Letras tendrá su domicilio oficial en el edificio situado en la Ciudad Universitaria y además en los edificios del Centro de Idiomas, en la División de Estudios de Posgrado y en la Escuela de Teatro.

Artículo 6. Para el cumplimiento de sus funciones, la Facultad de Filosofía y Letras podrá crear, organizar, integrar y suprimir, en los términos de la Ley Orgánica, el Estatuto General y el presente Reglamento, Secretarías, Colegios, Departamentos, Centros, Institutos y entidades análogas.

Artículo 7. Todas las entidades creadas conforme a lo dispuesto por el artículo anterior, deberán estar integradas en la Facultad y cumplir con los fines y funciones de ésta.

Artículo 8. La organización y el funcionamiento de todas las entidades creadas para el cumplimiento de los fines y el desarrollo de esta Facultad serán definidos y regidos por este Reglamento y los que de él se deriven.

Fuente: Facultad de Filosofía y Letras. "Reglamento Interno de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL: Docencia p. 1-3"

2.3. Secretaría de Planeación y Evaluación de la Facultad de Filosofía y Letras

En la Facultad de Filosofía y Letras existe una Secretaría de Planeación y Evaluación, la cual, entre una de sus funciones se encarga de los procesos de evaluación de sus maestros bajo la óptica de los alumnos con el objetivo de alcanzar las metas propuestas del Proyecto Visión 2006 y Educación para la Vida.

2.3.1. Estructura funcional

Las actividades de planeación y evaluación que lleva a cabo este departamento se describen de la siguiente manera en sus diferentes aspectos:

- ❖ En lo administrativo.
- ❖ En la docencia.
- ❖ Seguimiento de egresados.
- ❖ Selección de alumnos de primer ingreso.
- ❖ Seguimiento del nuevo plan de rediseño.
- ❖ Planeación anual para maestros, alumnos e institución.

2.3.2. Estructura jerárquica

La Secretaría está constituida por tres puestos: 1) La Secretaría de Planeación, 2) Asistente de la Secretaría de Planeación y 3) Encargada de Sistemas.

Marco teórico y contextual

3.1. Control interno de recursos humanos

El sistema pedagógico de las universidades públicas y privadas está en constante cambio para corregir, mejorar y formular nuevos planes para llegar al objetivo deseado, que es una educación vanguardista que compita a nivel mundial. Todo esto teniendo en cuenta al docente como herramienta principal, ya que es la persona quien facilitará el conocimiento. En toda institución, el control del recurso humano es importante, ya que éste es un proceso de observación y seguimiento de las actividades que sirve para asegurarse que se están logrando todos los objetivos de acuerdo con lo planeado y lo que no se esté alcanzando que se lleven a cabo actividades propias para corregir las situaciones fuera de lo planeado.

El proceso de control de operaciones sirve para evaluar el nivel de eficacia y efectividad de los procesos de transformación con los que una institución está trabajando. Este control sirve para asegurar que dichos procesos están de acuerdo con el programa; evaluar la capacidad de las personas contratadas para proporcionar la cantidad y calidad apropiadas de suministros necesarios al menor costo posible, dar seguimiento a la calidad de actividades para obtener un buen producto y así asegurar que reúnan los estándares preestablecidos, y cerciorarse que el personal tiene un buen funcionamiento.

3.1.1. Subsistema de control

Las organizaciones fijan sus misiones y establecen estrategias; su comportamiento no es errático, sino racional y deliberado. Para que estas características organizacionales existan, es necesario que haya control. El control es la acción que ajusta las operaciones a los estándares predeterminados; su base de acción es la información de retorno. El control trata de garantizar que todo ocurra de acuerdo con la planeación adoptada y los objetivos preestablecidos, señalando las fallas y los errores para corregirlos y evitar reincidir en ellos. La esencia del control está en determinar si la actividad controlada está alcanzando o no los resultados deseados. Cuando se habla de resultados deseados, se parte del principio de que estos resultados fueron previstos y son conocidos. El control se aplica a las cosas, personas y actos (Chiavenato, cap. 15 p. 617-630).

El control trata de asegurar que las diversas unidades de la organización marchen de acuerdo a lo previsto. La palabra control tiene significados y connotaciones que dependen de su función o del área específica donde se aplica.

1. Control como función administrativa que forma parte del proceso de planear, organizar, dirigir y controlar. Control es la función de acompañar y evaluar lo planeado, organizado y dirigido para detectar desviaciones o variaciones presentadas y efectuar las correcciones necesarias.
2. Control como medio de regulación para mantener el funcionamiento dentro de los estándares deseados. El mecanismo de control funciona como un detector de desviaciones o variaciones para mantener el proceso marchando dentro de los estándares establecidos.

3. Control como función restrictiva y limitadora de un sistema para mantener a los miembros dentro de los patrones de comportamiento deseados.

Fuente: Chiavenato, Idalberto. "Administración de recursos humanos"

3.1.2. Procesos de control

El proceso de control es cíclico y repetitivo, y sirve para ajustar las operaciones a los estándares preestablecidos. El control es un proceso compuesto de cuatro etapas:

1. *Establecimiento de estándares.* Los estándares representan el desempeño deseado. Son criterios o disposiciones arbitrarios que proporcionan medios para establecer lo que deberá hacerse y cuál es el desempeño o resultado que se aceptará como normal o deseable.
2. *Seguimiento o monitoreo del desempeño.* Etapa que acompaña y mide el desempeño. Monitorear significa acompañar, observar de cerca, ver cómo marchan las cosas.
3. *Comparación del desempeño con el estándar establecido.* Obtenida la información sobre el desempeño o resultado, la próxima etapa es compararla con los estándares establecidos. La comparación con la que se planeó no sólo busca localizar las variaciones, errores o desviaciones, sino también predecir resultados y localizar las dificultades para alcanzar mejores resultados de las operaciones futuras.
4. *Acción correctiva.* Las variaciones, errores o desviaciones deben corregirse para que las operaciones se normalicen. La acción correctiva busca lograr que lo realizado esté de acuerdo con lo que se pretendía realizar (Chiavenato,, Idalberto p. 613).

3.1.3. Criterios de control

Para que el proceso de control sea eficaz, debe atender los siguientes criterios .

- a) El proceso debe controlar las actividades apropiadas. El control debe dirigirse a las actividades que deben y requieren ser controladas.
- b) El proceso debe ser oportuno. Debe efectuarse en el momento adecuado para señalar las desviaciones necesarias en tiempo real y permitir emprender las acciones correctivas.
- c) El proceso de control debe mantener una relación favorable costo / beneficio. El control no puede costar más que el elemento controlado, sino que debe ofrecer un beneficio mayor que el costo para que valga la pena ejercerlo.
- d) El control debe ser preciso. Los procesos de control son indicadores de progreso y son la base para las acciones correctivas.
- e) El control debe ser aceptado. Es importante que las personas acepten el control y comprendan los objetivos del proceso.

3.1.4. Medios de control

Los principales medios de control organizacional son:

- a) Jerarquía de autoridad. La estructura organizacional preestablece los niveles jerárquicos para asignar autoridad y exigir obediencia para las jefaturas.
- b) Reglas y procedimientos. Son controles impersonales que gobiernan el comportamiento de las personas en la organización.
- c) Establecimiento de objetivos. Los objetivos sirven de guía a la acción de las personas.

- d) **Sistemas de información verticales.** Pueden transitar en dos sentidos: ascendente y descendente. La información descendente lleva órdenes, mandatos y decisiones, aclaraciones y orientaciones para los subordinados. La información ascendente lleva noticias de eventos, resultados, aclaraciones y retroalimentación que indican a los canales superiores que las tareas se ejecutaron.
- e) **Relaciones laterales.** Son medios de control que permiten que los pares se sincronicen mejor y reduzcan posibles discrepancias.
- f) **Organizaciones matriciales.** Es un intento de dinamizar la vieja organización funcional y departamentalizada hacia un grado más elevado de organización por productos o servicios.

Fuente: Chiavenato, Idalberto. Cap. 15 p. 617-630

3.1.5. Control administrativo

El control administrativo es el proceso que permite garantizar que las actividades reales se ajusten a las actividades proyectadas. El control sirve a los gerentes para monitorear la eficacia de sus actividades de planificación, organización y dirección. Una parte esencial del proceso de control consiste en tomar las medidas correctivas que se requieren.

Definición de Robert J. Mockler: “El control administrativo es un esfuerzo sistemático para establecer normas de desempeño con objetivos de planificación, para diseñar sistemas de retroinformación, para comparar los resultados reales con las normas previamente establecidas, para determinar si existen desviaciones y para medir su importancia , así como para tomar aquellas medidas que se necesiten para garantizar que todos los recursos

de la empresa se usen de la manera más eficaz y eficiente posible para alcanzar los objetivos de la empresa”.

Fuente: Stoner, Freeman, y Gilbert Jr. “Administración”

3.1.6. Pasos del proceso de control

1. Establecer normas y métodos para medir el rendimiento.
2. Medir el rendimiento.
3. Determinar si el rendimiento se ajusta a los parámetros y en caso que se requiera, tomar medidas correctivas.

3.1.7. Normas y métodos para medir el rendimiento

En un plano ideal, las metas y los objetivos que se han establecido en el proceso de planificación están definidos en términos claros y mensurables, que incluyen fechas límite específicas. Ésto es importante por varios motivos.

- 1) Las metas definidas en forma vaga, *“mejorar las habilidades de los empleados”*, son igual que palabras huecas, mientras los gerentes no empiezan a especificar que quieren decir con “mejorar” y qué pretenden hacer para alcanzar esta meta, y cuándo.
- 2) Las metas enunciadas con exactitud, *“mejorar las habilidades de los empleados realizando seminarios semestrales en nuestras instalaciones, durante los meses de poca actividad como octubre y marzo”* se pueden medir mejor que las palabras huecas en cuanto a exactitud y utilidad.

- 3) Los objetivos mensurables, enunciados con exactitud se pueden comunicar con facilidad y traducir a normas y métodos que se pueden usar para medir los resultados.

Fuente: Stoner, Freeman, y Gilbert Jr. "Administración"

3.1.8. Verificación de resultados y los parámetros

En muchos sentidos, éste es el paso más fácil del proceso de control. Las dificultades, presuntamente, se han superado con los dos primeros pasos. Ahora, es cuestión de comparar los resultados medidos con las metas o criterios previamente establecidos. Si los resultados corresponden a las normas, los gerentes pueden suponer que "todo está bajo control".

3.1.9. Toma de medidas correctivas

Este paso es necesario si los resultados no cumplen con los niveles establecidos (estándares) y si el análisis indica que se deben tomar medidas. Las medidas correctivas pueden involucrar un cambio en una o varias actividades de las operaciones de la organización. *Por ejemplo, el dueño / director de una franquicia podría ver que necesita más empleados de mostrador para alcanzar la norma de espera de cinco minutos por cliente establecido por McDonald's.* Los controles pueden revelar normas inadecuadas (demasiado altos o bajos). Dependiendo de las circunstancias, las medidas correctivas podrían involucrar un cambio en las normas originales, en lugar de un cambio en la actividad. El control es un proceso *dinámico*; si los gerentes no vigilan el proceso de control hasta su conclusión, únicamente estarán vigilando la actuación, en lugar de estar

ejerciendo el control. La importancia siempre debe radicar en encontrar maneras constructivas que permitan que los resultados cumplan con los parámetros y no sólo en identificar fracasos pasados.

Fuente: Stoner, Freeman, y Gilbert Jr. "Administración"

3.1.10. Diseño de los sistemas de control

El sistema de control es un procedimiento de varios pasos aplicados a diversos tipos de actividades de control. Las dificultades a enfrentar al monto de diseñar sistemas de control se refiere principalmente a las decisiones a tomar en cuanto a qué se debe controlar y con qué frecuencia se debe medir el avance. Tratar de controlar demasiados elementos de las operaciones de manera demasiado estricta, puede enojar y desmoralizar a los empleados, frustrar a sus gerentes y desperdiciar valioso tiempo, energía y dinero. Por lo tanto, hay que identificar las áreas clave de desempeño y los puntos estratégicos de control.

3.1.11. Identificación de las áreas clave de desempeño

El desempeño clave o las áreas clave de resultados (ACR) son aquellos aspectos de la unidad o la organización que deben funcionar con eficiencia para que toda la unidad u organización triunfen. Estos renglones, por regla general, involucran las principales actividades de la organización o grupos de actividades relacionadas que se presentan a lo largo de toda la organización o unidad. Algunos renglones básicos de resultado son de producción, mercadotecnia, administración de personal, finanzas y contabilidad. Estos renglones básicos de los resultados, a su vez, sirven para definir normas y sistemas de

control más detallados. En las organizaciones de hoy, muchos ACR son interfuncionales. Una organización podría definir sus ACR para un equipo dirigido hacia el servicio a los clientes en términos de las respuestas proporcionadas por los clientes en una encuesta de su satisfacción.

3.1.12. Identificación de los puntos estratégicos de control

Los puntos estratégicos de control son puntos críticos de un sistema en los que se debe dar la vigilancia o la recaudación de información. Cuando se han localizado estos puntos estratégicos de control, la cantidad de información que se tiene que reunir y evaluar se puede reducir bastante. El método más importante y útil para seleccionar los puntos estratégicos de control consiste en concentrarse en los elementos más significativos de una operación dada.

Por regla general, sólo un porcentaje mínimo de actividades, hechos, personas u objetos de una operación dada producirán una proporción elevada de los gastos o los problemas que los gerentes tendrán que encarar.

Otra consideración muy útil está en identificar los puntos del proceso productivo donde ocurren los cambios. *Por ejemplo, en el sistema de una organización para llenar pedidos de los clientes, el cambio se presenta cuando la orden de compra se convierte en factura, cuando un artículo de inventario pasa a ser uno de embarque, o cuando el artículo de embarque pasa a formar parte de la carga de un camión.* Como es más probable que se cometan errores cuando ocurren estos cambios, por regla general el vigilar los puntos donde hay cambios suele ser una forma efectiva de controlar una operación.

Fuente: Stoner, Freeman y Gilbert Jr. "Administración"

Muchas ocasiones el gerente de una institución se pregunta ¿qué se está haciendo mal para que las cosas no salgan como lo planeado? En infinidad de situaciones se ha encontrado que el comportamiento del personal es clave primordial para llegar a los objetivos trazados. Este control se podría verificar analizando y llevando a cabo algunas técnicas de control de comportamiento que se mencionan de la siguiente manera:

1. *Selección.* Identifica y controla personas cuyos valores, actitudes y personalidad se ajustan a lo que la gerencia busca.
2. *Metas.* Cuando los empleados aceptan metas específicas, las metas dirigen y limitan el comportamiento.
3. *Diseño del puesto.* La forma como los puestos están diseñados determinan, en mayor grado, las tareas que realiza una persona, el ritmo de trabajo, las personas con las que interactúa y actividades similares.
4. *Orientación.* La orientación para nuevos empleados define que comportamientos son aceptables y cuales no.
5. *Supervisión directa.* La presencia física de supervisores actúan para restringir el comportamiento de los empleados y permite la detección rápida de comportamientos desviados.
6. *Entrenamiento.* Los programas de entrenamiento formal enseñan a los empleados las prácticas de trabajo deseadas.
7. *Asesoría.* La asesoría formal e informal para los empleados con mayor antigüedad transmite a los empleados nuevos las cuerdas que hay que saltar y las cuerdas que hay que conocer.

8. *Formalización.* Reglas formales, políticas, descripciones de puesto y otros reglamentos definen las prácticas aceptadas y restringen el comportamiento.
9. *Evaluaciones de desempeño.* Los empleados se comportan de manera que se vean bien ante los criterios por los cuales serán evaluados.
10. *Recompensas organizacionales.* Las recompensas actúan como reforzadores para alentar los comportamientos deseados y extinguir los indeseables.
11. *Cultura organizacional.* Mediante historias, rituales, prácticas de alta gerencia, la cultura transmite lo que constituye un comportamiento adecuado.

Fuente: Robbins, Stephen. "Administración"

3.1.13. Control interno

¿Qué es el control interno? El control interno identifica planteamientos de los sistemas de control existentes dentro de un negocio o institución, diferenciándolo de lo externo, pretende a otro tipo de influencia, comprende el plan de organización por medio de métodos y procedimientos que se adopten a una institución para salvaguardar sus activos y depende de la planeación como un proceso. Un medio que lo constituye es la planeación, que son las políticas, programas, procedimientos, objetivos, metas en toda actividad que emprenda un punto de partida que define los objetivos a alcanzar, requiriendo cimentar la operación general para alcanzar la organización a corto plazo o a largo plazo. Otro medio es la integración que es el aprovechamiento y desarrollo de los recursos humanos, que requiere de personal en sus diferentes niveles y en esta fase precisamente se realiza esta actividad, y por último tenemos la dirección, que es donde se lleva a cabo la toma de decisiones. En esta etapa del proceso convergen aspectos

heterogéneos como son el liderazgo, toma de decisiones, comunicación y motivación, misma que plasma el estilo del dirigente junto con el control funcional que se encarga que se realice lo planeado.

Los tipos de control se dividen en tres: el control previo es el que previene sucesos potenciales. Otro es el control consecuente que tiene como tarea la aplicación de métodos, evitando las desviaciones onerosas. Por último, tenemos el control posterior que es donde descansa la información de las operaciones realizadas.

3.1.14. Enfoques del control interno

Cuando se habla de los enfoques del control interno se involucra lo administrativo y lo contable. Lo administrativo se encarga del plan general de organización sistemática de procesos, métodos utilizados en el negocio o institución para obtener resultados eficientes, efectivos y económicos. Lo contable se relaciona con el plan general que permite definir políticas, procedimientos, métodos y sistemas que regulan y reflejan en forma óptima la información financiera.

El control contable tiene varios principios. Uno de ellos es la separación de funciones que delimita responsabilidades en la ejecución de una actividad, de tal forma que exista la supervisión posterior por parte de un empleado o grupos de ellos, manifestando esta forma de operar el principio de división de trabajo. Otro es la documentación comprobatoria, que representa el respaldo de toda operación constituyendo su evidencia, archivo y custodia. Otro principio es el del registro, el cual constituye el paso esencial para la integración de información, siendo necesario disponer de un instructivo, así como de políticas y criterios definidos. El control físico es el que se encarga de la

utilización de equipo y medios de seguridad para salvaguardar instalaciones, activos, archivos, papelería, así como el equipo de cómputo. El último principio es el de la verificación interna, en este principio prevalece la actitud revisada del trabajo contable para contratar su exactitud y presentación, permitiendo la participación .

3.1.15. Revisión del control interno en operaciones específicas

Las funciones y operaciones que se llevan a cabo en una institución requieren de la observancia de aspectos básicos del control interno que como mínimo deben cubrirse para lograr eficiencia y efectividad, constituyendo así el cumplimiento de los objetivos. Existen cinco aspectos del control interno y son los siguientes:

1. *Estructura administrativa del área.* Tiene la función de explicar e interpretar lo que sucede en cada una de las áreas que le competen.
2. *Procedimientos claros y precisos.* Permiten realizar las actividades enmarcadas en el área, revisando la prioridad de cada una de ellas.
3. *Definición de áreas de interés.* Su tarea es reclutar, seleccionar y contratar personal.
4. *Establecimiento de programas.* Considera la capacitación del personal.
5. *Administración general.* Se encarga de las prestaciones sociales, económicas, así como la vigilancia de las optimas de trabajo.

Fuente: Sotomayor, Alfonso. "Control Interno"

3.2. Selección de personal

La contratación de personal para un puesto parece sencillo a simple vista, pero no es así, ya que se debe llevar a cabo un proceso de valuación de personal para poder determinar si un individuo posee las habilidades, destrezas, conocimientos y aptitudes necesarias para desempeñar el puesto de una manera satisfactoria.

Iniciaremos con una definición de cargo por Chiavenato, Idalberto. Cargo: “es la reunión de todas aquellas actividades realizadas por una sola persona, que puede unificarse en un solo concepto y ocupar un lugar formal en el organismo”. El ocupante a un puesto debe pasar por el análisis de cargo que es la verificación comparativa de las exigencias que dichas tareas o funciones imponen al individuo, en donde no solamente encontramos aspectos *intelectuales* sino también *físicos*. Existen muchos requisitos que se le pueden pedir a un candidato al puesto pero también es necesario mencionarle las condiciones de trabajo a las cuales va a estar expuesto. Por ejemplo: 1) la instrucción básica que debe poseer para quedarse con el empleo, donde se encuentra la experiencia necesaria relacionada con el cargo, 2) Requisitos físicos dependiendo del cargo, ya que existen muchos puestos donde el esfuerzo físico, concentración visual y destrezas o habilidades son de suma importancia para desempeñar de una manera adecuada el trabajo, 3) Las responsabilidades del cargo, se hace mención de este aspecto porque en muchas ocasiones las obligaciones están implícitas, tales como la supervisión de personal, de materiales, de herramientas, de equipos, etc. y 4) Por último tenemos las condiciones, ambiente y riesgos de trabajo. Éstas deben ser mencionadas a los aspirantes al puesto para concientizarlos del ambiente de trabajo donde van a estar desempeñando sus actividades, así como los riesgos que implica tener ese puesto.

Existen métodos útiles para la evaluación del candidato en la contratación del personal. Uno de ellos es la observación directa, el cual resulta mucho más eficaz cuando se consideran los estudios de micro movimientos, tiempos y métodos. El cuestionario es otro método para la selección de personal; éste debe elaborarse de manera que permita obtener respuestas correctas e información útil. La entrevista es otro método de obtener información del candidato al puesto; ésta permite intercambiar información obtenida de los ocupantes de otros cargos semejantes, verificar las incoherencias en los informes.

También existen etapas que deben considerarse cuando se busca un aspirante a un puesto y éstas son las siguientes: 1) La planeación: ésta planea cuidadosamente todo el trabajo de análisis de cargos en una fase de oficina y de laboratorio, 2) La ejecución: en esta fase se recolectan los datos relacionados a los cargos que van a analizarse y se redacta el análisis y 3) La preparación es otra etapa en donde se presentan las personas, los esquemas y los materiales de trabajo.

3.2.1. Evaluación de puestos

La valuación de puestos dentro de una institución es algo que siempre debe considerarse, ya que nos evitarían problemas a corto y a largo plazo. La valuación contribuye a minimizar algunos problemas psicológicos, sociales, legales y económicos planteados por los salarios. Ésta también funciona como técnica para analizar el puesto con la finalidad de determinar su importancia en relación con los demás, considerando el grado de habilidad, el esfuerzo y la responsabilidad requeridos en el mismo. La valuación de puestos debe establecerse de la siguiente manera:

1. Necesidad legal: la población económicamente activa encuentra su forma de vida mediante la prestación de sus servicios en las organizaciones por vía de contratos de trabajo.
2. Necesidad social: el artículo 8 de la ley federal de trabajo expresa que “para trabajo igual, desempeñado en el puesto y condiciones de eficiencia también iguales, deben corresponder a salario igual.”
3. Necesidad económica: el empleo y los salarios deben ser la vía por la cual se distribuya equitativamente la riqueza.

