

METODOLOGIA PARA LA FORMACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES. (ASPECTOS ESENCIALES)

Ángel Martínez Moreno
www.aduma.cat

1.- CONDICIONES DETERMINANTES DE LA FORMACIÓN Y DEL APRENDIZAJE

En primer lugar es conveniente distinguir entre dos conceptos, **aprendizaje** y **formación**, que a fuerza de asociarse continuamente pueden llegar a confundir sus fronteras semánticas.

El **aprendizaje** es un resultado que se puede identificar en la medida que una persona incorpora un conocimiento o una habilidad que le capacita para comprender, o realizar alguna actividad o conseguir algún objetivo. En la medida que es un resultado, al aprendizaje se puede llegar a través de múltiples caminos que no necesariamente han de ser plantificados o conscientes. Asimismo, el aprendizaje puede producirse sin que se tenga la intención consciente de ello. Así, por ejemplo, se puede aprender a tener miedo a encontrarse en determinadas situaciones sin que ello se plantee como una intención por parte de la persona en ningún momento. El carácter, en muchas ocasiones inconsciente del aprendizaje, puede llevar a las personas a que se puedan sorprender de saber hacer alguna cosa que antes desconocían que eran capaces de llevar a cabo.

La **formación** es un proceso siempre explícitamente intencionado para producir aprendizajes. Se trata de que la persona que ha de aprender se someta a una serie de experiencias planificadas para conseguir resultados previstos. Los procesos de formación pueden producir objetivos de aprendizaje no previstos pero siempre se justifican por la búsqueda de resultados previsibles y explícitos.

Generalmente a la formación se llega por dos vías que pueden ser complementarias entre sí:

- La vía **reactiva** que se activa cuando se detecta una deficiencia o carencia cuya solución permitiría no incurrir en errores o fallos que dificultan la consecución de objetivos o garantizar la calidad de los

resultados. La reactividad se relaciona con la necesidad de hacer algo para resolver problemas identificados y mantener capacidades existentes.

- La vía **proactiva**, que se moviliza sin necesidad de haber identificado problemas concretos. Se trata de una vía que se activa para aumentar las capacidades y facilitar la formulación de nuevos objetivos. No es necesario que algo falle; es suficiente que se quieran introducir innovaciones que requieran capacidades nuevas.

La formación no es un proceso aislado sino que se produce en un contexto. En realidad la formación es una herramienta que se aplica en un **contexto** y éste resulta determinante para explicar su eficacia. Quien planifica la formación ha de obtener respuesta a algunas preguntas imprescindibles, sin las cuales el contexto no se entiende y una parte del sentido de la formación se pierde.

- ¿Forma parte la acción formativa de algún programa más amplio que le asigne objetivos específicos?
- ¿Han elegido los/las alumnos participar en el curso o han sido designados para ello?
- ¿Conocen los/las alumnos/as los objetivos de la formación?
- ¿Para qué se van a utilizar los resultados de aprendizaje que se obtengan?
- ¿Cuáles van a ser las repercusiones personales de los resultados de aprendizaje que se consigan?
- ¿Qué razones podrían tener los/las participantes para no implicarse activamente en la acción formativa?
- Etc.

Por otra parte podemos identificar de manera sintética algunos de los principios (les hemos llamado leyes para reforzar su importancia) que rigen el aprendizaje:

Ley de la intensidad. Una experiencia inesperada, no rutinaria y que implique al individuo se aprenderá mejor que una rutinaria y débil.

Ley del efecto. Se tiende a repetir las conductas satisfactorias y a evitar las desagradables.

Ley de la prioridad. Las impresiones primeras tienden a mantenerse durante más tiempo en la memoria y a orientar la interpretación de lo que se añade.

Ley de la transferencia. Un aprendizaje se puede extrapolar a una situación diferente de aquella en que se ha adquirido. De la misma manera se puede ampliar a otros aprendizajes que sean análogos en algún sentido para el sujeto.

Ley de la novedad. Los acontecimientos o materiales nuevos o insólitos se aprenden mejor que lo rutinario y repetitivo.

Ley de la resistencia al cambio. Los aprendizajes que implican cambios en la organización de la personalidad o en los esquemas de interpretación de la realidad que tienen los individuos son percibidos como amenazantes y resultan difíciles de consolidar

Ley de la pluralidad. El aprendizaje es más consistente, amplio y duradero, cuantos más sentidos se involucren en el proceso de aprender (vista, oído, olfato, tacto...)

Ley del ejercicio. Cuanto más se practica y repite lo aprendido, más se arraiga el contenido del aprendizaje.

Ley del desuso. Un aprendizaje que no se evoca o utiliza en mucho tiempo puede llegar a la extinción.