Algunos de los objetivos de la valuación de puestos es evitar favoritismos y descontentos del trabajador y del propio sindicato, por tal motivo, la valuación de puestos además ayudará a analizar varios propósitos generales que se mencionan a continuación:

- a) Proporcionar información para determinar el valor relativo de los puestos.
- b) Fijar las bases para administración de sueldos y salarios.
- c) Establecer una estructura de salarios comparables con las del mercado de trabajo.
- d) Controlar costos relativos al personal.
- e) Establecer bases para negociaciones con el sindicato.
- f) Realizar la revisión periódica de salarios.

Existen varios métodos usuales para la valuación de puestos. Se presentarán algunos a continuación:

1. *Alineamiento*: se utiliza para ordenar los puestos de una empresa, con el promedio de series de grado formadas por cada uno de los miembros de un comité de valuación, y con respecto de los puestos básicos.

2. *De escalas por grados predeterminados:* éstos tienen como base tres objetivos. El primero de ellos es establecer una serie de categorías o grados de ocupación. El segundo tiene como meta el elaborar una definición para cada una de ellas. Y por último, el tercero clasifica y agrupa los puestos en forma correspondiente a los grados y definiciones anteriores.
3. *De comparación de factores:* este método tiene como meta encontrar los factores como esfuerzo, responsabilidad, habilidad y condiciones de trabajo que sirvan para ordenar los puestos de una empresa.
4. *De valuación de puntos:* esta estrategia divide su análisis en tres puntos. En el primero compara los factores de un puesto con una serie de modelos o definiciones. En el segundo asigna a dichos factores un valor determinado en virtud de la comparación. Y el tercero ordena cada puesto en el sitio que le corresponda en una escala de salarios con base en métodos estadísticos.

3.3. Diseño de perfiles de puestos

El análisis del puesto es un proceso que nos permite obtener, estudiar y ordenar mediante ciertas técnicas como la observación, entrevista, cuestionario e informes técnicos, las actividades que desarrolla una persona en su puesto de trabajo, así como los requisitos indispensables para su eficaz desempeño.

3.3.1. Contenido de la descripción del puesto

Quando se pretende evaluar o hacer una descripción de un puesto, es de suma importancia tener en cuenta varios aspectos tales como:

1. *Título o nombre.* Se refiere a la denominación del puesto, incluyendo su clave interna de identificación, su lugar de ubicación, área de adscripción, a quién o a quiénes reporta, cuales son los puestos dependientes, etcétera.
2. *Propósito u objetivo.* Éste se desprende de la serie de tareas a realizar. La tarea es un acto o secuencia de actos, dirigidos hacia el alcance de una meta.
3. *Alcance y responsabilidades.* Éstas pueden ser de tipo funcionales, administrativas y las de relaciones. Los enunciados de las actividades, funciones y atribuciones deben contener, por lo menos la descripción de la acción que se espera realice el trabajador y el resultado esperado de esa acción, en términos de estándares de ejecución.
4. *Niveles y grados de autoridad del puesto.* En esta etapa se tiene en cuenta la responsabilidad de la toma de decisiones.
5. *Criterios y estándares de desempeño.* Estos aspectos se refieren a los resultados finales de la descripción del puesto de acuerdo al cargo a ocupar.

3.3.2. Indicadores para hacer el análisis del puesto

- a) *Identificación del puesto:* incluyendo el nombre, clave área o unidad administrativa a la que esté adscrito, ubicación jerárquica, orgánica y física, dependencia estructural, niveles de subordinación y puestos similares o equivalentes dentro de la organización o con el Catálogo Nacional de Ocupaciones.
- b) *Propósito genérico y específicos del puesto,* expresados con mucha claridad, ya que son la razón principal de la existencia de la unidad específica e impersonal.

- c) Descripción genérica y detallada de actividades, cometidos o tareas del puesto. Pueden reseñarse en términos de su periodicidad (diarias, semanales y eventuales), con relación a su importancia (sustantivas y adjetivas), respecto a su urgencia (inmediatas o baja importancia), etc.
- d) Grados de responsabilidad relacionados con la toma de decisiones, la administración de recursos humanos, información confidencial, relaciones humanas y públicas a tratar.
- e) Requerimientos del puesto, involucrando los niveles de escolaridad imprescindibles; el tipo de tiempo de experiencia laboral, el esfuerzo físico, mental, auditivo y visual. Deberán incluirse características generales tales como edad, sexo, presentación, disponibilidad para viajar y horarios deseables; así también, la aptitud y habilidades, incluidas algunas muy subjetivas pero necesarias tales como: persuasión, liderazgo, orden, capacidad de síntesis y análisis, creatividad, iniciativa, etcétera.
- f) Condiciones generales de trabajo señalando las herramientas, equipos necesarios, aspectos medioambientales y sociales y medidas de higiene y seguridad pertinentes.
- g) Conocimientos para desempeñar el puesto. La descripción del puesto es el documento en el que se encuentra concentrada la información de un puesto de trabajo, es el producto del análisis del puesto. Éste establece lo que debe hacerse en cada unidad de trabajo, las actitudes y aptitudes requeridas para desempeñarlos correctamente. Con la descripción del puesto, el diagnóstico de necesidades se simplifica, logrando una planeación certera de las acciones de capacitación, apropiadas para cada persona y para cada área de la empresa o institución.

3.4. Evaluación del desempeño

La selección de personal en una empresa es muy importante. Una de las razones es porque el gerente dependerá, en parte, del desempeño de los subordinados. Los empleados que no tengan las características adecuadas no se desempeñaran con eficiencia, y por tanto el trabajo del gerente se verá afectado. Una segunda razón es la eficiente selección de personal debido al costo que tiene el reclutar y contratar empleados; esto nos lleva a que una buena contratación de personal reduciría a tener problemas legales que podrían surgir por hacer una selección de personal de manera negligente.

La evaluación del desempeño es una apreciación sistemática del desempeño de cada persona en el cargo o del potencial de desarrollo futuro. La evaluación de los individuos que desempeñan los roles dentro de una organización pueden llevarse a cabo utilizando varios enfoques que reciben denominaciones como evaluación de mérito, evaluación de los empleados, informes de proceso, evaluación de la eficiencia funcional, etc.

El objetivo de la evaluación de desempeño puede dividirse en intermedio, el cual se presenta en tres formas:

1. Permite condiciones de medición del potencial humano para eliminar el empleo.
2. Permite el tratamiento de los recursos humanos.
3. Da oportunidad de crecimiento y condiciones de participación.

Cuando se hace una buena evaluación del desempeño, los principales beneficiarios son los individuos, el gerente, la organización y la comunidad. Los beneficios para el gerente se presentan porque evalúa mejor el desempeño y el comportamiento de los subordinados con base a las variantes y los factores. También propone medidas y disposiciones

orientadas a mejorar los estándares de desempeño. El subordinado se beneficia porque conoce las reglas del juego, es decir conoce los aspectos de comportamiento, además de conocer las experiencias de su jefe acerca de su desempeño. También asume una auto-evaluación y se vuelve autocrítico en su autodesarrollo y autocontrol. Otro departamento que se beneficia es la organización, ya que puede evaluar el potencial humano a corto, mediano y largo plazo, así como empieza a identificar a los empleados que necesita actualizar. Los responsables de la evaluación del desempeño son los siguientes: a) el gerente, siendo el responsable de los subordinados y de su evaluación, b) los empleados, responden por su desempeño y realizan su propia evaluación, c) equipo de trabajo, evalúa el desempeño de cada uno de los miembros y programa cada una de las medidas necesarias.

Fuente: Chiavetano, Idalberto. "Administración de Recursos Humanos"

Las organizaciones pueden utilizar variados tipos de pruebas comerciales en el proceso de selección. Muchas de ellas cuentan con estudios de validación y fiabilidad. En las secciones siguientes se exponen sucesivamente las pruebas de aptitud, de psicomotricidad, de conocimiento y dominio del puesto, de interés, de habilidades y de personalidad. Además se analiza el uso del polígrafo, de grafología y de las pruebas del consumo de drogas y del SIDA.

- ❖ *Pruebas de aptitud.* Miden la capacidad real o potencial de la persona para aprender y desempeñar un puesto. Algunas de las más frecuentes se refieren a la aptitud verbal, la capacidad numérica, la rapidez de percepción, la aptitud espacial y la aptitud para el razonamiento.

- ❖ *Las pruebas de aptitud verbal.* Miden la capacidad para utilizar palabras en el pensamiento, la planificación y la comunicación.
- ❖ *Las pruebas numéricas.* Miden la capacidad para sumar, restar, multiplicar y dividir.
- ❖ *Las pruebas de rapidez de percepción.* Miden la capacidad de reconocer las analogías y diferencias.
- ❖ *Las pruebas espaciales.* Miden la capacidad para visualizar objetos en el espacio y determinar sus relaciones.
- ❖ *Las pruebas de razonamiento.* Miden la capacidad para analizar hechos orales o escritos y para hacer juicios correctos acerca de los mismos atendiendo a sus consecuencias lógicas.
- ❖ *Pruebas de psicomotricidad.* Miden la fuerza, destreza y coordinación de una persona. La destreza con los dedos, la destreza manual, la rapidez muñeca–dedos, la rapidez del movimiento del brazo son algunas de las aptitudes psicomotrices que pueden comprobarse especialmente en la contratación para puestos de una cadena de montaje.
- ❖ *Pruebas de conocimiento y dominio del puesto.* Miden los conocimientos del candidato relacionados con el puesto. Pueden ser escritas u orales. El candidato ha de responder a preguntas que permiten distinguir a los trabajadores experimentales y cualificados de los menos experimentados y cualificados.
- ❖ *Pruebas de dominio o del puesto.* Miden la capacidad del candidato para realizar una muestra del trabajo que ha de desempeñar en el puesto. Son un buen ejemplo las pruebas de mecanografía para los candidatos a puestos de secretaria.

- ❖ *Pruebas de interés.* Tratan de determinar el interés de una persona en comparación con el de otras personas que tienen éxito en un puesto concreto. Indican las ocupaciones o áreas de trabajo en que la persona está más interesado, basándose en el principio de que el ser humano rinde más en los puestos que le gustan. El problema principal que plantean es que las respuestas a las preguntas no siempre son sinceras.
- ❖ *Pruebas de personalidad.* Pretenden medir ciertas características de la personalidad. Suelen tener una validez discutible y una escasa fiabilidad, por lo que actualmente se utilizan poco a efectos de selección. Dos de las más conocidas son las pruebas de las manchas de tinta de Rorschach y la prueba de la percepción temática. En la primera se muestran al candidato una serie de hojas que contienen manchas de tinta de diversos tamaños y figuras y se le pide que diga lo que le parece ver en las manchas. Con la TAT, al candidato se le muestran imágenes de situaciones de la vida real para su interpretación.
- ❖ *Pruebas con polígrafo.* Es conocido como detector de mentiras, es un instrumento que registra ciertos cambios orgánicos que se producen en una persona sometida a una serie de preguntas. Registra las fluctuaciones de la presión arterial, la respiración y la transpiración en un rollo de papel en movimiento.
- ❖ *Grafología.* (Análisis de la letra manuscrita), un experto examina las líneas, lazos, ángulos, trazos y florituras de la letra manuscrita de una persona para evaluar su personalidad, resultados, problemas emocionales y sinceridad. Al igual que en el polígrafo, los resultados de la grafología dependen de la formación y experiencia del experto (llamado grafólogo) que lleva a cabo el análisis.

- ❖ *Pruebas sobre el consumo de drogas y el SIDA.* Las pruebas sobre el consumo de drogas son utilizadas porque hay algunas instituciones que no aceptan personal que haya consumido algún tipo de drogas o que tengan una enfermedad incurable.
- ❖ *Pruebas de capacidad física.* En particular para los puestos más exigentes y potencialmente peligrosos, como los de bombero y oficial de policía, las capacidades físicas como fortaleza y resistencia no sólo son buenos indicadores del futuro desempeño, sino también previenen accidentes y heridas.
- ❖ *Pruebas de conocimiento del puesto.* Este tipo de pruebas está diseñado para medir el nivel de experiencia de una persona respecto a cierto puesto. Por ejemplo, en el Ejército, la Marina, la Fuerza Aérea.
- ❖ *Pruebas a través de casos.* Exigen que el solicitante realice tareas que son parte del trabajo que requiere el puesto. Muchas veces se utilizan para medir las aptitudes para puestos de oficina. Éstas se desarrollan a partir de una descripción cuidadosa y que los expertos consideran que incluye las principales funciones del puesto.

Fuente: Byars Lloyd L., Leslie W. Rue. "Gestión de Recursos Humanos"

3.5. Evaluación del desempeño docente

Los profesores son uno de los dos principales actores del acto educativo; otros son los estudiantes y su permanente interacción en el sustento del proceso de enseñanza aprendizaje. Ellos, quienes constituyen el objeto del presente trabajo, asumen diferentes categorías y denominaciones en función de los estatutos de cada institución y de su perfil profesional. La consolidación de las Instituciones Educativas Superiores, en lo concerniente a la conformación de su planta docente, requiere de la existencia de procesos

de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, regidos por preceptos y criterios de carácter académico suficientemente definidos y explícitos. Para su instrumentación es necesario que existan órganos colegiados, integrados por pares académicos con legitimidad en la comunidad, tanto en la institucional como la externa, concebidos para evaluar las actividades propias del quehacer universitario y sustentar, a través de sus decisiones, las políticas de formación y actualización del personal académico.

La experiencia y capacidad de cada profesor se puede evidenciar a través de un conjunto de indicadores que pueden ser similares en todas las instituciones de educación superior, sin embargo, la misión y características de cada una de ellas, determinan un diferente peso específico para cada indicador en los procesos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico. A efecto de promover una evaluación integral de los profesores, es necesario diferenciar los distintos procesos en los cuales se requieren indicadores y mecanismos específicos.

La realización de encuestas a los estudiantes sobre el desempeño de sus profesores en periodos sucesivos ayuda a la obtención de información consistente que permite visualizar la actuación del profesor en forma bastante objetiva, abatiendo en forma significativa las posibles fuentes de sesgo como son el número de alumnos, el tipo de disciplina y de curso, el período en que se lleva a cabo el momento de la evaluación, ya sea al principio, en medio o al final del programa de estudios, la condiciones de aplicación, el género del profesor y los alumnos, el estilo de enseñanza, el entusiasmo, la personalidad y benevolencia del profesor (Centra, 1989). La participación de grupos y

sujetos diferentes en momentos distintos (intersubjetividad), aporta un importante efecto de la objetividad a la evaluación del desempeño docente.

Además, conviene insistir en la necesidad de que todo modelo de evaluación docente debe proporcionar una retroalimentación inmediata al profesor, que le permita replantear sus actividades y comportamiento y, a la institución, para sustentar los procesos de desarrollo de sus dependencias. Las variables y los indicadores que sean definidos en la evaluación del personal académico deben surgir de los elementos intervinientes del proceso educativo para producir el desarrollo institucional esperado.

A partir de las reflexiones abordadas en tales apartados, el grupo de trabajo interinstitucional de la ANUIES que tuvo a su cargo el diseño de una Metodología para la Evaluación del Personal Académico, considera conveniente proponer las siguientes recomendaciones en relación con la evaluación del desempeño docente:

1. *Instaurar la evaluación del desempeño docente como práctica regular en todas las Instituciones de Enseñanza Superior, convirtiéndola en una estrategia para estimular la mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.*
2. *Establecer en cada Institución de Enseñanza Superior, a través de sus propios cuerpos y mecanismos de discusión y aprobación, los lineamientos, criterios e indicadores, así como los procedimientos adecuados para la evaluación del desempeño docente de sus profesores.*
3. *Llevar a cabo el proceso de evaluación del desempeño docente a través de encuestas a los estudiantes, dado que este mecanismo ha probado ser el que presenta mayor consistencia y objetividad, además de constituir un proceso cuya realización es viable en cualquier tipo de institución.*

4. Plasmar los lineamientos, criterios e indicadores, así como los procedimientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño docente en un reglamento específico, mismo que deberá indicar la etapa del periodo lectivo en la cual será aplicada la encuesta a los alumnos.
5. Establecer, para efectos de promoción o de otorgamiento de estímulos, en el reglamento para la evaluación del personal académico, los mecanismos apropiados para garantizar la articulación entre los resultados del proceso de evaluación del desempeño docente y los procesos de evaluación de la trayectoria académica.
6. Establecer las puntuaciones mínimas aceptables que deben ser logradas por los profesores en las distintas dimensiones consideradas en los instrumentos utilizados en la evaluación del desempeño docente. Para que la impartición de cursos sea considerada en las evaluaciones de la trayectoria académica. Y para efectos de promoción o de otorgamiento de estímulos, será necesario que el profesor haya obtenido dichos mínimos.
7. Llevar a cabo un periodo lectivo en la evaluación del desempeño docente considerando la totalidad del universo de profesores asignados a la impartición de los cursos y la totalidad de los alumnos inscritos. Se recomienda efectuar el proceso poco antes de la terminación del curso para que los estudiantes cuenten con los elementos suficientes para evaluar a sus profesores. Se recomienda, además, realizar el proceso en un periodo definido (una o dos semanas programando la aplicación de encuestas con los coordinadores de carrera para que todos los grupos puedan ser localizados en dicho lapso).

8. Utilizar instrumentos tipo cuestionario para la evaluación del desempeño docente cuya elaboración deberá ser encomendada a una Comisión Académica Especializada, la cual, después de analizar las dimensiones de evaluación consideradas pertinentes al perfil institucional, podrá construir los instrumentos que se aplicarán a los alumnos para evaluar el desempeño docente en la impartición de cursos o módulos, en la tutoría y en la dirección de tesis o trabajos terminales.
9. Especificar, en la elaboración de cuestionarios, el peso de cada una de las dimensiones para la evaluación, con el objeto de lograr un equilibrio consistente con las metas institucionales.
10. Ponderar las respuestas a las preguntas del cuestionario con respecto a una escala de valores, para que sea posible identificar los diferentes niveles de desempeño en las distintas dimensiones seleccionadas por la institución.
11. Introducir al cuestionario un conjunto de cuatro o cinco preguntas de autoevaluación del desempeño del estudiante. Algunos funcionarios académicos, que han tenido a su cargo el proceso de evaluación docente en las Instituciones Educativas Superiores Mexicanas, comentaron al grupo de trabajo que una reflexión previa sobre el comportamiento del estudiante en el curso impartido por el profesor que se va a evaluar, permite que la evaluación sea más objetiva. Las preguntas dirigidas al estudiante sobre la seriedad y dedicación con las que atendió el curso propician que éste no atribuya la totalidad de los problemas que pudo haber enfrentado a lo largo del curso al profesor, sino que reconozca la responsabilidad que el estudiante debe tener cuando se toma un determinado curso.

12. Expresar el perfil deseable del profesor de acuerdo con la misión de la institución. Se consideró la conveniencia de que cada institución, en un recuadro en el cuestionario, describa lo que la propia institución consideraría el modelo adecuado de profesor. Por ejemplo, para nuestra casa de estudios un buen profesor es aquel que domina su materia y prepara sus clases; que cumple con el horario establecido y motiva a los estudiantes a participar en clase, que respeta a los estudiantes y les dedica el tiempo que sea necesario fuera de clase para resolver sus dudas y que, además, es justo en las evaluaciones.
13. Llevar a cabo la aplicación periódica de los cuestionarios para la evaluación del desempeño docente por instancias e individuos ajenos al proceso de enseñanza aprendizaje (instancias administrativas, estudiantes capacitados, etc.).
14. Elaborar un procedimiento administrativo para la aplicación de la encuesta al desempeño docente que incluya:
- La instancia que tendrá a su cargo la aplicación de la encuesta.
 - El periodo en que se aplicará la encuesta.
 - La forma de aplicación (si se lleva a cabo ante la presencia del docente o en ausencia de éste; se recomienda la última opción para evitar las presiones de tipo psicológico a los alumnos).
 - La selección y capacitación de encuestadores (que pueden ser alumnos de los últimos años a quienes se les capacite en un lapso de dos días antes de la encuesta, sobre las instrucciones que deben dar a los alumnos, la forma de pedir al profesor que les permita aplicar la encuesta sin su presencia, las situaciones problemáticas que pueden presentarse en el proceso).

15. Informar a los estudiantes, desde su ingreso a la institución, que en cada uno de los periodos lectivos establecidos en el plan de estudios se llevará a cabo esta evaluación señalando que su objetivo es que la institución defina estrategias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.
16. Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de una evaluación imparcial.
17. Devolver los resultados al profesor (retroalimentación), en una fecha posterior a la entrega de las calificaciones finales de grupo para evitar tendencias coercitivas.
18. Llevar a cabo la captura de las respuestas a los cuestionarios por medio de un lector óptico que permita una retroalimentación oportuna a los profesores e instancias universitarias que tienen que tomar decisiones sobre los resultados.
19. Encargar la interpretación de los resultados de la evaluación del desempeño docente a una Comisión Académica constituida para este efecto o bien a las Comisiones Dictaminadoras del Personal Académico. Para que el proceso tenga legitimidad y credibilidad entre los profesores, esta tarea no debe recaer en instancias administrativas, ni en las autoridades.
20. Integrar, una vez capturados los resultados, las valoraciones obtenidas por el profesor en cada una de las dimensiones y comparar éstas con la puntuación óptima posible en cada una de ellas (nivel de desempeño óptimo). Esta comparación permitirá identificar los aspectos críticos del desempeño docente.
21. Entregar al profesor y a las autoridades competentes los resultados en forma numérica o en gráficos sencillos o accesibles.

22. Es importante reiterar la necesidad de utilizar los resultados de la evaluación del desempeño docente para mejorar y asegurar la calidad de la docencia misma, así como de los programas y los apoyos requeridos. Por lo anterior se recomienda:

- a) Informar al profesor los resultados de su desempeño una vez que haya concluido el periodo lectivo y hayan sido entregadas las calificaciones de los alumnos.
- b) Felicitar a quienes han obtenido un buen resultado en la evaluación del desempeño.
- c) Llamar a los profesores que obtuvieron un resultado crítico para analizar y acordar las posibles opciones para superar sus deficiencias. Entre las alternativas que pueden ser útiles para mejorar el desempeño docente se pueden considerar los talleres de formación didáctica, los cursos de actualización e incluso programas más consistentes como los programas de posgrado, en caso de evidenciarse un nivel de habilitación deficiente.
- d) Enviar los resultados a las Comisiones Académicas (Comisiones Dictaminadoras o Comisiones de Evaluación Docente) para considerarlos en las evaluaciones para promoción o para el otorgamiento de estímulos.
- e) Las decisiones de promoción o del otorgamiento de estímulos que se apoyen en las evaluaciones hechas por alumnos deberán utilizar un mínimo de cinco cursos evaluados por al menos 15 alumnos cada uno realizadas en diferentes periodos. En caso de que los grupos sean menores se recomienda utilizar los resultados de un *número mayor de cursos, preferiblemente diez, también correspondientes a distintos periodos lectivos.*

Fuente: ANUIES

3.6. Fundamentación para la propuesta de capacitación: Psicopedagogía del adulto

Aparte de ciertos criterios legales, se puede definir el estado adulto por referencia a ciertos umbrales psicobiológicos o psicosociológicos de la siguiente manera:

1. A nivel físico, ser adulto significa sentirse bien con su cuerpo que ha tomado una forma estable.
2. A nivel intelectual, el adulto compensa una cierta lentitud de asimilación por una mayor exigencia en materia de comprensión y de integración de conocimientos teóricos y prácticos.
3. A nivel de personalidad, la madurez está marcada por la posibilidad de ser responsable de su propia conducta, de controlar sus impulsos y de actuar de una manera autónoma y realista.
4. A nivel de sentimientos, el adulto atiende al otro y se muestra capaz de establecer una *relación amorosa completa, asociando la ternura a las efusiones del cuerpo.*
5. A nivel profesional, la madurez está marcada por la posibilidad de organizar su vida en función de un objetivo y de mantenerse en el camino elegido. Esta enumeración de criterios y umbrales requiere tres tipos de acotaciones:
 - * Antes de llegar a la madurez general, parece preferible hablar de madurez específica. La discordancia o heterocronía entre madureces específicas, sensible ya en el niño, tiende a acentuarse con el avance de la edad. El mismo individuo puede conducirse como adulto en ciertos campos (el trabajo) o en ciertas funciones (la inteligencia) y comportarse como adolescente en otros campos (la familia) o en otras funciones (afectividad). Por ejemplo,

tal individuo da pruebas de autoridad o de apertura hacia el otro en el medio profesional y no en el marco familiar.

* Los umbrales de madurez varían según las condiciones de la existencia. En una encuesta sobre el sentimiento de madurez en el adulto, se señala, a partir de las respuestas obtenidas, que la adolescencia y el periodo preadulto duran más cuanto más alto es el estatus socioeconómico de los individuos.

* Cualquiera que sea el lugar asignado a los factores sociales en la determinación de los umbrales de madurez, la superación de dichos umbrales no significa en ningún caso el acceso a algún tipo de perfección. El hombre está inacabado, y la madurez no podría constituir el término de la evolución.

En el estudio de las actividades intelectuales del adulto, se revela un desgaste más o menos nítido según el campo considerado de los conocimientos adquiridos en los aprendizajes escolares, por ejemplo, en la explicación de los fenómenos físicos tiende a sustituir los conceptos científicos por representaciones. Las representaciones son modalidades personales de organización de diversos elementos de conocimiento en relación con un problema particular. Mientras el concepto es un nudo de relaciones definidas en términos operatorios, la representación es un modo de conocimiento con preponderancia figurativa. Las representaciones derivan de una lógica de atributos más que de una lógica de relaciones.

La primacía de la representación sobre el concepto se afirma en algunos tipos de respuestas proporcionadas por obreros o cuadros subalternos a preguntas relativas a fenómenos físicos:

Interpretaciones antropomórficas. Una resistencia enrojece porque los electrones tienen dificultades para pasar. Entonces se pelean entre ellos. Cada uno trata de pasar primero porque el tricloruro y el agua no son amigos. El solvente y la base, ellos sí que se entienden bien.

Interferencia de dos sistemas de normas. A la pregunta, ¿qué es un cuerpo puro?, algunos adultos responden declarando que el oro, la plata y el diamante son cuerpos puros porque se les encuentra muy poco en la naturaleza, en tanto que el hierro no es un cuerpo puro, porque en la naturaleza se le encuentra en forma de óxido. Se advierte aquí una interferencia entre “precioso” y “puro” entre valor comercial y propiedad química de un metal.

Tendencia al verbalismo, a la explicación tautológica. “Si la corriente es frenada en la resistencia, es porque la resistencia ha sido construida para frenar la corriente...”

Detrás de diversas respuestas erróneas se perfilan ciertas actitudes profundas cuya persistencia compromete toda acción de perfeccionamiento o reeducación. Se trata particularmente del excesivo gusto de los adultos por las fórmulas, de la adhesión implícita a una lógica de los atributos, de la tendencia a hacer prevalecer constantemente la acumulación pasiva de conocimientos sobre la investigación, sobre la construcción personal del saber. Por otra parte, la disimulación del error o de la ignorancia procede de cierta imagen de las funciones y competencias del cuadro ya promovida, cuyos conocimientos jamás deben ser cuestionados. Es conveniente también recordar el factor de degradación o contaminación que representan las múltiples experiencias cotidianas o profesionales en el curso de las cuales los conocimientos comunes reemplazan los conocimientos científicos.

Por el contrario, parecería que los conocimientos matemáticos, menos expuestos a este proceso de contaminación, se conservan mejor que los conocimientos físicos.

La concentración de la atención se desarrolla al realizar un equilibrio mejor o con la necesidad de asumir nuevas responsabilidades: “mi atención es tan buena como antes, e incluso, como un viejo es más tranquilo, el espíritu se hace más estable”

Los testimonios relativos a la memoria ponen de relieve la importancia de las diferencias interindividuales y el papel del ejercicio: “yo tuve una memoria muy buena hasta cerca de los 40 años, pero después comenzó a disminuir y ahora me resulta cada vez más difícil retener cualquier cosa”

De todos modos, la declinación de la memoria es a veces compensada por la aparición de nuevas exigencias en materia de aprendizaje. El alumno adulto comprueba la necesidad de integrar las nuevas adquisiciones al conjunto de sus conocimientos. Desea ser informado de las implicaciones y consecuencias prácticas de dichas adquisiciones. Resulta de ello cierta lentitud de asimilación, una tendencia a plantear preguntas frecuentemente, a perder algunas veces el hilo de la exposición: “un adulto, cuando se le enseña una cosa teórica, piensa en seguida que deberá poner rápidamente en práctica esa teoría. Un adulto necesita, cuando aprende algo nuevo, relacionarlo con todo lo que sabe, los jóvenes por el contrario, aprenden de memoria y parten de este principio. “Y bueno ya veremos cuando estemos en la máquina”, la gente grande tiene necesidad de demostraciones más concretas, de palpar, de manosear, de ver los movimientos porque quieren comprender a fondo, a los jóvenes no les importa, todo lo que quieren es tragar, no les gusta investigar. La gente grande trata de entender, y cuando no pueden ellos mismos

hacen las preguntas, los jóvenes también hacen preguntas, pero fuera del asunto, por curiosidad, no para comprender lo que se dice.”

Estos diferentes testimonios sobre los recursos intelectuales del adulto necesitan ser completados con observaciones más sistemáticas o por experiencias en el medio profesional.

El nivel de estructuración del pensamiento. Una cultura integrada o estructurada, implica un constante esfuerzo de organización de los materiales del conocimiento, una aptitud para separar lo esencial de lo accesorio, la posibilidad dada a cada uno de actuar sobre sí mismo o sobre la sociedad. La escuela tiene o podría tener un papel importante en la estructuración del pensamiento, ocupándose de desarrollar los medios instrumentales del conocimiento, proporcionando los marcos de referencia en que se integrarán las diferentes adquisiciones, suscitando ciertas motivaciones, como por ejemplo la curiosidad intelectual o el placer del esfuerzo, indispensables para una educación permanente.

La experiencia social y profesional del adulto, algunas de sus actividades recreativas como la práctica de las palabras cruzadas o la lectura de novelas policíacas, pueden desempeñar un papel nada despreciable en la estructuración del pensamiento. Otros factores, sin embargo, como la edad, el estado de salud, las obligaciones familiares y necesidades económicas, la situación geográfica, la timidez ante la cultura y el menosprecio del estudio por el entorno, pueden obstaculizar una pedagogía del esfuerzo de la cual depende la estructuración del pensamiento.

Mecanismo de compensación. Ciertas características de la personalidad adulta (coherencia, sabiduría, amplitud de la experiencia) influyen favorablemente en la adaptación social y profesional. Las pruebas significativas, por otra parte, al tener relación

con los aprendizajes anteriores o responder a necesidades actuales del adulto, dan lugar a desempeños satisfactorios. Por último, el empleo de métodos pedagógicos adaptados al ritmo y a los intereses del adulto permitirá sin duda, neutralizar, en cierta medida los efectos de la edad. Estos métodos deberán tener en cuenta particularmente la preocupación manifestada por el adulto por integrar las nuevas adquisiciones en el conjunto de sus conocimientos y de percibir las prolongaciones prácticas y utilitarias de toda formación.

Los diferentes componentes fisiológicos y psicológicos de la personalidad combinan sus efectos de manera muy diversa y producen, bajo la influencia de factores educativos, una variedad muy grande de situaciones individuales.

Componentes fisiológicos. D. Wechsler subraya la existencia de un paralelismo entre las curvas que representan respectivamente la evolución intelectual, el desarrollo del peso del cerebro y la capacidad vital. En los tres casos observa un máximo a los 20-25 años. Con la edad se nota además una disminución de la densidad de las neuronas, del flujo sanguíneo cerebral y del consumo de oxígeno por el cerebro.

Si bien el nivel de las capacidades intelectuales parece vinculado al ritmo del metabolismo cerebral, no se observa, de hecho, una correlación acentuada más que entre aquellos sujetos que presentan ciertos problemas cardiovasculares.

Según algunos autores, la disminución de la flexibilidad de los tejidos implicaría una declinación de la aptitud para formar asociaciones. De ellos resultarían características psicológicas propias del trabajador de cierta edad: viscosidad mental, persistencia de las representaciones iniciales, tendencia a repetir errores, dificultad para desaprender, lentitud del ritmo, etc.

A este respecto, los adultos demuestran a veces dificultades para adaptar sus percepciones a las variaciones del objeto percibido. Se presenta por ejemplo, a sujetos de diferentes edades el dibujo de un gato, seguido de una docena de dibujos progresivamente transformados de modo que el último representa un perro. Los sujetos de más edad ven un gato durante más tiempo que los sujetos más jóvenes. Pero si son prevenidos sobre las transformaciones que debe sufrir la imagen, su aferramiento “rígido” a la primera representación desaparece. Generalmente los programas de formación puede prevenir, corregir o limitar los efectos de ciertos tipos de error.

3.6.1. Componentes psicológicos

Las actitudes, resistencia al cambio. Como la preocupación manifestada por el futuro cuadro de saberlo todo, de no parecer ignorante a los ojos de sus subordinados. Esta preocupación conduce a la superficialidad, a la improvisación, o bien a la acumulación de fórmulas, e implica una viva aprensión ante el fracaso. Al temor al fracaso se asocian el tormento y la humillación que el adulto siente cuando no sabe responder: “Yo casi perdía la voz cuando no podía responder en el pizarrón, y había otros igual que yo...”

Otra característica que podría explicar la declinación de las funciones intelectuales es la disminución, con la edad, de la confianza en sí mismo.

Factores Educativos. Cualquiera que sea el pasado escolar de los adultos en situación de formación, el método pedagógico puede compensar en cierta medida los efectos de la edad. En segundo lugar, el deterioro de las capacidades es tanto mayor cuanto más prolongada haya sido la interrupción de los estudios.

Existen fundamentos psicológicos de los métodos de formación de los adultos. A continuación se describen:

Rasgos positivos y negativos del alumno adulto. Entre las características negativas, susceptibles de obstaculizar las acciones educativas, se subrayan la declinación de las capacidades intelectuales, el deterioro de las capacidades psíquicas y perceptivas y la regresión de la adaptabilidad, de la creatividad, del sentido del riesgo y del deseo de cambio. En cuanto a los rasgos positivos, el adulto ha adquirido conocimientos, habilidades, experiencia, modelos de conducta, asume responsabilidades en el marco de su trabajo o de organismos extraprofesionales, elabora proyectos a plazos más o menos largos y es consciente de la importancia del éxito social y profesional. Los adultos que retoman sus estudios sobre un tema particular, se sienten obligados a superarse trabajando con mucha energía, si bien a veces no saben dirigir eficazmente sus esfuerzos.

Estas diferentes características merecen ser conocidas, sin duda, por todos los formadores de adultos. Se podría también en una psicopedagogía abierta, precisar los efectos imputables a la edad o a las experiencias vividas y subrayar las diferencias interindividuales en los adultos. No habría que aceptar sin reservas, por ejemplo, la siguiente afirmación: “es cierto que los modos de adquisición de conocimientos en el adulto son diferentes a los del niño. En general, el niño memoriza y luego comprende, el adulto comprende y luego memoriza, es por lo tanto un error practicar pedagogía en sentido estricto con adultos que exigen una andragogía.

3.6.2. La elección de un método

Las técnicas de trabajo en grupo tal vez sean más apropiadas para la situación de adultos en formación. Al referirse a la distinción corriente entre conocimientos y actitudes, ya no se trata como en la enseñanza de niños y adolescentes de adquirir conocimientos y mecanismos intelectuales. Además de ese doble aporte, la enseñanza de adultos supone un aporte de actitudes nuevas que podrían describirse como la apertura del espíritu.

R. Vatter afirma tres principios: una enseñanza basada en lo concreto, que parta de la experiencia y no de conceptos teóricos, un trabajo en pequeños grupos, una formación global, que tenga en cuenta a la vez el contenido profesional y el equilibrio de la personalidad. A las nociones de formación colectiva y enseñanza concreta, que implica el empleo de formadores provenientes del mismo medio que los formados, se agrega el principio de autoevaluación. Lo mismo afirma Roux, que además subraya la necesidad de respetar los ritmos individuales. En materia de evaluación, L. Cros propone sustituir la noción tradicional en “media general” por la de perfil mental con apreciación sucesiva de la capacidad de expresión escrita (habilidad intelectual), de la capacidad de expresión concreta (habilidad práctica y estética) y de la capacidad de expresión oral (habilidad social).

Goguelin dice que deben cumplirse cuatro condiciones para que haya formación: la adquisición de conocimientos, la comprensión de conocimientos, la motivación para aprender y la motivación para aplicar conocimientos a sí mismo y al entorno. Formuladas en términos generales, estas condiciones son tan válidas para el niño como para el adulto. Algunas experiencias enriquecedoras sin embargo, pueden suscitar en el adulto tomas de conciencia y nuevas motivaciones hacia el aprendizaje y la aplicación de conocimientos.

3.6.3. Los estudios sobre el aprendizaje

En la conducción del aprendizaje hay dos actitudes pedagógicas que se confrontan. Los partidarios de los métodos activos piensan que hay que permitir que los alumnos tanteen, que cometan errores. Quienes optan por una pedagogía más directiva, porque consideran que los esfuerzos del alumno deben ser controlados, que sus tanteos deben ser reducidos a solamente una vez.

Los trabajos de psicología experimental no permiten resolver el debate de una manera absoluta. En realidad, la respuesta a un problema pedagógico nunca puede ser simple, unilateral. En este caso, depende de la tarea de aprender, del nivel de los sujetos, de la utilización de las adquisiciones luego del período de aprendizaje y de la concepción que se tenga de la conducción. A este respecto, la conducción puede ser continua o intermitente. Puede tomar la forma del enunciado de una regla general o la de una sugestión práctica.

De diversos resultados, reunidos por C. Enard surge que es posible “aprender por el error” cuando se trata de tareas sensoriomotrices, como por ejemplo, la transcripción dactilográfica de un texto estenografiado. En las tareas conceptuales que implican el descubrimiento de un principio o de una ley, si bien una conducción máxima es desfavorable al aprendizaje y a la transferencia, la conducción media, en cambio, realizada mediante la organización de la situación o por la sugestión verbal proporciona, en general, mejores resultados que el método de ensayo y error. p. 68-147

Fuente: León, Antoine. “Psicopedagogía del Adulto”

3.6.4. Teorías cognitivas del aprendizaje: constructivismo

Los procedimientos se diferenciarían del conocimiento verbal, en que implican saber hacer algo, no sólo decirlo o comprenderlo. A su vez se diferencian de otras formas de saber hacer, como las conductas o las habilidades sociales en su mayor complejidad, ya que consisten en secuencias integradas de acciones que van a requerir condiciones prácticas más exigentes para su aprendizaje, tanto en cantidad de práctica como en organización de la misma.

En la psicología cognitiva Anderson ha establecido una influyente distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. La idea básica de esta distinción es que las personas disponemos de dos formas diferentes, y no siempre relacionadas de conocer el mundo. Por un lado, sabemos decir cosas sobre la realidad física y social. Por otro, sabemos hacer cosas que afectan a esas mismas realidades. Aunque ambos tipos de conocimiento deberían en muchos casos coincidir, en otros muchos no es así, ni tiene porque serlo. Esta distinción que da Anderson permite dar un significado psicológico preciso a esta divergencia entre lo que podemos decir y hacer. Se trata de dos tipos de conocimientos distintos, que además en muchos casos se adquirirían por vías distintas. El conocimiento declarativo, entendido como información, es fácilmente verbalizable, puede adquirirse por exposición verbal y suele ser consciente. *En cambio*, el conocimiento procedimental técnico no siempre somos capaces de verbalizarlo, se adquiere más eficazmente a través de la acción y se ejecuta a menudo de modo automático, sin que seamos conscientes de ello.

De hecho, según Anderson, la función de los procedimientos es precisamente automatizar conocimientos que, de otro modo, sería costoso y complejo poner en marcha.

Se trataría por tanto, de convertir el conocimiento declarativo en procedimientos automatizados. De hecho, hay estudios que muestran que un efecto importante de la práctica y el aprendizaje en un dominio es la procedimentalización del conocimiento. p. 291-293.

El Entrenamiento Técnico. Pueden identificarse tres fases principales en la adquisición de una técnica o una destreza: a) La presentación de unas instrucciones verbales o a través de un modelo, b) La práctica o ejercicio de las técnicas presentadas por parte del aprendiz hasta su automatización, y c) El perfeccionamiento y transferencia de las técnicas aprendidas a nuevas tareas.

El entrenamiento técnico suele iniciarse con la presentación de unas instrucciones y o un modelo de acción. Las instrucciones servirían no sólo para fijar el objetivo de la actividad (la meta a la que se orienta el procedimiento, según la definición), sino sobre todo para especificar con detalle la secuencia de pasos o acciones que deben realizarse. Puede presentarse verbalmente como un listado de instrucciones, y/o mediante un modelo de cómo se ejecuta la acción desplegado por el propio maestro o apoyado en material audiovisual. Cuanto más compleja sea la secuencia de acciones que debe realizarse, más conveniente será apoyar su instrucción en un aprendizaje por modelado (aprendizaje por observación).

Algunas destrezas complejas, motoras o intelectuales, sólo pueden aprenderse con el apoyo de un modelo. En la sociedad de la información multimedia actual la combinación de diversos soportes (instrucciones verbales, imágenes) puede ayudar a hacer más fácil y amena la instrucción.

Una vez establecido el programa técnico que debe seguirse, la segunda fase, la más crucial en el entrenamiento técnico, implica la práctica de la secuencia presentada por parte del aprendiz. La función de esta fase es condensar y automatizar la secuencia de acciones en una técnica o rutina sobreaprendida. Por un lado se trata de componer o condensar en una acción todos los pasos que anteriormente han sido separados como instrucciones, de forma que, como consecuencia de la práctica repetida, se acabe ejecutándola como una sola acción y no como una serie de acciones consecutivas.

Una vez automatizada y condensada la técnica se inicia una tercera fase de perfeccionamiento y transferencia del procedimiento a nuevas situaciones, que se basa en procesos de ajuste de la técnica a las nuevas condiciones de aplicación, que implicará tanto procesos de generalización como de especialización de la técnica.

3.6.5. Aprendizaje de estrategias

Técnica y estrategia serían formas progresivamente más complejas de utilizar en un mismo procedimiento. El uso estratégico de procedimientos se diferencia de su mera ejecución técnica en varios rasgos fundamentales. Ante todo, su aplicación no sería automática sino controlada. Las estrategias requieren planificación y control de la ejecución. El individuo debe comprender lo que está haciendo y por qué lo está haciendo, lo que a su vez requerirá una reflexión consciente y un metaconocimiento sobre los procedimientos empleados. Además implicarían un uso colectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un aprendiz pueda poner en marcha una estrategia, debe disponer de recursos alternativos, entre los cuales decide utilizar en función de las demandas de la tarea que se le presenta, aquellos que cree más adecuados.

Hay otros conocimientos o procesos psicológicos necesarios para utilizar una estrategia. Difícilmente puede aplicarse una estrategia en un dominio dado sin unos conocimientos temáticos específicos sobre el área a la que ha de aplicarse la estrategia. Esos conocimientos incluirán no sólo información verbal, sino también un conocimiento conceptual o comprensión de esa área como sistema. Cuanto mayor sea nuestra comprensión de ese dominio, cuanto más elaborados y explícitos sean nuestros conceptos, en lugar de movernos por difusas teorías implícitas, más probable será el éxito de la estrategia.

Otro componente importante consiste en las llamadas estrategias de apoyo, que se caracterizarían por enfocarse sobre los procesos auxiliares que apoyan el aprendizaje, mejorando las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje, disponiendo condiciones ambientales más favorables, estimulando la motivación y la autoestima, apoyando la atención y la concentración, proporcionando indicios para la recuperación de lo aprendido.

Es necesario que el individuo se enfrente poco a poco a tareas más abiertas, que requieran una reflexión y toma de decisiones por su parte, para que vaya asumiendo el control estratégico, mediante tareas cada vez más abiertas, más problemáticas y menos rutinarias, poco a poco se irá haciendo innecesario el apoyo externo adoptando estrategias diversas para enfrentarse a diferentes tipos de problemas. Finalmente, este dominio estratégico podrá completarse con una fase de dominio experto, en la que, por su propia práctica repetida, las estrategias se vuelven a automatizar y a condensar. La diferencia entre este dominio experto y el mero dominio técnico es que los expertos, cuando la tarea

se complica o se desvía de las previsiones, cuando deja de ser un ejercicio para convertirse en un problema, pueden recuperar el control de la misma.