Motivación. La motivación es automotivación. El formador sólo puede facilitar estímulos, estructuras y contextos de aprendizaje que faciliten el interés del sujeto por aprender.

Autoestima. Existe una mayor asimilación de los contenidos de aprendizaje cuando se tiene una mayor confianza en las capacidades propias para aprender.

Participación. La participación activa en el proceso de aprender facilita una asimilación más rápida y duradera

***Lo que se oye se olvida.
Lo que se ve se recuerda.
Lo que se hace se sabe.***

2.- IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES CONTEXTUALES.

2.1. Ubicación de la acción formativa en el contexto de los objetivos de la organización, en las políticas y en los programas de los que forma parte.

Casi ninguna acción de formación se planifica y se desarrolla de manera aislada y por tanto todas han de ser situadas en un contexto que le dote de sentido. Además, el sentido ha de ser explicitado y conocido por todos aquellos que participan en la acción.

2.2 Los/as participantes han de tener alguna característica que les defina como colectivo y explique su presencia en la acción formativa.

Es necesario que los/as alumnos/as conozcan la razón por la cual pertenecen al grupo de aprendizaje. Por qué han sido designados o elegidos o por qué se les ha facilitado la participación. Este conocimiento permite clarificar los roles y las expectativas de todos los que se relacionan con la acción formativa y facilita la implicación de las personas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, la homogeneidad o diversidad de los/as alumnos/as determinará en gran medida la metodología y las actividades a realizar.

2.3 La localización física de la acción formativa ha de ser planificada con criterios explícitos.

No pueden establecerse reglas rígidas acerca de la ubicación de la acción formativa. En ocasiones puede ser adecuado la utilización de entornos próximos a los lugares de trabajo o incluso esos mismos lugares y, en ocasiones, será conveniente el aislamiento geográfico para facilita la concentración, o provocar el contacto informal intenso entre los/as participantes. En todo caso han de explicitarse los motivos y los efectos buscados.

2.4 Los tiempos de la acción formativa han de respetar los ritmos de los/as participantes.

Las sesiones de trabajo de más de 90 minutos generan desconexiones de la atención de las personas en diferentes momentos. Esto facilita que se produzcan asincronías en la atención de los/as alumnos/as. Si no se agotan los tiempos máximos de 90 minutos se permite el reinicio de las actividades a partir de la sincronía de la atención de los/as participantes.

La incorporación de diversidad de tareas puede ser utilizada para modificar la duración de las sesiones de trabajo.

Es importante considerar que en una acción formativa presencial los tiempos de no sesión han de ser considerados como tiempos de trabajo. En esos momentos se pueden plantear cuestiones de manera informal e intercambiar opiniones y puntos de vista que facilitan la comprensión y que potencian la participación activa. El/la formador/a puede finalizar las sesiones de trabajo con cuestiones abiertas que faciliten el contacto informal en los tiempos de descanso.

2.5 Los espacios y recursos han de ser adecuados a las actividades

Cada tipo de actividades requiere unos recursos específicos y un tipo de utilización de los espacios. En muchas ocasiones pequeños detalles pueden producir enormes ineficacias y desmotivación.

2.6 Toda acción formativa se gestiona a partir de un contrato psicopedagógico

El contrato psicopedagógico se establece a partir de las expectativas de todas las personas implicadas, tanto de las que asumen el rol de formadoras como de las que participan como alumnas. Todo el mundo espera un determinado comportamiento de los otros y un determinado grado de implicación. Estas expectativas afectan a cuestiones clave que determinan la dinámica de la acción formativa: ¿puede interrumpirse una explicación? ¿en qué condiciones? ¿existen momentos específicos en los que se concentra la exposición de opiniones? ¿se admitirán cambios en los contenidos planificados de la acción formativa? ¿y en las actividades?, etc.

Es importante que el contrato psicopedagógico se explicita de manera que los roles de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje se clarifiquen y se determinen los esfuerzos específicos que cada parte ha de llevar a cabo. Esto es más importante cuando se considera que la formación es un servicio participado, es decir que solo se puede llevar a cabo con la participación activa del cliente en el proceso de producción del servicio (servucción).

3.- FORMATOS BÁSICOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Presentamos aquí los formatos básicos de enseñanza-aprendizaje más utilizados. No se pretende ser exhaustivos sino, al contrario identificar los formatos esenciales que han dado lugar a su vez a múltiples variantes. De esta manera, por ejemplo, la conferencia da lugar a la mesa redonda, al panel, la presentación, la teleconferencia, la clase magistral, etc.