3.6.6. Aprendizaje significativo

Según Ausubel, el aprendizaje significativo implicará siempre intentar asimilar explícitamente los materiales de aprendizaje a conocimientos previos que en muchos casos consisten en teorías implícitas o representaciones sociales adquiridas por procesos igualmente implícitos. En ese proceso de intentar asimilar o comprender nuevas situaciones, se produce no sólo un crecimiento o expansión de esos conocimientos previos y la nueva información, sino un proceso de reflexión sobre los propios conocimientos, que según su profundidad, pueden dar lugar a procesos de ajuste, por generalización, discriminación, reestructuración, o cambio conceptual de los conocimientos previos. El tipo de cambio que tenga lugar en la estructura de los conocimientos previos (crecimiento, ajuste o reestructuración) y con ellos el grado de comprensión alcanzado, dependerán no sólo de la claridad y organización de los materiales presentados, sino de su relación con los conocimientos previos activados en el aprendiz y la reflexión sobre esa relación conceptual generada en el aprendiz por la actividad. Los dos procesos fundamentales para la comprensión serían la diferenciación progresiva de los conceptos y su integración jerárquica.

La diferenciación progresiva, según Ausubel es el proceso principal a través del que se produce la comprensión o asimilación de un nuevo árbol de conocimientos. Consistiría en diferenciar dos o más conceptos a partir de un conocimiento previo indiferenciado. Junto con este proceso de diferenciación se precisa un proceso

complementario de integración jerárquica que permita reconciliar bajo los mismos principios conceptuales tareas y situaciones que anteriormente el individuo concebía por separado.

3.6.7. Modelo de instrucción

Consta de tres fases principales:

1. Una introducción que cumpla la función de activar un conocimiento previo con el que deliberadamente se va a relacionar el contenido principal de la exposición. Este material, según Ausubel, actuaría como un organizador previo de los materiales que le seguirían y sirve como puente cognitivo entre los conocimientos previos del alumno y la información contenida en la exposición. La necesidad de introducir el contenido de los materiales mediante un organizador previo se traduce en la conveniencia de situar esos aprendizajes en un contexto significativo.
2. La presentación del material de aprendizaje propiamente dicho. Lo más importante de esta fase es que los materiales estén muy bien estructurados y que tengan una organización conceptual explícita y capten el interés de los aprendices. Una exposición será más eficaz cuando esté organizada jerárquicamente, es decir, cuando desarrolle una red conceptual cuyos elementos se ramifiquen progresivamente. Es importante que las ideas estén conectadas entre sí y no simplemente yuxtapuestas, que se perciba un hilo conductor o argumental. Es conveniente que esa estructura conceptual jerárquica de la exposición venga denotada no sólo por su organización secuencial, sino también por otras ayudas o elementos complementarios que faciliten al aprendiz el seguimiento de la estructura argumental.

3. Consolidación de la estructura conceptual, mediante la relación explícita entre los conocimientos previos del aprendiz que han sido activados y la organización conceptual de los materiales de aprendizaje presentados en la fase anterior. Es importante la comparación y diferenciación entre conceptos, así como su ejemplificación y aplicación a casos prácticos. Para ello es preciso inducir en los aprendices una reflexión sobre su propio conocimiento. Esta reflexión puede inducirse habituando a los aprendices a utilizar estrategias de organización de los materiales de aprendizaje, consistentes en que los propios aprendices establezcan, de modo explícito, relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje y entre éstos y sus conocimientos previos.

Fuente: Pozo Muncio, Juan Ignacio. "Aprendices y Maestros: La Nueva Cultura del Aprendizaje"

3.6.8. Constructivismo

¿Qué es el constructivismo? Básicamente es la idea de que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia del ser humano. ¿Con qué instrumentos los realiza? Fundamentalmente con los esquemas propios, es decir, con lo construido en relación con el medio que lo rodea.

La construcción que elaboramos todos los días y en casi todos los contextos en los que se lleva a cabo nuestra actividad, ¿de qué depende? De dos aspectos sobre todo: de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad externa o interna, que desarrollemos al respecto.

En los adultos, los esquemas pueden ser más complejos porque incluyen nociones escolares y científicas, por ejemplo, la mayoría de las personas tienen un esquema muy definido sobre su trabajo, pero en algunos casos dicha representación no coincide con la que tienen sus jefes, o bien muchos adultos tienen un esquema inadecuado de numerosas nociones científicas y que interpretan la realidad según este esquema, aunque sea incorrecto.

El uso de esquemas hace que no representemos la realidad de manera objetiva, sino según los esquemas que poseemos. Por lo tanto, la organización y secuencia de contenidos docentes deben tener en cuenta los conocimientos previos del alumno.

Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será aquello que se aprenda y se recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos. Por tal motivo, resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los estudiantes sobre el conocimiento a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el alcanzado. De esta manera no es tan importante el producto final emitido por el alumno como el proceso que lleva a dar una determinada respuesta.

De todos los conceptos Ausubelianos, quizá el más conocido es el que se refiere a los denominados organizadores previos. Estos son presentaciones que hace el profesor con el fin de ayudar al alumno a establecer relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo y el alcanzado. Se trata de “puentes cognitivos” para pasar de un conocimiento simple o incorrecto a uno más elaborado. Los organizadores previos tienen como finalidad facilitar la enseñanza receptivo-significativa defendida por Ausubel.

Esta postura argumenta que la exposición organizada de contenidos puede ser un instrumento eficaz para conseguir la comprensión adecuada de los alumnos. La teoría de Ausubel tiene el mérito de mostrar que la transmisión de conocimiento por parte del profesor también puede ser un modo adecuado y eficaz de producir aprendizaje, siempre y cuando tenga en cuenta los conocimientos previos del alumno y su capacidad de comprensión.

Fuente: Universidad La Salle. "Estrategias Psicopedagógicas a Distancia"

3.6.9. Programación didáctica: la didáctica crítica

La didáctica crítica es todavía una propuesta en construcción, que se va configurando sobre la marcha, una tendencia educativa que no tiene un grado de caracterización como es el caso de la didáctica tradicional y la tecnología educativa. Es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de los miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

Problemática de los objetivos en la didáctica crítica. La didáctica crítica hace referencia a los planteamientos de la tecnología educativa, por ser ésta la propuesta que mayor influencia tuvo y sigue teniendo en la instrumentación didáctica.

Formulación de los objetivos de aprendizaje. Los objetivos de un curso explican la intencionalidad del acto educativo. Los objetivos de la educación son parte de la lucha ideológica y política de la sociedad.

Selección y organización del contenido. La selección y organización de contenidos ha sido una tarea casi exclusiva del profesor que cuenta con mayor experiencia de cuerpos

técnicos o del titular de la cátedra respectiva. Los contenidos son la columna vertebral de planes y programas de estudio.

Planeación de situaciones de aprendizaje. Significan un reconocimiento de la peculiaridad de cada grupo. Son la expresión operativa de la estrategia docente. El aprendizaje se concibe como un proceso.

3.6.10. Elementos de la instrumentación didáctica

El programa debe comunicar a los alumnos cuáles son los objetivos de aprendizaje que deberán lograr, las actividades que deberán realizar, los recursos que podrán emplear para cubrir dichas actividades y los criterios y formas que se utilizarán para evaluar los resultados.

El alumno debe recibir al comienzo de cada curso un plan estructurado de actividades a realizar para graduar el cumplimiento de las mismas, trazar sus propias estrategias y distribuir su tiempo para lograrlas.

Pasos que deben cubrirse para la programación de un curso:

- 1.- Señalar los datos de identificación.*
- 2.- Elaborar una introducción (propósitos, metas u objetivos terminalés).*
- 3.- Revisar el campo de la disciplina.*
- 4.- Seleccionar y organizar las actividades para cada unidad.*
- 5.- Calcular el tiempo que demandará cada unidad.*
- 6.- Especificar la bibliografía y los recursos que se utilizarán para el logro de objetivos.*
- 7.- Definir los criterios y medios de evaluación.*

3.6.11. Selección y organización de las estrategias de enseñanza-aprendizaje

Las nuevas orientaciones y principios de la didáctica consideran la enseñanza como una actividad interactiva que requiere relación comunicativa, así como una actividad reflexiva que requiere intencionalidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es una transición humana que une al maestro, al alumno y al grupo en un conjunto de interrelaciones dinámicas. El concepto de "enseñaje" significa el proceso mediante el cual el sujeto se forma gracias a actuaciones sociales y deliberadamente organizadas.

Un concepto de aprendizaje, desde el punto de vista didáctico, se caracteriza por afectar la triple dimensión de la persona: cognitiva (saber), afectiva (ser) y efectiva (hacer).

Las tareas son actividades de enseñanza-aprendizaje estructuradas en un ambiente escolar, secuenciadas y que constituyen un modelo metodológico. Una tarea puede analizarse en función de tres componentes: el producto o finalidad de la misma, los recursos que utiliza y las operaciones que se pueden aplicar a los recursos.

La ayuda didáctica es el soporte que se da al alumno en la organización del contenido del aprendizaje en el uso de incentivos atencionales y motivacionales, en el uso de "feedback" o correctores y en el seguimiento detallado de sus progresos y dificultades. Esta es la perspectiva constructivista. El aprender a aprender es el objetivo más ambicioso de la enseñanza escolar.

3.6.12. Evaluación

Características según los nuevos diseños curriculares:

- Debe permitir autocorregir la acción educativa en forma continua.
- Debe extenderse a lo largo de todo el proceso educativo.
- Debe implicar todo el sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda acción educativa.
- Debe permitir regular y orientar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de una evaluación formativa y continua.
- Debe articularse en un marco de valores más plurales que los exclusivamente académicos.
- Debe orientarse a las capacidades y no sólo a las conductas o a los rendimientos observados.
- Que recoja datos no sólo sobre el avance de los alumnos desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal, sino también de todos los demás aspectos que interactúan en él: actuación del profesor, metodología, recursos, actividades, relaciones, etc.

3.6.13. Tipos de Evaluación

Inicial: Se suele hacer al comienzo de un curso o de una unidad de enseñanza.

Formativa. Tiene lugar a lo largo del desarrollo del proceso educativo.

Sumativa: Tiene lugar después de un periodo de aprendizaje.

3.6.14. Pasos para el diseño de la evaluación

- 1 Entocar la realidad: se opta por evaluar los aprendizajes del alumno.
- 2 Seleccionar la faceta que hay que evaluar: debe recoger información de diversos aspectos o áreas de desarrollo del sujeto.
- 3 Elaborar la técnica adecuada para recoger la información.

Fuente: Pansza González, Margarita. "Operatividad de la Didáctica"

3.6.15. Método de enseñanza

Didácticamente, método quiere decir camino para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza. Todo método de enseñanza tiene que seguir un esquema de desarrollo de un ciclo docente que consta de tres fases: planeamiento, ejecución y evaluación.

Es bueno recordar que todos los métodos y técnicas de enseñanza deben tener por objeto lograr que el alumno se independice del docente de manera que pueda orientarse por sí solo. Hay métodos de enseñanza individualizada, colectiva y en grupo.

El método de enseñanza individualizada consiste en dirigirse directamente a cada educando, en forma individual, teniendo en cuenta las condiciones personales, la preparación y la aptitud.

3.6.16. Método de tareas dirigidas

El método de tareas dirigidas consiste en la complementación de la exposición del docente a través de una tarea dirigida, así como la discusión de los datos así obtenidos. El docente presenta un tema o unidad principalmente con finalidad motivadora y de poca

extensión. Las tareas deben ser bien planificadas para que el educando las ejecute lo suficientemente bien. El docente debe dar indicaciones precisas, que deben ser lo bastante explícitas como para descender a dar detalles que orienten adecuadamente al educando.

3.6.17. Objetivo

- Alzar la labor del docente a la de los educandos.
- Realizar una enseñanza más activa, mediante la ejecución intensiva de las tareas.
- Ejercitar en la comprensión y ejecución de instrucciones escritas.
- Hacer que el alumno dependa menos del docente.

3.6.18. Desenvolvimiento del método

- El docente expone un tema en clase. Éste puede ser una subunidad o aún toda una unidad.
- Al finalizar la exposición del tema, los educandos reciben un resumen de la lección con indicaciones bibliográficas para un mejor estudio o ampliación de trabajo presentado por el docente, así como la asignación de una tarea dirigida con indicaciones exactas de lo que se precisa hacer.
- En la clase siguiente o después de un tiempo determinado, conforme a la extensión de la tarea, se efectúa la presentación de la misma por parte del educando, puede acompañarse esta presentación de una discusión.
- Después de la realización de todas las tareas que compartan una unidad y las respectivas presentaciones, se señala el día de la prueba de verificación del aprendizaje.

- Se procede a la ratificación del aprendizaje y se presta asistencia especial a determinados educandos cuando sea necesario.

Fuente: Nenci Imideo, Giuseppe. "Metodología de la Enseñanza"

3.6.19. Modelo docente: el docente de la didáctica crítica

El diseño para el profesor. Facilita el enriquecimiento profesional, determina el escenario general de su actividad y la de sus alumnos, la distribución del tiempo dedicado a actividades y contenidos. Significa como hacer planes, unidades amplias o de "lecciones" más concretas, guiones de contenidos, ponderar y seleccionar éstos últimos, preparar actividades o tareas, prever materiales que utilizar, confeccionarlos o seleccionarlos, acomodar el espacio y mobiliario adecuado en el aula en la medida de sus posibilidades, prever la utilización de recursos o lugares de uso común en la institución, decidir pruebas de evaluación, considerar estrategias de trabajo dentro del aula y fuera de ella para diferentes tipos de alumnos o ritmos de aprendizaje, distribuir el tiempo escolar y actividades semejantes.

3.6.20. El reto del profesor

Conseguir que el ambiente de clase funcione, que lo haga con fluidez, con roces interpersonales mínimos, que los alumnos se impliquen en dicho funcionamiento y en la medida de lo posible, lograr que los currícula, a través de prácticas concretas de enseñanza-aprendizaje, se asimilen con alguna eficacia por parte de los alumnos. El reto más inmediato de los docentes es la situación normal de trabajo, consiste en lograr y mantener la cooperación de los estudiantes en las actividades que ocupan en el tiempo

disponible, así como la preocupación por el control de la actividad en el aula, manteniéndolo dentro de sus cauces.

3.6.21. Diseños reales

Se orientan por esquemas bastante simples, generalmente no explícitos, pero que pueden ser y deben plasmarse en planes “escritos” para clarificar las ideas de las que se parte, ser discutidos consigo mismos o con otros, y aprendiendo y formalizando la experiencia.

3.6.22. Planificación de los profesores

Como un proceso de resolución de problemas que afrontan desde sus posibilidades reales, en una situación en la que hay unas demandas y unas condiciones, donde se encuentran con dilemas ante lo que es preciso optar con justificaciones éticas y científicas, si las hay.

Modelo de toma de decisiones racional. Parte de la elección de unos objetivos, formula caminos para alcanzarlos y decide cómo hacerlos en la práctica real de la enseñanza. Los esquemas, ideas o modelos para diseñar una actividad contextualizada de cómo la enseñanza, puede y debería servir para ordenar y diferenciar el espacio problemático concreto que constituye cada situación.

Curriculo...hay que partir de tres consideraciones:

1. Condiciones de la situación donde se realiza.
2. El currículo demandado a los profesores y los materiales.
3. Un grupo de alumnos con posibilidades y necesidades concretas.

3.6.23. Dimensiones de un modelo práctico

Son dimensiones que los profesores se pueden cuestionar y en las que toman direcciones y opciones muy diversas, a veces no son aspectos en donde el profesor se pare a pensar y decidir de forma consciente, o al menos no lo hacen todos. Unas dimensiones son más relevantes que otras:

- 1.- Metas y objetivos.
- 2.- Acotar contenidos y dosificarlos.
- 3.- Organización del contenido.
- 4.- Atención a objetivos comunes.
- 5.- Decidir tareas u oportunidades de aprendizaje.
- 6.- La presentación del contenido y los materiales.
- 7.- La producción exigida del alumno.
- 8.- Participación y compromiso de los alumnos.
- 9.- Adecuación del escenario.
- 10.- Evaluación.

Fuente: Sacristán, José Jimeno. "Comprender y Transformar la Enseñanza"

Hablar del diseño de enseñanza y aprendizaje es hablar del diseño de los procesos de formación. La formación es el concepto que refleja la función del proceso de transacción enseñanza-aprendizaje (E-A) o enseñaje y que recoge globalidad de los cambios y no sólo aquellos de carácter intelectual o instructivos.

El proceso de E-A es una transacción humana que une al maestro, al alumno y al grupo en un conjunto de interrelaciones dinámicas. El concepto de enseñaje significa el proceso mediante el cual el sujeto se forma gracias a actuaciones social y deliberadamente organizadas. La formación se define como "la adquisición de conocimientos, habilidades y

actitudes, encaminados a la propia realización y mejora profesional o social, es decir al crecimiento personal.

Las nuevas orientaciones y principios de la didáctica consideran la enseñanza por una parte como actividad interactiva y por otra como actividad reflexiva. Desde la perspectiva de la actividad interactiva requiere relación comunicativa, desde la perspectiva de actividad reflexiva, intencionalidad.

La enseñanza como actividad interactiva. La enseñanza va más allá de una acción transitiva. normativa, es de carácter relacional y esa relación interactiva socialmente estructurada entre las personas es la que hace del hombre biológico un ser libre, responsable, inteligente, capaz de generar una nueva cultura. Enseñar es algo más que transmitir conocimientos, significa “desarrollar al máximo las potencialidades de la persona. Este concepto de enseñanza es más rico porque reconoce un valor formativo a las múltiples interacciones que se dan dentro del aula. El rol del profesor en este contexto será por lo tanto no sólo transmitir, informar, sino guiar los aprendizajes, creando situaciones y contextos de interacción. Enseñar sería intercambiar, compartir, confrontar, combatir ideas y mediante estas actividades hacer que el sujeto trascienda los conocimientos adquiridos y genere nuevas estructuras mentales.

Fuente: Martín, Ma. Luisa. “Planeación, Ejecución y Evaluación de la Educación”

3.7. Educación no formal

El universo educativo está conformado por la educación formal, no formal e informal, por lo tanto, tenemos que la educación formal es aquella que comprende el sistema educativo, es intencional, sistematizada, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y

jerárquicamente estructurada y comprende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Debido a que la educación formal se imparte en la institución o escuela y haciendo un análisis del universo educativo y las demandas de la sociedad, tenemos que la escuela es una institución histórica, se considera un momento del proceso educativo global, no siempre es el más idóneo para atender las necesidades y demandas educativas que se van presentando. Por tal motivo, se crea paralela a ésta la educación no formal, la cual es organizada, sistemática y se da fuera del sistema oficial. Su relación con la educación formal e informal es de complemento, ofrece un refuerzo y colaboración. Sus ámbitos son el rural, urbano, laboral, tiempo libre, educación para adultos, y dependiendo de estos criterios que son: los contenidos, destinatarios y los medios dirigidos a determinados grupos de población van a ser sus funciones en lo que respecta a la educación formal ya sea como sustitución, aportación, refuerzo o compensación. En las funciones relacionadas con el campo laboral tenemos la formación ocupacional, programas de inserción laboral, etc. Con el ocio y la formación cultural desinteresada, actividades de educación artística, educación física, deportiva, etc., en su función con aspectos de la vida cotidiana y social tenemos programas de educación sanitaria, formación de padres, etc.

Y por último la educación informal es un proceso que dura toda la vida en la cual la persona acumula conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias del medio ambiente. p. 12

Fuente: Sarramona López, Jaume. "La educación no formal"

3.7.1. La escuela

Debido a discursos sugeridos sobre la “crisis mundial de la educación” se pasaba de una conciencia pedagógica que hacia de la escuela algo indiscutido a una conciencia cauta y ambivalente, asumiendo que:

- a) La escuela es sólo una institución histórica. No siempre ha existido, ni nada asegura su perennidad. Ha sido y es funcional a determinadas sociedades, pero lo que es *realmente esencial a cualquier sociedad es la educación*; la escuela es sólo una de las formas que aquella ha adoptado y, además nunca de manera exclusiva.
- b) Incluso en las sociedades escolarizadas, la escuela es siempre únicamente un momento del proceso educativo global de los individuos y de las colectividades.
- c) No sólo el proceso educativo global del individuo, sino tampoco los efectos producidos por la escuela pueden entenderse independientemente de los factores e intervenciones educativas no escolares, puesto que éstos continuamente interfieren la *acción escolar*.
- d) El marco institucional y metodológico de la escuela no es necesariamente siempre el más idóneo para atender a todas las necesidades y demandas que se van presentando.
- e) Del punto anterior se deriva la necesidad de crear, paralelamente a la escuela, otros medios y entornos educativos, funcionalmente complementarios a ella, estos recursos son en gran parte lo que en su momento se propuso denominar “no formales” (Sarramona, p. 10)

La educación desde el punto de vista de sus efectos, es un proceso holístico y sinérgico; un proceso cuya resultante no es la simple acumulación o suma de las distintas experiencias educativas que vive el sujeto, sino una combinación mucho más compleja en

la que tales experiencias se influyen mutuamente. Así pues, parece claro que las educaciones formal, no formal e informal, aun cuando no siempre existan entre ellas conexiones orgánicas o explícitas están funcionalmente relacionadas. Y estas relaciones funcionales pueden darse y de hecho se dan de maneras muy distintas. Algunas de ellas son:

- a) Relaciones de complementariedad.
- b) Relaciones de suplencia.
- c) Refuerzo.
- d) Colaboración (Sarramona, p. 22).

La gran heterogeneidad de instituciones, programas y medios que, como se ha dicho cubija el sector educativo no formal, obliga a ordenarlo bajo tres criterios:

- a) El primero que atiende a los contenidos, o más propiamente, a las funciones que con mas frecuencia acoge la educación no formal.
- b) El segundo se refiere a los destinatarios en razón de su edad.
- c) El tercer criterio se refiere a los medios no formales dirigidos muy específicamente a determinados grupos de la población con características físicas, psicológicas o sociales especiales. Se distinguen entre medios para: 1) población en general, 2) grupos con especiales características físicas, psíquicas o sociales (Sarramona, p. 29-30).

Existen funciones específicas de la educación no formal. Ésta atiende a los diversos contenidos, así cabe distinguir entre medios, instituciones o programas dirigidos hacia:

1. Funciones relacionadas con la educación formal; bien sea de sustitución, suplencia, refuerzo, compensación, etc., por ejemplo, desde las ofertas de actividades y recursos

diseñados para la escuela pero procedentes de instancias ajenas al sistema formal, hasta programas no formales de alfabetización de adultos.

2. Funciones relacionadas con el trabajo; formación ocupacional, programas de inserción laboral o de reconversión profesional, cursos de reciclaje y perfeccionamiento profesional, programas híbridos de educación recurrente, formación sindical, programas no formales de orientación profesional, cursos sobre higiene en el trabajo, etc.
3. Funciones relacionadas con el ocio y la formación cultural desinteresada; actividades de educación artística, de educación física o deportiva, formación intelectual, y también lo que engloba la pedagogía del ocio, o una buena parte de la animación sociocultural.
4. Funciones relacionadas con otros aspectos de la vida cotidiana y social; programas de educación sanitaria, formación de padres, programas no formales para la formación del consumidor, cursos para la formación de militares, formación de voluntarios, cursos de economía doméstica, etc. (Sarramona, p. 29).