3.1.- CONFERENCIA

Consiste en la exposición verbal de un contenido previamente preparado con el apoyo variable de mediadores didácticos (*power point*, rotafolios, pizarra, etc.). El formato es extremadamente unidireccional y el rol de los participantes esencialmente pasivo.

Resulta especialmente adecuado cuando:

- El público es numeroso
- Se pretende introducir una gran cantidad de información nueva
- Se pretende revisar el estado de una cuestión o temática
- Estimular o motivar la reflexión respecto a una temática concreta.
- Se quieren explicar esquemas, procedimientos o procesos establecidos
- Cuando se quiere garantizar que todos los participantes disponen de la misma información.
- Cuando se quiere sintetizar información y asegurarse de que se comparten esquemas de análisis y comprensión de los contenidos.

3.2.- SEMINARIO

Un grupo de personas con un grado de conocimiento experto considerable se ocupan del análisis detallado de un contenido. Los resultados de un seminario son resultados del grupo y se consideran como una consecuencia de la interacción organizada. Generalmente el seminario comporta el estudio previo de materiales por parte de los/as participantes.

El seminario constituye un formato muy genérico que admite la subdivisión en grupos de trabajo destinados al estudio de contenidos específicos, a la elaboración de resultados o a la generación de criterios de actuación en una determinada materia.

Otros formatos vinculados al seminario es el simposio, las Técnicas de Grupo Nominal (TGN), etc.

Resulta especialmente adecuado cuando se pretende:

- Socializar el conocimiento disponible para las diferentes personas participantes.
- Profundizar en el saber disponible sobre un tema.
- Abordar la generación de posibles alternativas para resolver problemas.
- Generar relaciones entre expertos para facilitar la formación de equipos posterior

3.3.- TALLER

Los talleres son formatos que se basan en la aplicación del principio de “aprender haciendo”. Requiere por tanto un elevado grado de motivación de las personas participantes. En la medida que mayores grados de participación implica la posibilidad de desestructuración de los tiempos y mayores exigencias de adaptación de las actividades programadas, la planificación ha de ser más cuidadosa y disponer de actividades alternativas.

Existen múltiples variaciones del formato de taller como el ensayo de habilidades, *in basket*, descubrimiento, role playing, modelado, etc.

El formato de taller es especialmente adecuado cuando:

- Los objetivos tienen que ver con el desarrollo competencias que incorporan contenidos de habilidades tanto manuales como intelectuales y psicosociales.
- El tipo de contenidos se relaciona más con el conocimiento experto que con los contenidos teóricos.
- Para la comprensión en profundidad el contenido se requiere la experiencia directa y guiada.
- Las personas participantes se encuentran muy implicadas en los contenidos.
- Los aprendizajes que se obtienen han de ser aplicados en entornos reales.

3.4.- METODO DEL CASO

Es conocido también como método Harvard por ser en esa universidad donde se desarrolló. Consiste básicamente en la presentación de una situación (real o al menos realista) compleja que ha de ser analizada en profundidad por las personas participantes a fin de resolver diferentes problemas que se plantean.

Entre las variaciones desarrolladas a partir del método del caso podemos encontrar algunas muy conocidas como el incidente crítico, el grupo de asesores, grupos de solución de problemas, etc.

Este formato resulta especialmente eficaz cuando que requiere:

- Vincular los conocimientos teóricos a aplicaciones prácticas
- Socializar conocimientos entre los participantes propiciando el intercambio de experiencias y planteamientos de análisis
- Desarrollar habilidades de análisis en profundidad de realidades concretas
- Potenciar la capacidad de trabajo en equipo

3.5.- EL CASO ESPECIAL DE LA FORMACIÓN A DISTANCIA

Además de las condiciones de diseño de programas de formación en general, cuando se trata de acciones a distancia cabe considerar especialmente:

- Los objetivos habrán de ser claros, explícitos y concretos, así como específicos para cada módulo formativo.
- Se deben elaborar materiales de apoyo especialmente diseñados para el autoaprendizaje: apartados especiales, esquemas, glosario de términos, etc., a fin de evitar ambigüedades en la comprensión de los contenidos y evitar interrupciones en los procesos de aprendizaje.
- Se habrá de atender especialmente a la presentación de ejemplos y su desarrollo exhaustivo, así como dotarse de un lenguaje que se refiera explícitamente al mundo experiencial de los alumnos.
- Una amplia propuesta de ejercicios prácticos dotados de indicadores de autocorrección a fin de facilitar el feedback a los alumnos sobre su ejecución.
- Los materiales han de ir acompañados de una guía de uso que facilite su manejo.
- Facilitar los materiales a ritmos estudiados a priori y corregir los períodos de entrega en función del seguimiento que realizan los tutores.