3.7.2. Estrategias metodológicas en la educación no formal

Plantear el tema del método en la educación no formal presupone incidir de alguna forma en la cuestión metodológica de la educación en general. El pedagogo del amplio listado de métodos existentes, elegirá el que considera más pertinente para cada situación, dependiendo su elección, claro está, de la propia situación pedagógica estructurada, de sus intereses, objetivos y planteamientos personales o ideológicos (Sarramona, p. 51).

Todo proceso educativo se establece mediante acciones comunicativas que ponen en contacto al emisor del mensaje educativo, con el receptor de los mismos. Para el logro de una máxima congruencia entre ambos, cabe tener en cuenta que el carácter exitoso de una comunicación depende de los siguientes factores:

- 1) Emisor; quien emite los mensajes o adecuación de las características del mismo al logro comunicativo.
- 2) Receptor; quien recibe los mensajes, teniendo en cuenta su definición psicossomática que es la que va a determinar los múltiples aspectos del proceso educativo.
- 3) Contenido; unos mensajes determinados requieren de especificaciones concretas de los otros elementos intervinientes en el acto comunicacional.
- 4) Métodos o instrumentos o soportes físicos; con los cuales se emite y cuya elección se realizará siempre en función de los otros elementos intervinientes.
- 5) Ambiente o contexto; en el cual se emite y que, por supuesto, pueden modificar o alterar el proceso comunicativo (Sarramona p. 52).

Existen importantes estrategias metodológicas en el contexto de comunicación que deben tenerse en cuenta para llevar a cabo la educación de manera exitosa. La estrategia metodológica vendría definida por el sistema lógico, coordinador y ensamblador de las diversas acciones encaminadas a propiciar la relación o comunicación educativa de acuerdo con los propósitos de nuestro propio planteamiento pedagógico. En las estrategias metodológicas es conveniente tener en cuenta:

Por lo que respecta al emisor:

- a) Cuestión paradigmática que depende del educador.

- b) Los procedimientos o instrumentalizaciones de diversos tipos hacen referencia a la personalización o forma específica que cada profesional posee.

Por lo que respecta a los medios se deben considerar los elementos sustentadores de los mensajes que se comunican:

- a) Medios orales.
- b) *Impresos visuales.*
- c) Medios auditivos y audiovisuales.
- d) Enseñanza programada.

Por lo que respecta a los receptores, los educandos acogerían los siguientes modos o formas situacionales:

- a) Individualización.
- b) *Pequeño grupo.*
- c) Grupo medio.
- d) Gran grupo o auditorio.

La utilización de aptitudes cognitivas; el método se plantea en función de la utilización de procesos mentales determinados, método deductivo (incide en capacidades tales como: aplicación, comprobación, demostración; método inductivo (observación, experimentación, comparación, abstracción, generalización); método analítico (división clasificación), método sintético; (conclusión, definición, resumen, recapitulación, representación gráfica, etc.)

Por lo que respecta al mensaje:

- a) Contenidos y objetivos de los mismos que pueden ser informativos o de tipo formativo, según más a los aspectos instructivos o de desarrollo psico-socio-cultural.

Por lo que respecta a los ambientes, es decir, contextos o ámbitos en donde se desarrollan:

- a) Paraformales; parecidos a los ambientes escolares (clase en una academia).
- b) Los indefinidos; (actividades lúdico-festivas).
- c) Los intermedios (visitas a museos). (Sarramona, p. 53-54).

3.7.3. La tecnología y el método

Entendemos por método una realidad plural o sistema de elementos o intervenciones convenientemente relacionadas que buscan siempre, en mayor o menor medida un logro o una meta. Tecnología, entonces, y en un contexto metodológico en el que nos movemos, es sinónimo de objeto artificial producido por el hombre, bien sea un artefacto o máquina, bien sean procesos humanos previamente ensayados (dinámica de grupos, autogestión, etc.) que, por lo general, se aplican para el logro oportuno de lo que se pretende y que, de alguna manera personalizan y definen al método (Sarramona, p.54).

3.7.4. La tecnología como auxiliar del método

La tecnología no forma en esencia parte del método, (a no ser en su condición de auxiliar) pero no hay duda que todo método se manifiesta a través de aplicaciones tecnológicas mecánicas o humanas, comprobadas o intuitas; al mismo tiempo su incidencia sobre casi todos los elementos presentes en las cuestiones metodológicas hace que se caracterice insistente y manifiestamente sobre el receptor, por lo que de hecho difícilmente puede entenderse la educación no formal sin la tecnología (Sarramona, p. 54).

3.7.5. Cualidades del método en la educación no formal

Los valores del método son, en esencia, los valores de cualquier constructo-pedagógico, de ahí que las cualidades de un proyecto-comunicacional deban ser, en realidad, cualidades conformantes de la educación, independientemente de la postura epistemológica desde donde ésta sea concebida. Pensando en la educación no formal las cualidades metodológicas son:

- a) Debe coordinar adecuadamente las cinco variables intervinientes en el propio proceso de aplicación metodológica, a saber: emisor, receptor, medios, contenidos y contexto por lo que debe conformarse como un constructo-adaptativo.
- b) Debe propiciar gratificación a los receptores, por lo que a su vez ha de manifestar una actitud motivadora.
- c) Debe posibilitar la generalización, en el sentido de que lo transmitido ha de integrarse en los conocimientos del sujeto y posibilitar, en consecuencia transferencias generalizadoras hacia la novedad.
- d) Debe ser pertinente, técnica y económicamente hablando (Sarramona, p.56).

3.7.6. Metodología y ámbitos de la educación no formal

Desde una perspectiva extraída de la bibliografía internacional, el estudio de los métodos en educación no formal se centra en estudiar las metodologías utilizadas en las siguientes áreas educativas.

- a) Educación rural: (países no desarrollados o en vías de desarrollo). Contemplaría las técnicas de planificación, el estudio de las instituciones y, más en concreto, las metodologías que estas instituciones y sus responsables utilizan y aplican.
- b) Educación urbana: (sociedades desarrolladas y avanzadas). Su estudio se centraría en las instituciones ciudadanas o de ámbito urbano (ayuntamientos, fundaciones, bibliotecas, museos, etc.), y en los métodos para llevar a cabo sus planes de educación.
- c) Educación laboral: en las que podríamos distinguir las actividades de formación realizadas desde instancias públicas (institutos de empleo, de formación continua, ayuntamientos, instancias provinciales o de comunidades) o desde las empresas privadas puramente formativas (centros de formación o academias), productivas (formación en las empresas). El estudio de los métodos de cada una de estas opciones de la educación laboral conformaría el panorama metodológico de la educación no formal en esta área.
- d) Educación de tiempo libre: (o de ocio). La cuestión metodológica vendría aquí ilustrada por el estudio de los métodos que se aplican en las instituciones e instancias dedicadas a ello (colonias, visitas, clubes, campamentos infantiles, etc.)
- e) Educación de adultos: se podría plantear la división entre las instituciones públicas y privadas que se dedican a la educación de adultos; sin embargo, y en este sentido, el estudio de los métodos abarcaría, como es lógico suponer, la amplia gama de procesos y estrategias que desde hace años se vienen aplicando, tales como: animación socio-cultural, los medios de comunicación, la

investigación participativa, así como las que se plantean con el objetivo de alfabetización, o la utilización socio-comunitaria y la participación cívico-política (Sarramona, p. 60).

3.7.7. Condiciones y características de las estrategias metodológicas

Fundamentación básica en las variables que más intervienen en el proceso de aplicación metodológica:

- Formalización o no del ambiente en donde se llevará a cabo la acción o la intervención educativa.
- El modo o la situación en que se encuentran los educandos o receptores del programa.
- Los contenidos que se tendrán que transmitir.
- Los medios que se deberán seleccionar para materializar el proceso comunicativo.

La adecuada conjunción de una estrategia metodológica dependerá consecuentemente de la óptima relación que se establezca entre todos estos elementos (Sarramona, p. 68)

La estrategia metodológica de la educación no formal consistirá en un ejercicio de definición de los siguientes aspectos:

a) Premetodologías o contexto metodológico:

1. Conocimientos de la institución.
2. Conocimiento general del medio y de la población receptora del programa.
3. Conocimiento pedagógico de la funcionalidad o área en la que se adscribe el programa (educación urbana, rural, laboral, etc.).

b) Selección del método

1. Definir el ámbito en donde se aplicará el programa distinguiendo al menos entre:
 - Situación formal o paraformal.
 - Situación intermedia.
 - Situación indefinida.
2. Definir la situación de aprendizaje o del receptor:
 - Individualizada.
 - Pequeño grupo.
 - Grupo medio.
 - Auditorio o gran grupo.
 - Público.
 - Muchedumbre.
3. Determinar si los objetivos y contenidos son:
 - Concretos.
 - De concreción intermedia.
 - De carácter general.
4. Determinar si el tipo de objetivos ya seleccionados por el nivel de su concreción son:
 - Formativos.
 - Informativos.

3.7.8. Selección de medios

1. Analizar las características de los medios eligiendo los más adecuados a las situaciones mencionadas.
2. Tener en cuenta la concreción de los objetivos y contenidos, así como su sentido formativo o informativo.
3. Aplicar los medios seleccionados a cada etapa de la ejecución del programa.

3.7.9. Planificación de programas en la educación no formal

Formular una planificación no es sino conseguir que las múltiples propuestas queden coordinadas y enlazadas en un plan coherente y sistemático. Una planificación debe entenderse como propuesta de un plan de acción, que se apoya necesariamente en una interpretación de la realidad. El agente debe dominar la situación a la luz de las posibilidades de acción que percibe como relevantes para la propia ejecución de su plan de acción. Cuenta con un fin y se guía a través de la comunicación lingüística.

3.7.10. Estructura de los programas educativos

Un programa no es otra cosa que el diseño de un conjunto de acciones relacionadas entre sí con el objetivo de llegar a una meta. Para que las actuaciones puedan considerarse un auténtico programa de acción tiene que seguir un proceso secuencial (Sarramona, p. 84).

Existe un proceso secuencial de un programa y básicamente debe presentar los siguientes pasos:

- *Supuesto o filosofía del programa.*

- Análisis o diagnóstico de la situación inicial, sea o no problemática.
- Determinación de metas u objetivos previstas como solución a los problemas detectados o como optimización de aquella situación inicial.
- Líneas diferenciadas de actuación para alcanzar cada una de las metas previstas.
- Contenidos, estrategias de acción y medios que han de emplearse en cada una de las líneas de actuación; secuencialización de estos elementos.
- Tiempo asignado para cada una de las líneas de actuación, y para todo el conjunto del programa.
- *Criterios de evaluación para verificar si cada una de las líneas de actuación alcanza o no la meta propuesta y si las diversas líneas alcanzan la meta general educativa que se intenta.*
- Propuestas de retroalimentación si no se han conseguido las metas.
- Propuestas de acciones futuras, que *garanticen la permanencia de los efectos* producidos por el programa (Sarramona, p. 84).

3.7.11. Supuestos básicos o filosofía del programa

En el primer momento de todo programa, se deben explicar los presupuestos o principios que justifiquen:

- El tipo de programa.
- El ámbito de su aplicación.
- Las estrategias de acción que se pretenden aplicar, el tipo de proceso de enseñanza aprendizaje que se proponga.
- Los criterios desde donde se diagnostica.

➤ Los grandes vectores o ejes que alientan el programa.

Detectar con la mayor precisión posible las características del problema que se pretende abordar es un aspecto de gran importancia antes de llevar a cabo una acción sobre éste. Se trata de analizar la situación real existente, tanto de la cuestión concreta que nos afecta como de sus posibles causas.

Un buen programa de acción tiene que iniciarse a partir de un análisis de la realidad, y según nos manifieste tal realidad; son las formulaciones parciales a la solución del problema. Un programa tiene que señalar con precisión y claridad el conjunto de acciones que han de ser ejecutadas para alcanzar cada una de las metas previstas. No pueden realizarse acciones que no obedezcan a un propósito definido o que no sean pertinentes al mismo. La organización de las líneas de actuación son: primero, establecer las metas a alcanzar; segundo, seleccionar las actividades y las técnicas que nos ayudarán a solucionar el problema; tercero, preparar los recursos humanos y materiales; cuarto, deberán asignarse un tiempo preciso para cada una de las acciones y el tiempo global para toda la base central del programa.

En un programa de acción ha de ser evaluada la consecución de cada una de las metas previstas antes de pasar a la siguiente; de este modo se evitará pérdida de tiempo y esfuerzo; por otra parte, es posible reajustar el programa cuando los resultados difieren en alto grado a los previstos. Una vez desarrollado el programa y evaluado, lo más importante es comprobar si es bueno, de esta manera garantizamos su aplicación futura, para que la acción educativa continúe su función.

3.7.12. Evaluación de la educación no formal

La evaluación de programas educativos de formación es lo que se conoce como investigación evaluativa, definida como aquel proceso sistemático de obtención y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo (Sarramona, p. 91).

La evaluación de un contexto se presenta como un paso indispensable para el diseño e implementación de cualquier programa de educación no formal diseñado para una realidad concreta. Esta evaluación constituye el “punto cero” de la acción socioeducativa y comprende todos aquellos condicionantes de tipo sociocultural que afectan o pueden modificar el impacto educativo del programa (Sarramona, p. 94).

Una distinción importante para aproximarnos en mayor medida a una caracterización de las variables del objeto de evaluación, es aquella que diferencia los programas o las intervenciones socioeducativas en orden a su:

- Vinculación a un territorio concreto, delimitado (fundamentalmente intervenciones de educación social, animación sociocultural, educación especializada, etc.).
 - Vinculación a una temática o problemática concreta (cursos de reciclaje, de especialización, de educación para la salud, para mandos intermedios, etc.)
- (Sarramona, p. 95).

Los medios de comunicación han de constituirse en variables relevantes de evaluación, siempre que se den al menos dos condiciones:

- I. Que deriven de dichos colectivos conductas que no resultan directamente previsibles en su proceso de desarrollo, por ejemplo: hábitos alimenticios en contra de la salud.

2. Que las conductas sociales observadas resulten perjudiciales para dicho colectivo, por ejemplo: en caso de prodigarse la violencia, la discriminación, la insolidaridad, etc. (Sarramona, p. 96).

3.7.13. La teoría de la educación en la evaluación del contexto

La teoría de la educación no formal, en especial la referida a la animación sociocultural ha caracterizado la evaluación del contexto como “análisis de la realidad” se caracteriza el contenido de esta realidad en dos grandes áreas, que habrán de ser operativizadas posteriormente en variables relevantes e identificadores específicos:

Realidad objetiva: lo que hay, es objetiva porque se refiere a datos verificables. Ejemplo: demografía, equipamiento, grado de alfabetización, nivel económico, tradiciones existentes, necesidades de formación, etc.

Realidad subjetiva: lo que se cree sobre lo que hay y/o la subjetivación de la realidad físico-ambiental, por ejemplo, percepciones y creencias de la población, conocimientos, hábitos previos y los prejuicios (Sarramona, 96).

3.7.14. Evaluación de las necesidades de formación

La evaluación de las “necesidades” de formación constituye un principio básico de la evaluación integral de los programas de formación en cualquier ámbito. A continuación se presenta un procedimiento usual para determinar los programas:

- ❖ Partir de las demandas de formación.
- ❖ Las expectativas, que suponen los efectos más o menos presentidos de formación.

- ❖ La justificación del análisis de las necesidades es la de poder elaborar programas útiles para los sujetos y la comunidad.
- ❖ Las necesidades pretenden ser un concepto objetivo que se ha vinculado tradicionalmente con los déficits existentes entre la realidad y lo deseable y que son salvables mediante acciones de formación (Sarramona, 99-100).

3.7.15. Elementos de las necesidades de formación

- ❖ Habilidades vinculadas a las tareas.
- ❖ Conocimientos vinculados a las tareas.
- ❖ Aptitudes y actitudes vinculadas a la relación social.
- ❖ Aptitudes y actitudes vinculadas al desarrollo personal.

3.7.16. Interrogantes que se formula Witkin para valorar las necesidades

- ¿Quiénes desean evaluar las necesidades?
- ¿Por qué motivo se pide la evaluación de necesidades?
- ¿Cuál es el alcance de la evaluación?
- ¿Sobre que fuentes focalizar la atención y sobre que nivel?
- ¿Cuál es el valor e importancia de los datos?
- ¿Cuáles son los límites para obtener los datos?
- ¿Qué se puede invertir en personas, dinero y tiempo?
- ¿Qué resultados de la evaluación de necesidades cubre propósitos, límites y recursos? (Sarramona, p. 101).

Una garantía inicial de la planificación vendría dada por su vinculación con las necesidades de formación y con el contexto a que esa formación se encamina, pero resta la valoración intrínseca del diseño mismo del programa; ésta se lleva a cabo a través del análisis de los distintos elementos que intervienen y sus respectivas relaciones. En una propuesta de programa planificado previamente deberá contemplarse básicamente los siguientes elementos:

- ◆ Finalidades.
- ◆ Objetivos.
- ◆ Contenidos.
- ◆ Metodología general del programa.
- ◆ Técnicas pedagógicas específicas.
- ◆ Prescripciones de evaluación.
- ◆ Recursos materiales y funcionales.
- ◆ Gestión temporal del conjunto del programa.
- ◆ Recomendaciones sobre el ambiente de la instalación del programa.
- ◆ Determinación de los destinatarios (Sarramona 102).

3.7.17. Evaluación del proceso como regulación de los sistemas

El proceso de regulación se efectúa a través de un continuo proceso de corrección. A través del “feedback”. A lo largo de la evaluación de los procesos se realiza una función diagnóstica continua que permite conocer:

- ✳ La capacidad y “puesta a punto” del programa y de los agentes que lo aplican.
- ✳ Su capacidad para producir los resultados previstos y deseados.

- × La resistencia del entorno para asimilar los cambios ocasionados por la aplicación del programa.

La fase de evaluación de los procesos debe verificar la eficacia del sistema de información diseñado en la planificación, y analizar los datos que permite el cumplimiento puntual de la entrega de servicios y de la información resultante (Sarramona, p. 105).

3.7.18. Objetivos y contenidos de la evaluación del proceso

El sentido propio de la evaluación de procesos es constituirse en una guía para el director de programa educativo y proporcionar información sobre:

- a) El ritmo que siguen las actividades del programa.
- b) Su adecuación a la planificación prevista.
- c) La utilización de los recursos disponibles.
- d) Aportar una guía para modificar el plan.
- e) Valorar periódicamente la participación de los implicados en el programa.
- f) Proporcionar un extenso informe del programa realmente aplicado, de sus costos y de la valoración de su calidad por los observadores y participantes (Sarramona, 108).

3.7.19. Evaluación de resultados

Según el modelo general propuesto, la evaluación de los resultados o efectos de un programa de formación consiste en verificar si éstos se acomodan o no a los previstos en el proyecto o a los decididos durante la ejecución del mismo (Sarramona, p. 113).

3.7.20. Evaluación de los formadores

Se toma en cuenta la actitud con que, en general afrontan su papel los formadores, los puntos a evaluar son:

- ◆ Experiencia en el campo formativo.
- ◆ Conocimientos vinculados con la docencia.
- ◆ Relaciones interpersonales.
- ◆ Valoración de los resultados logrados.

3.7.21. Evaluación de la inversión-eficacia

La relación entre inversión y eficacia es lo que constituye la eficiencia del mismo.

La valoración de los recursos invertidos deberá comprender aspectos como:

- Número de horas aplicadas al programa de los formadores, cálculos del costo de las horas de preparación, formación y evaluación.
- Número de horas de trabajo invertidas por los participantes.
- Costo de los materiales invertidos en el programa (papel, material informativo, fotocopias, material audiovisual, servicios como luz, calefacción, teléfono, limpieza, etc.).
- Costo del transporte, comidas, bebidas, alojamiento, etc.
- Costo de la campaña de difusión del programa (folletos, anuncios, “posters”, etc.)
(p. 119-120).

Fuente: Sarramona, Jaume. “La Educación no Formal”

3.8. Dimensión psicopedagógica: educación de adultos

“La educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sean que se prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus *competencias técnicas y/o profesionales*; les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural *equilibrado e independiente*”. UNESCO

3.8.1. Demandas de la formación

El convencimiento de que todo ser humano vive inmerso en la educación, que no cesa de aprender a lo largo de su vida, ha estado presente en la historia del pensamiento de la humanidad.

Demandas de la educación:

- ✱ Aceleración de los cambios.
- ✱ Desarrollo tecnológico.
- ✱ Aumento de tiempo libre.
- ✱ Nuevas actitudes.

3.8.2. Funciones de la educación de adultos

Estas funciones tienen la particularidad de ser capaces de generar actividades en las demás:

- ❖ La función personal; la educación de adultos busca la sustitución de actitudes negativas por otras más positivas para el desarrollo equilibrado e integrado de la personalidad.
- ❖ La función social, la educación de adultos también interviene en aquello que es social en cada individuo. Se dirige a aquellos adultos que buscan adquirir aptitudes y conocimientos vinculados con la acción comunitaria.
- ❖ La función compensatoria, la educación de adultos ofrece la posibilidad de realizar los estudios en cada contexto que se consideren básicos a las personas que en su momento no tuvieron la oportunidad de realizarlos.
- ❖ La función recurrente implica todas las acciones formativas que una persona adulta emprende a lo largo de su vida en relación a su actividad laboral.
- ❖ La función para el ocio, la educación para adultos tiene una muy concreta dimensión para el ocio, gran número de actividades de formación intelectual, artística, etc.

3.8.3. Objetivos de la educación de adultos

La educación de las personas adultas tendrá los objetivos siguientes: 1) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los diversos niveles del sistema educativo, 2) Mejorar su calificación profesional o adquirir una preparación para el

ejercicio de otras profesiones, 3) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

3.8.4. Clasificación de la gran variedad de actividades de la educación de adultos

Se ubica conceptualmente dentro de la educación no formal:

- ◆ Alfabetización y educación fundamental de adultos.
- ◆ Capacitación profesional para el primer empleo.
- ◆ Reciclaje, perfeccionamiento y promoción profesional.
- ◆ Reconversión profesional de individuos que ya forman parte de la población activa.
- ◆ Orientación profesional y vocacional.
- ◆ Formación e información laborales no relacionadas con la estricta calificación técnica.
- ◆ Complemento y apoyo de la educación formal escolar.
- ◆ Recuperación y reintegración de sujetos marginados desertores del sistema escolar.
- ◆ Pedagogía de la tercera edad.
- ◆ Pedagogía del ocio infantil y juvenil.
- ◆ Formación y animación cultural en general.
- ◆ Formación política.
- ◆ Formación religiosa y espiritual.
- ◆ Formación estética y artística.
- ◆ Formación física y deportiva.
- ◆ Formación intelectual.
- ◆ Educación ambiental y ecológica.

- ◊ Educación higiénica y sanitaria.
- ◊ Educación sexual y familiar.
- ◊ Educación cívica y ciudadana.
- ◊ Formación e instrucción de otros aspectos relativos a la vida cotidiana.
- ◊ Desarrollo personal y entrenamiento para las relaciones humanas.
- ◊ Educación especial para personas con capacidades diferentes.
- ◊ Reinserción y rehabilitación social.

3.8.5. El educador de adultos

El educador de adultos es todo aquel profesional que dirige sus actividades docentes a un público de personas adultas, con características propias en los ámbitos profesional, social, personal y docente. Existe un perfil idóneo del educador de adultos y se muestra a continuación:

- ◊ Interesada e inquieta con el mundo que lo rodea.
- ◊ Comunicadora y sabedora de la relación de los demás.
- ◊ Experimentada en los comportamientos y dinámicas grupales.
- ◊ Interesada en las nuevas tecnologías y su aplicación a la vida real.
- ◊ Crítica y con criterio propio.
- ◊ Asimiladora e integradora de los cambios.
- ◊ Conocedora de su punto de equilibrio entre sus deseos de aprender y su resistencia al cambio.
- ◊ Con una clara percepción de su propia capacidad de aprender.
- ◊ Sensible al entorno social.

- ◇ Persuasiva y dinámica.
- ◇ Aceptación de las personas y las manifestaciones de su cultura, creencias y costumbres.
- ◇ Que acepta las limitaciones de su trabajo.
- ◇ Que cree en la educación como un elemento indispensable en el conocimiento y desarrollo integral de la persona.
- ◇ Convencida de que la situación puede cambiar.
- ◇ Responsable y solidaria con el concepto de “aldea global”.
- ◇ Optimizadora de las habilidades que integran la llamada “inteligencia emocional”.

El educador, además de la formación base necesaria para iniciarse en la función de educador, necesita una educación permanente que le permita aumentar sus conocimientos, desarrollar sus capacidades y cambiar u optimizar sus actitudes a fin de que esta mejora también repercuta en el desarrollo personal y profesional de los educandos.

3.8.6. Áreas de formación permanente del educador de adultos

La formación podría organizarse en base a cinco áreas. La distribución de áreas no es estática pues dependerá del puesto de trabajo, la actividad que desarrolle, el perfil profesional del educador y de su itinerario curricular. Éstas son:

- Área de gestión; la gestión de centros con lo que supone de planificación, organización, coordinación, dirección, evaluación y toma de decisiones sobre recursos humanos, materiales y funcionales.

- Área de investigación; sería necesaria una formación sobre técnicas de investigación y una relación más estrecha entre los centros de investigación y los centros de actividad.
- Área social; dentro de los campos específicos de la pedagogía social como son el trabajo diario a través del proceso educativo para elevar el nivel cultural y de estudios de la población adulta, atender los casos de marginación social, la tercera edad, la promoción de la mujer, la educación ambiental, la educación para la paz, etc. Son actividades que están relacionadas directamente con la educación de adultos dentro de un modelo social.
- Área política; una formación en este aspecto supone tener conocimientos de los límites jurídicos de, por ejemplo, las repercusiones de una declaración pública; el pronunciamiento ante diferentes acontecimientos; la implicación del centro en su totalidad, o bien de los diferentes órganos del mismo; el procedimiento para recabar información para estas intervenciones.
- Área educativa; debe poner especial énfasis en: a) Todas las novedades metodológicas, b) Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, c) Las aportaciones de la psicología, sociología, antropología, d) Nuevas técnicas de tutorización y orientación, e) Planteamiento para trabajar con los sectores de la población más marginales, f) Procedimientos para promover la integración social, g) Los problemas y realidades de pueblos procedentes de otros países y h) Aspectos relacionados con la edad de los educandos.

El trabajo en equipo es de suma importancia para llevar a cabo una educación exitosa. Cuando se inician proyectos existe la posibilidad de que aquella actividad que

reúne a sus miembros para conseguir un objetivo común lleva al origen del trabajo en equipo. El deseo de trabajo en equipo se deduce como consecuencia de lo que se intuye como intereses comunes. Éstos los podríamos clasificar en tres puntos que tendrían que ver con las funciones de tarea y de relación. A continuación se describen en los puntos 3.8.7., 3.8.8. y 3.8.9.

3.8.7. Aspectos que garanticen la supervivencia o funcionamiento del centro

1. Supervivencia o funcionamiento del centro.
2. Ofrecer servicios de calidad.
3. Estudiar estrategias para resolver problemas y conflictos.
4. Situaciones.
5. Consecución de objetivos.

3.8.8. Aspectos relacionados con la comunicación e interdependencias profesionales, personales y la satisfacción personal

1. Interdependencia de sus miembros.
2. Trabajar en un proyecto común.
3. Interrelaciones personales y profesionales.
4. Intercambios de experiencias, fracasos y éxitos.
5. Apoyo emocional y afectivo.

3.8.9. Aspectos de garantía y mejora profesional

1. *Garantía de profesionalidad.*

2. Apoyo de la profesionalidad de sus miembros.
3. Apoyos técnicos.
4. Equilibrar.
5. Revisar y evaluar.

3.8.10. Pasos en la consecución de un equipo de trabajo

Primero: consiste en tener la voluntad manifiesta de organizarse como equipo de trabajo y tener motivos o proyectos suficientes que lo justifiquen. Certificación por parte de alguna autoridad de la constitución del mismo.

Segundo: regulación de las normas a seguir. El compromiso de cada uno de los componentes del equipo, fijación de objetivos, reparto de responsabilidades, creación de procedimientos de trabajo, códigos morales, éticos, etc.

Tercero: estudio de la infraestructura técnica, materiales, soportes necesarios para llevar a cabo el trabajo.

Cuarto: ausencia o posibilidad de recursos económicos como retribución al trabajo realizado.

Quinto: definición de las funciones del educador que ejerza la coordinación, competencias y límites.

Sexto: análisis de la repercusión, implantación y edición del trabajo a realizar.

Séptimo: diseño de las tareas a realizar.

Octavo: funcionamiento o realización de las acciones.

Noveno: etapa de revisión del trabajo y de los procesos.

Décimo: final del proceso. Consecución de los objetivos. Entrega y evaluación general.

3.8.11. La preparación para la enseñanza

Un acto educativo es cualquier situación en que un grupo de personas se encuentra con el ánimo de llevar a cabo algún tipo de intercambio, siendo la evolución un resultado de éste. Por tal motivo, la situación enseñanza-aprendizaje, el acto didáctico se ha concebido y se ha producido desde el principio de la historia para que este hecho sea una realidad.

En una situación real de enseñanza se produce una simbiosis entre los contenidos de la cultura y las capacidades del individuo para aprender e interactuar con estos contenidos de la cultura con los que convive. Es esta adquisición la que permite al alumno dar un nuevo sentido a los contenidos y promover la generación de una nueva cultura y de nuevos elementos en la persona para interactuar.

3.8.12. Pautas para preparar la enseñanza

※ *Ubicuidad:* preguntarnos dónde estamos y a quién nos dirigimos, es el primer paso que debemos abordar, porque necesitamos conocer previamente muy bien la situación donde vamos a intervenir.

※ *Intencionalidad:* una acción formativa siempre será intencional y a la necesidad de comprobar su logro. Formulación de nuestros objetivos, así como la forma de control y evaluación más acorde con ellos. Los objetivos son los únicos y claros exponentes de la intencionalidad inherente a cualquier acción formativa formal o no formal que nos

propongamos, independientemente de su conceptualización, clasificación, definición y tratamiento.

✖ *Sistematismo*: en esta fase el trabajo de preparación exige una gran precisión y concreción, siendo probablemente la parte más creativa del proceso.

✖ *Amenidad*: la formación debe ser una experiencia agradable, satisfactoria, creativa, descubridora, relevante y significativa.

✖ *Flexibilidad*: en consecuencia el ejercicio profesional de la educación de adultos debe fundamentarse en la flexibilidad de quien lo ejerce, independientemente del marco institucional en el que se encuentre.

Las actitudes *del* educador son importantes ante el proceso de educar; las actitudes son definidas como: “contenidos de tipo actitudinal: tendencia de comportarse de forma persistente y consistente ante determinados hechos (personas, situaciones, etc.) y orientaciones permanentes de la conducta para la consecución de aquello que es percibido como un bien o constituye un valor”. Algunas de las actitudes positivas del educador son las siguientes:

- ◆ Actitud de respeto.
- ◆ Actitud de confianza.
- ◆ Actitud de diálogo.
- ◆ Actitud de profesionalidad.
- ◆ Actitud de preparación.

Existen metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje en la educación de adultos; a continuación se describen del punto 3.8.13. al 3.8.18.

3.8.13. Método magisterial

Es el más usado, aunque difícilmente se reconoce. Este método basa su estrategia en la transmisión oral de conocimientos del educador al educando. El objetivo es el de conseguir que la información que se da, sea retenida y aprendida por el educando.

3.8.14. Ideas principales que debe transmitir el educador a los educandos

- Necesita más fuentes de información.
- Debe hacer su propia reflexión.
- Tiene que concretar los contenidos necesarios para cumplir los objetivos.
- Tiene que establecer la extensión y la profundización de los mismos.
- Crear la escala de valoración de la asimilación de los contenidos transmitidos.
- Preparar la manera de transmitir los contenidos.
- Preparar la bibliografía para el educando.
- Preparar técnicas y medios de apoyo.

Todos estos conocimientos pueden transmitirse utilizando una serie de estrategias de participación para complementar su exposición tales como: 1) las estrategias centradas en el educador y 2) estrategias centradas en el grupo.

3.8.15. Estrategias centradas en el educador

- Preguntas sobre el tema.
- Dar ejemplos.
- Explicar anécdotas.
- Apoyar la explicación con opiniones complementarias.

- Repartir un esquema.
- Proyectar transparencia con ideas relevantes o algún gráfico que ayude a clarificar entender y seguir el tema que se explica.
- Repartir un vocabulario previo con los términos a repasar.
- Sintetizar.
- Proyectar un video, una película.
- Contestar dudas o preguntas.
- Dar retroalimentación.
- Realizar una práctica.
- Hacer una visita educativa.
- Elaborar un documento, resumen, etc.
- .Iniciar la explicación con un cuestionario de diagnóstico.

3.8.16. Estrategias centradas en el grupo

- ◆ Pedir al grupo que sugiera algunos ejemplos.
- ◆ Pedir opiniones al **grupo** sobre aquello que se está comentando.
- ◆ Sugerir al grupo que elabore sus propias definiciones.
- ◆ Sugerir a los educandos que analicen un hecho.
- ◆ Ir a ver una película en grupo.
- ◆ La lectura de un libro, de un capítulo, etc.

Todo lo aprendido se puede afianzar mediante preguntas dirigidas, ejercicios de control, juego cruzado de preguntas, recapitulando la información transmitida, conclusiones, subrayando frases e ideas. Es aquí cuando el educador tendrá previstas

aquellas ideas, capacidades, destrezas y conocimientos que el educando tiene que haber asimilado y que son susceptibles de ser evaluados para así llevar un control de los conocimientos aprendidos.

3.8.17. Método participativo

La interacción participativa requiere mucho más, no sólo estar presentes, acudir cada día al centro de enseñanza y hacer las tareas. Para hacer realidad esta participación se han de crear una serie de elementos que la hagan factible como:

- ✳ En los objetivos, dando posibilidades para que los educandos sean conscientes de qué objetivos se quieren conseguir, con el objeto de que puedan adquirir una actitud activa respecto a ellos y les sea mucho más fácil y entendedor hacer un seguimiento del proceso.
- ✳ En los contenidos, facilitando la participación del educando en la confección y *orientación de su propio proceso formativo, haciendo compatible teoría y práctica.*
- ✳ El formador, debe estar convencido de que el saber no es atributo solamente suyo, sino que reside también en cada uno de los participantes y en el grupo.
- ✳ Los participantes, como agentes activos, participes y no solo consultados de sus propios procesos de formación.
- ✳ Los métodos, responderán a una pedagogía participativa, donde la continua acción-reflexión-acción no sólo del educador sino también del educando agilizará procesos de búsqueda de mejoras de los procesos educativos.
- ✳ Los instrumentos didácticos serán adecuados a la consecución de los objetivos señalados.

- × El contexto ideal se daría en el ámbito ^{cu}yos componentes participarán de una misma idea pedagógica haciéndola realidad ^{dad} tanto en el ejercicio de la docencia como en la filosofía y gestión del centro.

3.8.18. Método de interacción

Este proceso de interacción es posible si entendemos que los educandos son personas que procesan información y toman decisiones, de ahí se puede deducir que si los educandos son sujetos activos, influyen en la conducta y en el pensamiento del educador. De esta forma, se producen influencias bidireccionales, factor que nos ayuda a entender mejor el proceso de interacción.

Estrategias: la pregunta configura en este método un elemento indispensable; podemos entender las preguntas como una oportunidad para:

- ◆ Resolver problemas.
- ◆ Esclarecer dudas.
- ◆ Corregir equivocaciones.
- ◆ Conocer el interés despertado por un tema.
- ◆ Para iniciar un tema.
- ◆ Empezar un debate.
- ◆ Para empezar a explicar contenidos.

Fuente: Romans, Mercé. “La Educación de las personas adultas”

3.9. Capacitación

La capacitación y el desarrollo que se aplican en las organizaciones se conciben como módulos de educación que tienen como objetivo primordial formar una cultura de identidad empresarial, basada en los valores sociales de productividad y calidad en las tareas laborales.

El desarrollo tiene como objetivo específico el progreso integral del hombre: a su vez la capacitación tiene como objetivo proporcionar los conocimientos en los aspectos técnicos del trabajo y está orientada hacia un cambio de conocimientos, habilidades y actitudes.

La responsabilidad de la capacitación es tanto de la organización como de la dirección, las cuales tienen como propósitos: crear, difundir, reforzar, mantener y actualizar la cultura y valores de la organización, clarificar, apoyar y consolidar los cambios organizacionales entre otros. Estos propósitos tienen como fin promover el desarrollo integral y personal de la empresa, así como lograr un conocimiento técnico especializado para el desempeño eficaz del puesto, éstos a través de un sistema de capacitación en las aulas, en el trabajo, externa o individual.

3.9.1. Modelos de educación en la empresa

La capacitación y el desarrollo que se aplican a las organizaciones, deben concebirse precisamente como modelos de educación, a través de los cuales es necesario primero, formar una cultura de identidad empresarial, basada en los valores sociales de productividad y calidad en las tareas laborales (Siliceo Aguilar, p. 16).

Para evitar problemas semánticos, se necesita aclarar oportunamente nuestra posición respecto a los términos de adiestramiento, capacitación, desarrollo, entrenamiento y educación. Cuando nos referimos genéricamente a la función de educación en la empresa, usamos indistintamente entrenamiento, formación, educación y capacitación. Se utiliza esta última expresión, debido a la popularidad y uso que tiene en México.

En seguida se aclararán los conceptos de desarrollo, capacitación y adiestramiento.

1. *El adiestramiento.* Se entiende como la habilidad o destreza adquirida, por regla general, en el trabajo preponderantemente físico. Desde este punto de vista el adiestramiento se imparte a los empleados de menor categoría y a los obreros en la utilización y manejo de máquinas y equipos.

2. *El desarrollo.* Tiene mayor amplitud aún. Significa el progreso integral del hombre y, consiguientemente, abarca la adquisición de conocimientos, el fortalecimiento de la voluntad, la disciplina del carácter y la adquisición de todas las habilidades que son requeridas para el desarrollo de los ejecutivos, incluyendo aquellos que tienen más alta jerarquía en la organización de la empresa.

3. *La capacitación.* Tiene un significado más amplio. Incluye el adiestramiento, pero su objetivo principal es proporcionar conocimientos, sobre todo en los aspectos técnicos del trabajo. En esta virtud la capacitación se imparte a empleados, ejecutivos, y funcionarios en general, cuyo trabajo tiene un aspecto intelectual bastante importante. Aquí se requiere de un medio eficaz para atacar la ignorancia y la obsolescencia dentro de las organizaciones y este medio es la capacitación (Siliceo Aguilar, p. 17).

3.9.2. La capacitación y la empresa

La capacitación consiste en una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa u organización orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del colaborador. La capacitación es la función educativa de una empresa u organización por la cual se satisfacen necesidades presentes y se prevén necesidades futuras respecto a la preparación y habilidad de los colaboradores (Siliceo Aguilar, p. 25).

3.9.3. Responsabilidades de la capacitación

La capacitación tiene una responsabilidad organizacional como elemento de la empresa y proceso continuo y sistemático debe concebirse por todos los miembros de la institución como apoyo indispensable para lograr un mejoramiento constante de los resultados, así como facilitador del cambio y del crecimiento individual y por ende el desarrollo sólido de la empresa. Para reforzar esta perspectiva, el proceso organizacional de capacitación se enfocará a crear valores positivos y a establecer una cultura de productividad total (espíritu productivo), a partir de la cual el personal se comprometa a modificar evolutivamente su forma de pensar y de actuar en términos de la calidad y productividad en su vida personal y laboral.

Los resultados reales de dichos esfuerzos educativos han de alcanzar en términos de:

- a) Cambio real de conocimientos.
- b) Nuevas actitudes de personal.
- c) Niveles de apertura al aprendizaje.

- d) Mejoramiento de los niveles de calidad de vida.
- e) Incremento de la productividad.
- f) Mayor integración a la empresa (Siliceo Aguilar, p. 27).

La capacitación se ha de planear, realizar y evaluar a partir de un enfoque cualitativo asegurando dar respuesta formal y sistemática a las necesidades técnicas, humanas y administrativas detectadas para resolver cuestiones corporativas y estratégicas y no sólo problemas específicos y a corto plazo (Siliceo Aguilar, p. 27-28).

La responsabilidad directiva es muy importante para llevar a cabo una capacitación en una empresa. El directivo mexicano debe tener una mayor conciencia de sus necesidades de sobrevivencia y dar atención a su responsabilidad de mejoramiento continuo en lo técnico, humano y administrativo a todo lo largo y ancho de la función a su cargo (Siliceo Aguilar, p. 28-29).

3.9.4. Propósitos de la capacitación

Son ocho los propósitos fundamentales que debe perseguir la capacitación, a saber:

1. *Crear, difundir, reforzar, mantener y actualizar la cultura y valores de la organización.* El éxito en la realización de estas cinco tareas, dependerá del grado de sensibilización, cocientización, comprensión y modelaje que se haga del código de valores corporativos.
2. *Clarificar, apoyar y consolidar los cambios organizacionales.* El cambio de conducta del capacitado es indicador indiscutible de la efectividad en el aprendizaje. Los verdaderos cambios de actitud en sentido evolutivos son logrados invariablemente

mediante procesos educativos; ya que son requisito indispensable y plataforma básica para asegurar cambios en las organizaciones (Siliceo Aguilar, p. 29).

3. *Evaluar la calidad del desempeño.* Habrá de tenerse en cuenta que no todos los problemas de ineficacia encontrarán su solución vía capacitación y que en algunos casos, los problemas de desempeño deficiente requerirán que la capacitación se dirija a los niveles superiores del empleado en quien se manifiesta la dificultad, pues la inhabilidad directiva es indiscutiblemente generadora de problemas de desempeño (Siliceo Aguilar, p. 30-31).
4. *Resolver problemas.* La educación organizacional, en sus diferentes formas, sumada a los programas de extensión universitaria y a los planes de asistencia profesional formal conducidos por el consultor externo, representan una invaluable ayuda para que el personal vaya resolviendo sus problemas y mejorando su efectividad.
5. *Habilitar para una promoción.* El concepto de desarrollo y planeación de carrera dentro de una empresa es práctica directiva que atrae y motiva al personal a permanecer dentro de ella. Cuando esta práctica se realiza sistemáticamente, se apoya en programas de capacitación que permitan que la política de promociones sea una realidad al habilitar íntegramente al individuo para recorrer exitosamente el camino desde el puesto actual hacia otros de mayor categoría y que implican mayor responsabilidad (Siliceo Aguilar, p. 30).
6. *Inducción y orientación al nuevo personal en la empresa.* La alta dirección y relaciones industriales aseguran que exista un programa sistemático que permita al nuevo colaborador conocer y entender cuestiones como:

- Historia de la empresa.
 - Su misión, valores y filosofía.
 - Sus instalaciones.
 - Ubicación geográfica.
 - Los miembros del grupo ejecutivo.
 - Las expectativas de la empresa respecto al personal.
 - Las políticas generales y específicas de relaciones industriales y recursos humanos.
 - Los procesos productivos y los productos mismos.
 - Los mercados y sistemas de comercialización de la empresa.
 - Los medios y oportunidades de crecimiento dentro de la empresa, así como los sistemas de reconocimiento (Siliceo Aguilar, p. 31).
7. *Actualizar conocimientos y habilidades.* Los cambios tecnológicos realizados en las empresas, producen a su vez modificaciones en la forma de llevar a cabo las labores. Es importante entonces, que desde el momento de planear este tipo de cambios se consideren prácticamente las implicaciones que tendrán en materia de conocimientos y habilidades. La actualización es una forma no sólo de desarrollo sino de supervivencia (Siliceo Aguilar, p. 31-32).
8. *Preparación integral para la jubilación.* Resulta obvio que estamos refiriéndonos a una fase de la vida diferente que puede y debe ser ampliamente productiva, por lo que es preciso que los planes de capacitación consideren con anticipación razonable la preparación de los individuos en periodo de prejubilación y se les apoye, oriente y eduque en la selección y realización de sus nuevas actividades, el manejo de su tiempo,

las nuevas características de la relación familiar y la administración de su ahorro y presupuesto; pero lo más relevante será la creación de actitudes que les permitan entender, aceptar, asimilar y vivir de manera significativa, gratificante y vital esta importante etapa (Siliceo Aguilar, p. 32).

3.9.5. Fines básicos de la capacitación en la empresa

Dos son los fines básicos de la capacitación en una institución:

1. Promover el desarrollo integral del personal y, por lo tanto, el desarrollo de la empresa.
2. Lograr un conocimiento técnico especializado, necesario para el desempeño eficaz del puesto (Siliceo Aguilar, p. 34).

3.9.6. Sistemas de capacitación

La capacitación debe entenderse en los siguientes aspectos fundamentales, a saber:

- a) *La capacitación en las aulas.* Es la que se imparte en el centro establecido a propósito, y con un cuerpo de instructores especializados; conocida también como capacitación residencial, colectiva o grupal.
- b) *La capacitación en el trabajo.* Entendida como aquellas actividades que directamente relacionadas con el trabajo cotidiano, puedan ser concebidas en forma sistemática y transformadas en un entrenamiento permanente (Siliceo Aguilar, p. 38).
- c) *Entrenamiento o capacitación individual.* El entrenamiento individual intenta proporcionar a una sola persona, es decir en forma individual, los

conocimientos, las experiencias y habilidades que son necesarias para que desempeñe mejor su puesto. Lecturas, cursos, entrevistas, son entre otros, los medios más recomendables para este tipo de formación.

- d) *Capacitación externa.* Debido a las limitaciones que una empresa pueda tener, pensamos que ésta no es autosuficiente, y que requerirá la ayuda de otras instituciones educativas para responder a sus necesidades (Siliceo Aguilar, p. 39).

3.9.7. Etapas de la capacitación sistemática

El proceso de adiestramiento, capacitación y desarrollo deberá de satisfacer las siguientes etapas:

1. Detección de necesidades.
2. Definición de objetivos.
3. Elaboración y coordinación de programas.
4. Ejecución de programas.
5. Evaluaciones.

Fuente: Siliceo Aguilar, Alfonso. "Capacitación y Desarrollo de Personal"

3.10. Definiciones de instructor y facilitador

1. *Instructor.* Es una persona que domina teórica y prácticamente una o varias especialidades u oficios, o una parte de ellos. Su propósito fundamental es transmitir sus conocimientos y experiencias a otras personas que los requieran para desempeñarse correctamente en su puesto de trabajo. Debe dominar metodologías de

enseñanza-aprendizaje, acordes con el tipo de conocimiento a impartir y el tipo de capacitación sujeto al proceso formativo (Reza).

2. *Facilitador*. Es la persona que se utiliza a sí mismo como un instrumento de facultación, para la toma de decisiones constituyendo un ambiente que estimule el involucramiento, el aporte creativo y la aceptación de la responsabilidad de dar cuenta de los resultados finales (Lou Tice).

3.10.1. Perfil general del instructor

Recientemente, el autor realizó una investigación en la que se encontraron a más de 600 instructores para determinar el perfil idóneo del instructor profesional; el resultado que se obtuvo se revela en las siguientes 11 características que este personaje debe poseer:

- ◆ *Apariencia personal*. El instructor profesional debe tener mucho cuidado con su presentación personal. El vestido, el comportamiento corporal en el grupo, la manera de manejar sus ademanes, son factores que debe estar revisando constantemente durante su actuar. Un vestido no adecuado al auditorio, un comportamiento corporal que denote pereza o apatía y, un ademán brusco o grosero, puede terminar mal con la mejor pieza de oratoria.
- ◆ *Puntualidad*. En un país como el nuestro, la falta de puntualidad es común denominador de los mexicanos, no por ello, el instructor profesional tiene que coincidir con este absurdo nacional. Es muy bien visto y además demuestra respeto por los capacitandos y por el cliente que lo contrata, que el instructor llegue a tiempo a sus sesiones de trabajo. Es más, debe llegar con la suficiente anticipación,

de tal manera que le permita revisar las instalaciones, el equipo, la disposición de los lugares y el material de los capacitandos.

- ◆ *Facilidad para relacionarse.* Las relaciones humanas venturosas, son un factor de éxito en cualquier campo de la vida de los individuos, de ahí que el instructor debe buscar la cordialidad y el vínculo social con sus participantes.
- ◆ *Manejo de ejemplos aplicables.* No hay que perder de vista que al adulto le gusta ver la aplicación en su campo laboral, de los conocimientos que está adquiriendo; de ahí que el instructor profesional deberá buscar ejemplos, casos, estudios, lecturas y ejercicios de aplicación tangible e inmediata.
- ◆ *Facilidad para comunicarse.* El perfecto manejo del proceso completo de la comunicación, es un factor de relevancia total en un instructor. No es concebible que alguien que no tenga la suficiente fluidez para su comunicación, tanto oral como escrita o, incluso corporal, se dedique a la instrucción en cualquiera de sus posibilidades. El lograr que los participantes aprendan, el mover sus voluntades, se debe en gran parte a la facilidad que el emisor tenga, con ello se logrará llevar el mensaje al receptor eliminando, en la medida de lo posible, las barreras de la comunicación.
- ◆ *Flexibilidad.* La habilidad que se tenga para negociar un tema, una dificultad o diferencia con el grupo, llevará al instructor a subir otro peldaño en la escalera que lo conducirá al triunfo. Al iniciar todo evento de capacitación, deberán establecerse con mucha precisión las reglas del juego a seguir; sin embargo, éstas serán lo suficientemente flexibles, de tal manera que permitan la negociación, sin llegar con

ello al libertinaje. Se recomienda la flexibilidad situacional, es decir, ser severo o dúctil en términos del aprovechamiento tangible que tenga cada participante.

- ◆ *Manejo de conflictos.* En todo grupo sometido a los procesos de instrucción, surgen conflictos que el facilitador debe saber enfrentar y resolver. No hay que olvidar que el participante es la razón de existir del instructor y por lo tanto habrá que conducirlo correctamente.
- ◆ *Respeto a los participantes.* Otro elemento de éxito en los cursos consiste en respetarle a los participantes su individualidad, sus formas de pensar y de sentir. Es muy peligroso abordar temas, adoptar actitudes, e incluso utilizar vocabulario que ofenda a la gente. Es preferible no tocar aspectos de tipo religioso, moral, político, ni adoptar posturas de prepotencia o de superioridad ante los capacitados.
- ◆ *Dominio del tema.* El estar frente a un grupo se gana por medio del conocimiento. La gente que tiene algo que aporta, algo que compartir porque conoce a fondo los contenidos de algún tema, es el que mayores merecimientos tiene para hacerlo.
- ◆ *Adaptabilidad.* El instructor profesional deberá adaptarse a diferentes situaciones y ser lo suficientemente hábil para resolver los problemas que se le presenten. Ajustarse a distintos tipos de grupos, utilizando lenguajes y ayudas didácticas acordes con cada auditorio en particular. Estar preparado para cualquier contingencia que pudiera romper con su esquema original; es decir, llevar apoyos, ayudas materiales, etc. que en un momento determinado tenga que sustituir por otros. Piense por un momento que su presentación está estructurada con base en acetatos y que de repente se va la luz, el foco se funde o se descompone el aparato, usted tendrá que superar esa situación y salir adelante en su exposición, no se olvide

que los escuchas no tienen porque pagar ese tipo de errores, que además no son imputables a ellos.

- ◆ *Actualización.* El instructor profesional deberá preocuparse por mantenerse siempre actualizado y con un amplio conocimiento teórico y práctico de los temas que importa. Deberá estar revisando constantemente la última bibliografía sobre el tema, estar suscrito a revistas de su especialidad, estudiar los periódicos, asistir a congresos y a cursos de capacitación, conversar con colegas y expertos en los temas de interés común, entre otras actividades tendientes a mantenerlo al día en los conocimientos que se vayan generando en su campo de acción.

3.10.2. Características generales del instructor ideal

- ✧ Conocimiento, dominio del tema, avalados con estudios y experiencia valiosa en los temas que pretenda impartir.
- ✧ Facilidad de palabra, creatividad e innovación para transmitir sus conocimientos.
- ✧ Responsabilidad, traducida en preparación de materiales de las sesiones, puntualidad y amabilidad, entre otras características.
- ✧ Motivador, líder y flexible.
- ✧ Adecuada apariencia personal.

Fuente: Reza Trosino, Jesús. "El ABC del instructor"

3.11. Métodos de instrucción

¿Qué son los métodos de instrucción? Los métodos de instrucción se definen como las formas generales de organización de los participantes, son usadas por los agentes

capacitadores, y la manera como los empleados se organizan alentados por los capacitadores. Este método tiene características que incluyen a un sujeto o a varios a un grupo considerable de personas que tienen en común un determinado objetivo. La aplicación de este método nos ayuda a involucrar al individuo para que se logre el aprendizaje. El método se diferencia por la naturaleza y las características del ambiente donde se efectúe.

El método se divide en dos etapas: individuales y grupales. Ambas se realizan en función del número de participantes que la integren. Las individuales constan de las siguientes características:

- a) *Adiestramiento*: son las habilidades que enseñaran para la obtención del puesto.
- b) *Cursos por correspondencia*: éstos se utilizan con los empleados foráneos, ya que no tienen un instructor en la planta.
- c) *Programas de lectura*: éstos habilitan al empleado para un mejor rendimiento.
- d) *Rotación de puestos*: sirven para evitar la rotación en las organizaciones.

Las características de la etapa grupal son las siguientes:

- a) *Reuniones de trabajo*: se dedican a la explicación de cómo elaborar una reunión de trabajo.
- b) *Cursos en aula*: se utilizan para impartir el curso en un espacio adecuado dependiendo del número de personas que se requieran capacitar.

Fuente: Mendoza Núñez, Alejandro. "La Capacitación Práctica en las organizaciones"

3.11.1. El método de laboratorio

El método de laboratorio tiene mayor efecto en los participantes, se define como el mejor de los métodos tradicionales de capacitación, ya que los impulsa a utilizar en su trabajo las nuevas habilidades adquiridas. Existen tres tipos de métodos que encierra el laboratorio:

- ◆ *El juego de papeles.* Se refiere a la actuación espontánea de una situación real de dos personas o más en condiciones controladas. En este método se suscita una prueba en la que deberán mostrar las habilidades adquiridas para salir de determinada situación.
- ◆ *Modelo de conductas.* Se maneja mediante la actuación de formas para manejar problemas de conducta cotidiana. Utiliza distintos enfoques para dar solución a un problema determinado.
- ◆ *Juego vivencial.* Éste tiene la característica de que un número de participantes trabaja en pequeños grupos, cada uno como competencia de los otros. Este modelo permite destacar los líderes del equipo y las decisiones que se tomen dentro del modelo las darán ellos, dependiendo de ellas el éxito o fracaso de las mismas.

Las ventajas que se encuentran en este modelo son:

- ◆ Cambios en la organización permitiendo el éxito laboral.
- ◆ Mayor motivación para los empleados para lograr sus metas personales y laborales.
- ◆ Productividad y calidad de vida para que la empresa obtenga sus ganancias en el tiempo marcado, y para que el empleado se vea beneficiado con el aumento de sueldo e incentivos.
- ◆ Satisfacción en empleo.
- ◆ Trabajo en equipo, ya que permite la integración y socialización.

- ◆ Resolución de conflictos entre los empleados y los capataces.
- ◆ Compromiso con los objetivos viéndose motivados a cumplir con las metas establecidas y el logro de los objetivos planteados.

Las desventajas de este modelo son las siguientes:

- ◆ Consume mucho tiempo.
- ◆ Es costoso para la empresa.
- ◆ Existe posibilidad de daño psicológico si el empleado no logra la meta, ya que muchos hacen un gran esfuerzo en este tipo de método.
- ◆ Compromiso potencial, ya que se requiere de un capacitador que tenga competitividad empresarial.
- ◆ Difícil de evaluar porque no existe un margen que nos diga dónde está el error.

Fuente: Davis, Keith, John W. Newstrom. "El comportamiento humano en el trabajo"

3.11.2. El método de entrenamiento y desarrollo

El método de entrenamiento y desarrollo se define como todo esfuerzo preparado organizacionalmente que acredita las habilidades de los miembros o modifica la conducta de los mismos, todos los esfuerzos que efectúan los directivos de las empresas para lograr que las habilidades que tienen los empleados sean acorde a los perfiles de puesto que ellos requieren y en el caso de las habilidades que no se ajustan de manera total sean modificadas según los intereses empresariales.

Entre las ventajas que encontramos en este método es que se efectúa en cuestión de minutos, pero también podría llevarse un cierto número de años, ya que depende de dos tipos para llevar a cabo el entrenamiento y son los siguientes:

Dentro de la organización se utiliza la técnica de presentación de la información. Es aquí donde se introduce al participante en forma directa a su ambiente y a su instructor. También se le hace un cambio de diseño en cuanto a su perfil de puesto y las características con que cuenta el empleado. Sin embargo, debemos tener en cuenta que se cambia deliberadamente el carácter o la naturaleza de alguna labor, llevando la evaluación del rendimiento o la revisión periódica del rendimiento.

Fuera de la organización se utiliza un método llamado “técnica”, que se utiliza para medir la sensibilidad del trabajador. Aquí se estimula a cada participante a revelar los sentimientos más profundos sobre las actitudes de cada uno de los miembros del grupo, esto se hace para lograr una retroalimentación entre los miembros.

Fuente: Brown, Warren B. “Teoría de la organización y la administración”

3.11.3. El método de clase

El método de clase se define como la presentación preparada de conocimientos, información o aptitudes cuyo propósito se entiende como la aceptación del mensaje que se imparte, es decir de los conocimientos que se quieren transmitir. Aquí intervienen diversos factores como:

- ◆ Los conocimientos del capacitador y la experiencia que tiene para instruir.
- ◆ El número de participantes con que cuenta el recinto.
- ◆ El factor tiempo con el que se cuenta para dar a conocer las habilidades.
- ◆ La disponibilidad de las lecturas, aquí se tiene en cuenta la maleabilidad de las lecturas encomendadas.

- ◆ La naturaleza de la información, es decir, la confiabilidad de las lecturas que se encomiendan.

Para la preparación de la clase se deben tener en cuenta los siguientes factores:

- ◆ *Analizar el grupo de oyentes y observar las características que sobresalen para preparar la clase en base a ellas.*
- ◆ *Determinar el propósito exacto que debe cumplirse para no caer en posibles distractores que nos separen o nos retrasen en lograr el objetivo.*
- ◆ *Determinar los puntos a investigar con el fin de resolverlos todos en el menor tiempo posible.*
- ◆ *Organizar puntos y materiales para tener un mejor control y organización a la hora de la exposición.*
- ◆ *Desarrollar y aclarar los puntos para despejar las dudas que pudieran surgir en el transcurso de la clase.*

Como se puede observar, este método nos ofrece ventajas tales como: una mayor dirección ante al grupo, la clase es más clara y está mejor controlada por el instructor, además de ahorrar tiempo.

Sin embargo, en este método encontramos también desventajas ya que podría ser aburrida por el extenso contenido, puede propiciar la falta de participación en el grupo, además que para que se efectúe requiere una preparación cuidadosa y mucha habilidad por parte del capacitador o ponente.

Fuente: Creg, Robert L. "Manual de entrenamiento y desarrollo de personal"

3.11.4. El método de instrucción directa

El método de instrucción directa se define como la forma de enseñar a obreros y empleados a desempeñar su puesto actual. Esta instrucción puede ser impartida por un capacitador, un supervisor o compañero de trabajo.

Para que se lleve a cabo por completo es recomendable cubrir la mayoría de los aspectos que se mencionan para lograr el aprendizaje máximo del obrero o empleado. Se engloban en dos categorías que a su vez incluyen los elementos que habrán de cubrirse para el logro del objetivo planteado.

Los métodos que a continuación se describen se recomiendan utilizarse en el sitio de trabajo:

- a) *Rotación de puestos.* Se hace con el objeto que sus empleados adquieran experiencia en varios puestos para un enriquecimiento laboral, teniendo en cuenta la instrucción correcta para cada plaza acorde al perfil del empleo.
- b) *Relación experto-aprendiz.* Nos ofrece una ventaja tan grande como lo es la retroalimentación en la cual nos vemos enriquecidos y logramos una comunicación excepcional entre maestro y aprendiz.

Los siguientes métodos se recomiendan que se impartan fuera del sitio de trabajo:

1. *Conferencias, videos y películas.* Este método depende más de la retroalimentación visual no tanto activa como los demás, sin embargo, son enriquecedoras ya que nos permite la repetición indefinida; se utiliza mucho para capacitar personas en la toma de decisiones.

2. *Simulación de condiciones reales* Se hacen a fin de que la institución interfiera con las operaciones normales de la organización, es una simulación de una condición real durante la instrucción; ayuda al empleado a actuar con seguridad en determinada situación.

3. *Actuación (sociodramas)*. Obliga al empleado a ponerse en distintos papeles para tener una visión más amplia y una mejor comunicación entre los compañeros de trabajo y los mismos jefes. Una de las ventajas es que ayuda al empleado a verse en la forma en que lo ven los compañeros de trabajo y ayuda a cambiar las conductas que suelen ser dañinas entre los empleados.

4. *Estudio de casos*. Es aquí donde el empleado aprende acerca de las acciones que deben ser adquiridas en circunstancias análogas a las que han sido presentadas.

5. *Aprendizaje mediante la práctica*. Únicamente el trato directo con nuestros clientes nos ayudará a lograr juntar la teoría con la práctica.

6. *Enseñanza programada*. Es aquí donde el empleado cuenta con material didáctico que le ayudará a recordar algunos de los métodos utilizados y le servirá de apoyo para la instrucción que se le brinda. La enseñanza puede ser por medio de lecturas, grabaciones, fascículos y hasta programas de computadora.

7. *Capacitación de laboratorios de sensibilización*. Desarrolla las habilidades interpersonales, el desarrollo de conductas, conocimientos y habilidades adecuadas que nos ayudarán para futuras relaciones laborales. Se basa principalmente en la retroalimentación y la repetición.

Fuente: Werther, William, Davis, Keith. "Administración de personal y recursos humanos"

3.11.5. Aspecto metodológico

En la investigación metodológica en cuestión comunitaria, según Aguilar y Ander-Egg, se toma como una metodología el proceso dialéctico interactivo y retroalimentación entre dos personas, que van mucho más allá del intercambio de información, es decir, es una serie de cuestionamientos que nos llevan a encontrar *el área de oportunidad*. Dentro de las características que este aspecto tiene son que está configurado por la integración y fusión de diferentes fases, es decir cuenta con aspectos como:

- a) El estudio o investigación. Este aspecto tiene su culminación en un diagnóstico de situación problema o área de oportunidad. Este método nos ayuda a sintetizar los datos encontrados para atacar los problemas.
- b) Programación. Aquí el investigador se apoya en los resultados obtenidos en el diagnóstico para formular las propuestas de intervención con garantías como el éxito y la eficacia.
- c) Ejecución. Partiendo nuevamente del diagnóstico, sabremos qué estrategias estableceremos para la culminación de nuestra investigación comunitaria.
- d) Evaluación. Esta etapa es la más importante, porque se efectúa durante y al final del proceso. Se hace un análisis de las acciones hechas y los resultados arrojados para el logro del objetivo planeado.

Para efectuar cualquier trabajo de la comunidad, en lo que se refiere a la investigación de campo, es de suma importancia aplicar esta metodología según uno de los más expertos investigadores en el área comunitaria: Ezequiel Ander-Egg.

Fuente: Ander Egg, Ezequiel. "Metodología del trabajo social"

3.12. Microenseñanza

Definición. Método propuesto por la Universidad de Stanford para emplearse en la formación del profesorado y que consiste en descomponer la relación pedagógica en las distintas habilidades y técnicas que se requieren para optimizarla, las cuales una vez aprendidas se deben aplicar. La técnica consiste en filmar en vídeo el comportamiento docente durante una clase corta para simplificar su naturaleza y, en base a ello, retroalimentarla. Los retroalimentadores pueden ser los mismos alumnos con quienes trabaja, sus compañeros docentes, o el profesorado mismo, pudiendo repetir la experiencia muchas veces.

3.12.1. Componentes básicos de un taller de microenseñanza

Un equipo de videograbación.

Un local.

Grupos de profesores.

3.12.2. Las habilidades practicables en la microenseñanza

Inducción.

Organización lógica.

Comunicación oral.

Refuerzo verbal y no verbal.

Variación del estímulo.

Integración.

Formulación de preguntas (retroalimentación).

A continuación se describen a detalle cada una de las habilidades practicables en la microenseñanza:

3.12.2.1. Inducción

Es la manera en que un profesor inicia un nuevo tema, la forma en que “se coloca la primera piedra” de la construcción del nuevo conocimiento. Es la manera en que el profesor logra que los alumnos se identifiquen con el nuevo material y se tornen receptivos hacia el tema. La inducción puede favorecer el aprendizaje cuando se inicia un nuevo curso, una clase o un nuevo tema dentro de la clase.

Relación con las otras habilidades. Esta habilidad se relaciona con todas las demás, puesto que sus funciones constantes son inducir al alumno al tema, a la clase o al curso en sí, ya sea motivándolo de alguna manera o de otra, empleando los recursos disponibles con tal de captar su atención y lograr en él un mejor aprendizaje.

Diferencia con las otras habilidades. Se utiliza siempre al inicio de un curso, una clase o un nuevo tema. Su función específica es motivar e introducir al alumno en lo que se va a tratar la clase.

Aspectos subjetivos o inconvenientes de esta habilidad. Ante todo y de acuerdo con los elementos que conforman esta habilidad, se considera que es una de las piezas más importantes que conforman la micro enseñanza ya que, debe presentarse al principio de la clase, tema o curso, así como también a lo largo de ésta. ¿Por qué? Porque existen estímulos dispersantes que obligan al alumno a distraerse continuamente de la clase. Lo que implica pues, una inducción alterna y no únicamente al principio de la clase ya que, de

lo contrario, perdería su finalidad como medio que es para lograr un mejor aprendizaje dentro del aula, captar la atención de los alumnos y ayudar a la comunicación. A continuación se describe el perfil de análisis de la inducción.

En cuanto a el docente:

- Que tenga una voz clara (claridad en la pronunciación).
- Que module el tono de la voz.
- Seguridad (que no muestre indecisión al establecer la inducción).
- Entusiasmo (que sienta la inducción; esto podría evaluarse por medio de sus expresiones, su mímica).
- Creatividad (que la inducción utilizada sea original).

En cuanto a la inducción misma:

- Material que utiliza.
- Que la inducción se relacione con el tema a tratar.
- Que lleve cierto orden lógico a la hora de establecer la inducción.
- Que se deje clara la inducción (que el alumno sepa de lo que se trata para que se de cuenta de la relación en el tema a tratar).

En cuanto a la relación con los alumnos:

- Ver si captó la atención de los alumnos.
- Ver si despertó inquietud entre ellos.

3.12.2.2. Organización lógica

Descripción. Exponer en forma clara, lógica y coherente un contenido.

Crítica. Esta habilidad de alguna forma puede parecer también la de integración y tiene que ver con otras habilidades como la de preguntas al final de la exposición. Sin embargo, la diferencia está en que esta habilidad básicamente se refiere al contenido y en que quizás esta habilidad sea necesaria aunque la exposición no sea oral. Se refiere también al conjunto, a la totalidad, y sus resultados son casi finales y no tan inmediatos.

Uno de los inconvenientes es que el maestro puede organizar “lógicamente” su pensamiento, pero no es tan lógico para los que le escuchan, pues no comparten con él todos los supuestos de experiencia, los conocimientos, que él posee. Además está claro que esta habilidad no es muy visible y sus efectos, más que en el que practica la habilidad, quizás deban ser buscados en quien lo escuchan. Se cree que, como en muchas otras habilidades, la realización satisfactoria en el laboratorio de micro enseñanza no es señal de que se ha adquirido la habilidad, sino que se tiene la posibilidad de desarrollarla a base de práctica. A continuación se describe el perfil de análisis:

- ✧ Existe un plan previo a la exposición, explícito o implícito.
- ✧ Se tiene algún plan o una división por partes, pasos, etc.
- ✧ Se determinan los límites que abarcará la exposición.
- ✧ Se nota claramente el comienzo de la exposición.
- ✧ Se adopta un nuevo método (deductivo, inductivo) y se adecua el contenido.
- ✧ Se definen claramente los conceptos sin recuperar a los “por ejemplo”, los “es como”, etc.
- ✧ Se distingue lo que es importante de lo que no es.
- ✧ Al final de la exposición, se hace una síntesis.

- × Hay correspondencia con lo que se había propuesto.
- × Corresponde al tiempo que se había planeado.

3.12.2.3. Comunicación oral

Descripción. Esta habilidad, al igual que las demás, pretende dar un mayor conocimiento al profesor sobre su desempeño en el salón de clases. El objetivo de esta habilidad consiste en hacer que el maestro mejore los aspectos de expresión, tan importantes para que el alumno pueda comprender lo expuesto en clase. Entre los indicadores de esta habilidad están la velocidad al hablar, el vocabulario, la claridad en la pronunciación, la modulación del tono, etc.

Relación con otras habilidades. La comunicación oral es imprescindible en todas las habilidades pues, si ésta no se lleva correctamente, difícilmente podrán operar las demás de un modo adecuado.

Diferencia con las demás habilidades:

La inducción. Se diferencia en que la inducción es usada al principio del tema, clase o curso, mientras que la comunicación oral es necesaria practicarla en el transcurso de todo el curso.

Variación del estímulo. Esta habilidad pretende captar la atención de los alumnos por medio de técnicas verbales, mientras que la comunicación oral usa las técnicas verbales pero para lograr un entendimiento por parte de los alumnos.

Organización lógica. Ésta se diferencia de la comunicación oral en que se trata de presentar el material de exposición ordenadamente mientras que la comunicación oral sólo se fija en la manera como se dice la clase sin importar si está o no organizado el tema.

Refuerzo verbal y no verbal. Mientras que esta habilidad tiene como objetivo tratar de reforzar la conducta de los alumnos, la comunicación oral sólo trata de favorecer esa conducta por medio de una buena expresión.

Formulación de preguntas. Tratar de propiciar el interés y la participación. La comunicación oral es un paso imprescindible para que pueda haber ese interés y esa participación, pero no va más allá.

Integración. Presenta una compilación de todo lo expuesto, mientras que la comunicación oral se da como un fenómeno que debe existir en todo el transcurso del tema o clase.

Inconvenientes de esta habilidad. Muy fácilmente se puede presentar a juicios subjetivos en cuanto a la evaluación del maestro. Otro aspecto importante que no debe suceder es sólo fijarse en que haya una buena comunicación oral quitando importancia a las demás habilidades, pues parece que la comunicación oral es sólo un pilar para poder desempeñar todas las demás habilidades. A continuación se describe el perfil de análisis.

Los puntos que deben tenerse en cuenta para evaluar esta habilidad son:

- ✧ Expresión.
- ✧ Voz.
- ✧ Términos usados.
- ✧ Ejemplos.
- ✧ Anécdotas o chistes.
- ✧ Uso de técnicas audiovisuales
- ✧ Repetición de ideas básicas.
- ✧ Propiciar en el alumno preguntas, ejemplos, conclusiones.

- × Explicaciones cuando se necesitan.
- × Uso de comunicación no verbal.

3.12.2.4. Refuerzo verbal y no verbal

Hace ya mucho tiempo que los psicólogos vienen comprobando el valor de los refuerzos en el proceso de aprendizaje. Muchos buenos maestros saben que pueden aumentar el interés de los alumnos en sus clases mediante el uso de estímulos. Aun así, es frecuente que los docentes no utilicen todo su potencial como agentes reforzadores o que adquieran el hábito de estimular solamente a aquellos alumnos que ya se desempeñan bien. Es común, asimismo, el hábito de emplear muy pocos refuerzos verbales cuando son muchos los que se tienen a disposición. Numerosos maestros adquieren la costumbre de acotar un simple “está bien” o “bien” ante las respuestas de sus alumnos, sean éstas un resumen brillante de un tema o el comentario más vulgar. Otros docentes tienen el hábito de reforzar solamente la respuesta exacta que ansían obtener. En su búsqueda de respuestas acertadas, castigan sin darse cuenta a muchos estudiantes. Los alumnos tímidos o lentos por lo general no participan por temor a lo que les parece un fracaso. La enorme pasividad entre los alumnos, especialmente entre los de nivel más bajo, es una prueba de la sistemática falta de estímulo que encuentran en nuestras aulas.

Esta habilidad nos ayudará a saber qué mecanismos operan para producir distintas conductas en los alumnos y cómo poder incrementar las conductas positivas y disminuir las negativas. Se diferenciará entre los mecanismos que operan para aumentar la frecuencia de una conducta, a los cuales se les ha llamado refuerzos, y los mecanismos que

operan para disminuir la frecuencia de una conducta, ha los cuales se les ha llamado castigos o extinciones.

El refuerzo puede darse de dos formas: refuerzo verbal, dado por medio de una palabra estimulante (contestar “¡muy bien!” a la respuesta de un alumno) o refuerzo no verbal, dado por medio de un gesto estimulante (el asentimiento o la sonrisa satisfactoria del maestro o, aún más, la simple mirada puede indicar al alumno que va por el camino correcto).

3.12.2.5. Variación del estímulo

Refuerzo positivo. Se ha llamado refuerzo positivo a todo estímulo que, cuando se añade a la situación, aumenta la posibilidad que se repita la respuesta. Ejemplo: si, cuando un alumno participa en clase, el maestro lo felicita está reforzando positivamente a que este alumno participe directamente y otros lo hagan indirectamente.

Refuerzo negativo. Se ha llamado refuerzo negativo a todo estímulo que, cuando se elimina de una situación, aumenta la probabilidad de que se repita la respuesta.

Un maestro se enfrenta a un grupo “terriblemente pasivo” cuando la mayoría de los alumnos han obtenido muy bajos promedios. Preocupado por incrementar la participación de los alumnos, les da la opción de hacer un trabajo para aumentar su promedio, logrando simultáneamente aumentar la actividad y productividad de los alumnos y hacer desaparecer la situación desagradable de un bajo promedio.

Hay que recordar que el efecto del reforzador consiste siempre en aumentar la posibilidad de que la conducta ocurra. Es importante tener en cuenta para el refuerzo los siguientes puntos.

El refuerzo se analiza siempre en función de quien lo recibe y no de quien lo da; el orden de “primero acción y luego refuerzo” es requisito indispensable para que realmente aumente la frecuencia de la respuesta. Por ejemplo, no podemos decirles a nuestros alumnos, al empezar el curso, que todos tienen 10 porque tal vez muy pocos o ninguno cumplan los objetivos. A continuación se presentan algunos mecanismos que operan para disminuir la frecuencia de una conducta:

Castigo. Cuando queremos disminuir la frecuencia de una conducta, podemos dar un castigo para lograrlo. Es muy importante tener presente que el castigo no es recomendable en la educación porque puede bloquear la participación de los estudiantes.

Extinción. Otra forma de disminuir la frecuencia de una conducta es ignorarla por completo.

3.12.2.6. Integración

Descripción de la habilidad. Es el grado relativo de organización lógica o el resumen percibido por el estudiante.

Análisis crítico. La relación que tiene con otras habilidades. Es complementaria a la inducción. Claro está para que se lleve a cabo la integración, necesita haber una buena comunicación oral, que varíe su conducta. A la vez que debe hacer una organización lógica en su exposición, como también refuerzo verbal y no verbal y formulación de preguntas. En realidad, todas son indispensables para lograr esta habilidad.

La diferencia que existe con las demás habilidades es que, por medio de ésta, el maestro se da cuenta si el alumno ha comprendido el material presentado, demostrándolo

ya sea resumiendo, practicando el material o aplicando al nuevo material los conocimientos adquiridos.

Los inconvenientes que hay. Si el material es expuesto muy rápidamente o no se tiene en cuenta ninguna de las habilidades o, al utilizarse, se emplean inadecuadamente, puede ocasionar que el alumno sienta que no ha completado algo. Por lo tanto, no puede haber integración porque el maestro, en vez de proceder a realizar ésta, tiene que replantear el tema. A continuación se presenta el perfil de análisis.

Metodología: Que se realice una buena inducción y que ésta se relacione con el tema que se pretende exponer. Que se especifique cada parte de un tema. Que se haga una síntesis del mismo.

Reforzar: Alzando la voz en ciertos puntos que son importantes. En el momento que se está viendo estos puntos, que el alumno los repita.

Preguntar: Que se hagan preguntas y que éstas sean convergentes; es decir, que sean objetivas o concretas y solamente relacionadas con el tema tratado.

Repetir: Que uno de los alumnos exponga brevemente a sus compañeros lo que entendió del tema.

Discutir: Formar grupos para intercambiar opiniones sobre lo que se haya expuesto y, en caso de que discrepen mucho, ver las causas. Por medio de esto, que surjan dudas que posteriormente, con asesoría del maestro, se podrán solucionar.

Extraer: Aquellas ideas que son importantes del material a medida que se van viendo en el tema y hacer énfasis en éstas, ya sea haciendo que el alumno las repita o escribiéndolas en el pizarrón.

Relacionar: Que el material visto sea relacionado con el anterior, con el que se pretende ver, con un tema futuro o problema actual, ya sea que el maestro haga esta relación cuando ciertos puntos no han podido quedar claros o que el alumno quiera aplicar alguna de estas ideas que se están adquiriendo con otros temas.

Sintetizar: Exponer brevemente cada punto relevante del tema poniendo un esquema en el pizarrón. Hacer que el alumno haga un resumen de lo visto con el fin de evaluar individualmente la comprensión de cada material.

3.12.2.7. Formulación de preguntas (retroalimentación)

Este término fue introducido hace años en el argot de los laboratorios de aprendizaje para denominar un proceso con el cual se intenta ayudar a una persona a considerar la posibilidad de cambiar su conducta.

* *Tiende a ser expresada con claridad.* El dador podrá solicitar al receptor que le repita la “retroalimentación” con el ejemplo o pedirle a otros miembros del grupo que le ayuden a tramitarla claramente. Algo que resta claridad a la “retroalimentación” en algunas ocasiones es el uso de palabras muy técnicas o poco comunes.

* *Debe ser verificada con otros miembros del grupo.* Un laboratorio de aprendizaje ofrece oportunidades de preguntar a otros si comparten las opiniones o percepciones que alguien ha expresado al darle “retroalimentación” a un compañero. A veces descubre que la “retroalimentación” responde a una percepción distorsionada de parte del dador. Otras veces la “retroalimentación” aumenta. Es importante que otras personas la confirmen.

* *Está dirigida hacia aspectos que el receptor podría cambiar si quisiera.* Cuando la “retroalimentación” se dirige o se refiere a algo que es muy difícil o imposible de cambiar, lo que se logra es aumentar la frustración del receptor sin resultados constructivos.

Aquí ciertamente nos referimos a las frases de “escape” que se escuchan a veces: “yo siempre he sido así y ya no puedo cambiar”, “así es la naturaleza humana”, y algunas otras. Nos referimos a hechos como el ser blanco, negro o indio; el ser grueso o muy delgado; tener “demasiada” o muy poca inteligencia, el ser muy feo o muy bello, etc.

Toma en cuenta las necesidades, motivaciones, sentimientos, etcétera del receptor y no sólo las del dador. Lo primordial es que exista un deseo sincero de ayudar en el dador y que sus impulsos naturales de dominar, vengarse, atacar, pasen a un plano subordinado. A continuación se presentan características importantes de la retroalimentación útil:

* *Tiende a ser descriptiva en vez de evaluativa.* El no usar palabras evaluativas ayuda a que el que la reciba no sienta la necesidad de defenderse. Sería más útil para uno que le dijeran que no habló nada o casi nada durante la reunión en lugar de decirle a uno que estuvo “pasivo”, “paralizado”, “mudo”, etc. Sería más útil que le dijeran a una persona cuánto habló en comparación con los demás en términos de minutos u ocasiones en que tomó la palabra, en lugar de decirle que “monopolizó”, que estuvo “dominante”, “que habló hasta los codos”, etc. Inclusive la palabra “demasiado” es más evaluativa que descriptiva.

* *Tiende a ser específica en vez de general.* Decirle a una persona que quiso imponer su voluntad durante la reunión no le sería tan útil como si le especificaran: “varias veces trataste de que se aprobara tu idea rápidamente, sin prestarle mucha atención a Pedro, Ana, quienes discutían en tu contra”. Sería más útil que le dijeran: “noté que, cada vez que

surge una discusión entre Pedro y Ana, algunos se ponen a bromear, otros tratan de cambiar el tema y otros se ponen a leer o escribir”. En vez de que le dijeran: “noté que este grupo le tiene miedo a los conflictos entre algunos de sus miembros”.

* *Tiende a ser dada en el momento más propicio.* Casi siempre el mejor momento es inmediatamente después de que ocurre el hecho o que culminen los hechos que hacen necesaria la “retroalimentación”. En circunstancias especiales, quizás es más conveniente posponerla, como cuando el que habrá de recibirla indudablemente no la desea, cuando la situación es muy confusa, cuando el que la dará siente una ira casi incontrolable hacia el que recibirá, etc.

* *Tiende a ser solicitada en vez de impuesta.* La forma más clara de esto es cuando alguien pregunta o pide comenten sobre su conducta en general o sobre algún acto específico. La forma en que esa persona reaccione luego podrá demostrar si en realidad quería la “retroalimentación” útil. Si uno observa cuidadosamente, puede darse cuenta de cuándo alguien desea “retroalimentación”, aunque no la pida con palabras y cuando alguien, aún solicitándola verbalmente, en realidad no lo desea.

La palabra se originó en las actividades relacionadas con sistemas electrónicos autodirigidos, como computadoras o cohetes. En el caso del cohete, éste se dirige a un objetivo y se desvía. Un mecanismo electrónico funciona automáticamente dándose a sí mismo un mensaje que lo hace regresar al rumbo deseado. El mensaje correcto podía llegarle de una estación de control, pero es el “cerebro” electrónico dentro del cohete el que hace la corrección necesaria de su trayectoria. El mensaje que le dice que se ha desviado es lo que llamaríamos “feedback” o retroalimentación y logrará que el cohete corrija su curso y se encamine nuevamente al objetivo que debe alcanzar.

Los seres humanos también tratamos de alcanzar objetivos conscientes e inconscientes. Y un gran número de ellos está relacionado con otros seres humanos. Por ejemplo, necesidad o deseo de reconocimiento, éxito en nuestro trabajo, cariño o aceptación, crecimiento o mejoramiento personal, cambio político o socioeconómico en nuestro país, mejoramiento de ciertas condiciones en algunas comunidades pequeñas, etc.

Pero ocurre a veces que los humanos actuamos en formas que, en realidad, nos impiden alcanzar los objetivos que deseamos. Por lo menos, nos hacen más difícil el camino. Si nos llega “retroalimentación” que nos señala la conducta que nos impide alcanzar lo que deseamos, quizás podamos modificar nuestro proceder en dirección más productiva. Nos debe haber ocurrido esto muchas veces a través de nuestra vida.

Sin embargo, algo pasa en nuestra vida diaria que hace que gran parte de la “retroalimentación” que se da no produzca los efectos deseados en los que la reciben. Frecuentemente se da o se percibe en forma insultante y algunas veces hasta despreciativa, en algunas otras ocasiones ni se entiende. A veces se da en un momento inoportuno, se da a personas que no la desea en lo absoluto o se da más bien con el fin de herir que con el fin de ayudar.

Puesto que uno de los objetivos principales de un laboratorio de aprendizaje es ayudar a los participantes a darse cuenta de cómo su conducta afecta a los demás y viceversa, es claro que la “retroalimentación” desempeña un papel centrado. Pero es necesario que dicha “retroalimentación” se de en forma tal que la persona a quien va dirigida la escuche, la entienda y la considere como una muestra sincera de un deseo de ayudar por parte del que la ofrece.

Fuente: Lewin, Kurt. “Microteaching”

3.13. Marco legal de capacitación en México

Fundamentada en la Ley Federal del Trabajo en su artículo 153 encontramos el marco legal de la capacitación en México, partiendo de la premisa fundamental de que todo trabajador tiene el derecho de recibir capacitación que le será proporcionada por su patrón en su trabajo, la cual le ayudará a elevar su nivel de vida y su productividad. La capacitación y adiestramiento en el trabajo tendrá por objeto:

- I. Actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades del trabajador en su actividad, así como proporcionarle información sobre la aplicación de nueva tecnología.
- II. Preparar al trabajador para una nueva vacante o puestos de nueva creación.
- III. Prevenir riesgos de trabajo.
- IV. Incrementar la productividad.
- V. Mejorar las aptitudes del trabajador.

Los patrones en común acuerdo con los trabajadores impartirán los cursos de capacitación previamente autorizados por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, éstos se pueden impartir dentro de la misma empresa o fuera de ella por conducto propio de la empresa o por instituciones externas capacitadoras u organismos especializados validados y registrados por la misma Secretaría. Para obtener la validación respectiva, los organismos capacitadores deberán:

- I. Comprobar que quienes capacitarán a los trabajadores están preparados profesionalmente en la rama industrial o actividad en que impartirán sus conocimientos.

- II. Acreditar satisfactoriamente a juicio de la STPS (Secretaría del Trabajo y Prevision Social), tener conocimientos sobre los procedimientos tecnológicos propios de la rama a capacitar.
- III. No estar ligadas con personas o instituciones que propaguen algún credo religioso en los términos que marca la constitución.

La capacitación y adiestramiento deberá impartirse dentro de la jornada laboral de trabajo, salvo las excepciones que el patrón y los trabajadores convengan que pueda impartirse de otra manera.

Como es obligación de los patrones impartir capacitación en el rubro, los trabajadores también tienen obligaciones, siendo éstas:

- I. Asistir puntualmente a los cursos, sesiones, y demás actividades que formen parte del programa de capacitación.
- II. Atender las indicaciones de las personas que imparten capacitación y cumplir con los programas respectivos.
- III. Presentar los exámenes de evaluación de conocimientos y aptitud que sean requeridos.

En cada empresa o centro de trabajo se formarán Comisiones Mixtas de Capacitación y Adiestramiento. Éstas serán formadas por representantes de la empresa y trabajadores en igualdad de elementos por ambas partes entre las cuales sus funciones serán, vigilar la instrumentación y operación del sistema de capacitación, así como sugerir las medidas pertinentes para perfeccionarlos, ésto conforme a las necesidades de la empresa y trabajadores. Las autoridades laborales cuidarán que las Comisiones Mixtas se integren y funcionen oportunamente vigilando la obligación patronal de capacitar y

adiestrar a los trabajadores. La Secretaría del Trabajo podrá convocar a los patrones, sindicatos y trabajadores que formen parte de las ramas industriales para la constitución de comités nacionales de capacitación, los cuales serán órganos auxiliares de la propia Secretaría. La Secretaría del Trabajo fijará las bases para determinar la forma de designación de los miembros de los Comités Nacionales de Capacitación y Adiestramiento, así como las relativas a su organización y funcionamiento. En los contratos colectivos deberán incluirse cláusulas relativas a la obligación patronal de proporcionar capacitación y adiestramiento a los trabajadores conforme a los planes y programas que satisfagan los requisitos de este capítulo. Dentro de los 15 días siguientes a la celebración del contrato, *revisión o prórroga* del contrato colectivo, los patrones deberán presentar ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social para su aprobación, los planes y programas de capacitación y adiestramiento que se hayan acordado establecer, o en su caso las modificaciones que se hayan hecho acerca de los planes y programas ya implantados con la autorización de la autoridad laboral. En las empresas que no se rigen por contrato colectivo deberán someter a la aprobación de la STPS, dentro de los primeros 60 días naturales de los años impares, los planes y programas de capacitación que de común acuerdo hayan elaborado con los trabajadores. Los planes y programas que tratan en los artículos 153-N y 153-O, deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Referirse a periodos no mayores a cuatro años.
- b) Comprender todos los puestos y niveles de la empresa.
- c) Precisar las etapas durante las cuales se impartirá la capacitación y el adiestramiento al total de trabajadores de la empresa.

- d) Señalar el procedimiento de selección a través del cual serán capacitados los trabajadores de un mismo puesto o categoría.
- e) Especificar el nombre y número de registro en la STPS.
- f) Aquellos otros que establezcan los criterios generales de la STPS que aparezcan en el Diario Oficial de la Federación.

Dentro de los 60 días hábiles que sigan a la presentación de tales planes y programas ante la STPS, ésta los aprobará o dispondrá que se haga las modificaciones que considere pertinentes, en la inteligencia de que aquellos planes y programas no hayan sido objetados por la autoridad laboral dentro del término citado. Cuando el patrón no de cumplimiento a la obligación de presentar a la STPS, los planes y programas de capacitación y adiestramiento dentro del plazo que corresponda se hará cargo a las sanciones que marca lo dispuesto en la fracción IV, del artículo 992 de esta Ley. Sin perjuicio de que en cualquiera de los dos casos la propia Secretaría adopte las medidas necesarias para que el patrón cumpla con la obligación de que se trata. Los trabajadores que hayan sido aprobados en los exámenes de capacitación y adiestramiento en los términos de este capítulo, tendrán derecho a que la entidad instructora les expida las constancias mismas que serán autenticadas por la Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento, y que se hará del conocimiento de la STPS, para que la registre y las tenga en cuenta para formular el padrón de trabajadores capacitados.

Cuando implantado un programa de capacitación, un trabajador se niegue a recibir ésta, por considerar que tiene los conocimientos necesarios para el desempeño de su puesto y del puesto inmediato superior, deberá acreditar documentalmente dicha capacidad

y presentar ante la autoridad instructora el examen de suficiencia que marque la Secretaría del Trabajo y Previsión Social).

La constancia de habilidades laborales es el documento expedido por el capacitador, con el cual el trabajador acreditará haber llevado y aprobado un curso de capacitación. Las empresas están obligadas a llevar a la STPS, para su registro y control las listas de constancias que hayan expedido a sus trabajadores. Si en una empresa existen varias especialidades, el trabajador mediante un examen que practique la Comisión Mixta de Capacitación, acreditará para cual de ellas es apto.

Las normas educativas ofrecen mayores posibilidades de mejoramiento al servicio educativo, ya que regulan la educación, luchan contra la ignorancia y tratan de eliminar los desequilibrios sociales y económicos, además dan a conocer los grados que comprende el sistema educativo nacional y los pasos que debe seguir el proceso educativo, así como sus valores, principios y aptitudes que debe desarrollar dicho proceso en el educando.

Fuente: "Ley Federal del Trabajo. Editorial ALCO, 2000"