- Fijación de momentos de encuentro tutorial planteando diferentes opciones para el ajuste de agendas de los participantes.
- Elaboración de materiales complementarios en función del registro de consultas que los alumnos realizan a los tutores.
- Rapidez en la devolución de los ejercicios resueltos enviados por los alumnos.
- Los materiales han de ir acompañados de una GUIA DE ESTUDIO que oriente metodológicamente al alumno acerca de CÓMO APRENDER.

Cuando la formación a distancia se plantea sobre soportes informáticos es necesario considerar que el diseño de la Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) requiere:

- 1.- Las instrucciones han de ser claras y concretas. La EAO es el instrumento y no el objetivo. Instrucciones confusas hacen que el usuario tienda al abandono de la actividad formativa. Por tanto es necesario seguir el criterio de que las instrucciones de navegación han de ser susceptibles de ser manejadas por el alumno sin ayuda de ningún tipo.
- 2.- Garantizar la uniformidad de los procedimientos a lo largo de todo el programa
- 3.- El contenido ha de estar organizado en unidades completas de aprendizaje permitiendo pasar de una unidad a otra sin esfuerzo.
- 4.- Cada unidad de aprendizaje debe explicitar el objetivo de la misma en términos de "ser capaz de".
- 5.- La distinción entre los contenidos esenciales y los complementarios ha de ser clara, concreta y explícita.
- 6.- Cada unidad ha de dotarse de un resumen que permita repasar los contenidos ofrecidos.
- 7.- Cada unidad ha de contener alguna fórmula de autoevaluación del alumno.

8.- El alumno ha de disponer de una fórmula sencilla y accesible de consulta de términos relevantes en cualquier momento (a ser posible en hipertexto).

9.- Han de aprovecharse al máximo las posibilidades de presentar la información en forma estructurada y visualmente atractiva: esquemas, gráficos, recuadros, etc.

10.- Presencia de índices en forma permanente o con fácil accesibilidad.

11.- La información que aparece en las pantallas ha de plantearse en un lenguaje preciso, y con frases cortas e inteligibles.

12.- La sucesión de pantallas ha de seguir un orden lógico de aprendizaje pero ha de permitir la libre circulación para adaptar los contenidos a los ritmos y estilos del alumno.

13.- El programa ha de permitir el registro de los progresos de los alumnos de forma individualizada.

14.- Los programas pueden permitir un planteamiento multinivel que implique diferentes grados de dificultad. Para cada nivel han de proponerse los objetivos de aprendizaje de forma explícita.

4.- LOS OBJETIVOS

La definición de los objetivos de las acciones formativas constituye un factor crítico de la planificación y un determinante de la eficacia. En este sentido es importante que se revisen las diferentes dimensiones desde las que comprender la incidencia de los objetivos en la efectividad de la formación.

En primer lugar es importante distinguir entre objetivos y resultados. Las acciones formativas se justifican porque buscan un objetivo por lo que este constituye el factor legitimador del consumo de recursos que supone la acción. Los resultados son todas las consecuencias que tiene la acción formativa, independientemente de que fuesen buscadas y planificadas o no. Así pues, es importante que se distinga entre resultados y objetivos, sobre todo porque los primeros son siempre más amplios que los segundos y generalmente se tiene un menor grado de control sobre los mismos. En muchas ocasiones algunos resultados pueden ir contra los objetivos como ocurre por ejemplo cuando se consigue incorporar un contenido de aprendizaje nuevo pero se pierde la

confianza en la eficacia del trabajo en equipo a partir de malas experiencias en el proceso de formación.

4.1. TODOS TIENEN OBJETIVOS

En un acción formativa todas las partes implicadas son susceptibles de tener objetivos (resultados buscados) que en ocasiones pueden no sólo no estar alineados sino, incluso, ser incompatibles entre sí. Podemos distinguir y considerar al menos los siguientes:

- Los objetivos de las diferentes personas que participan en el proceso.
- Los objetivos de la organización.
- Los objetivos del programa en el que se inscribe la acción

4.2.- LOS NIVELES DE LOS OBJETIVOS

No todos los objetivos son igualmente importantes sino que algunos pueden considerarse como los legitimadores directos de la acción formativa y otros como factores de adaptabilidad a la diversidad de las personas participantes. En este sentido podemos distinguir al menos tres niveles que se plantean de forma jerárquica:

- **Obligatorios.** Son aquellos sin los cuales no se justifica la acción formativa. Se refieren a los mínimos imprescindibles que hay que conseguir.
- **Optativos.** Responden a los intereses del programa pero se plantean sólo en el caso de que las contingencias de la acción lo permitan.
- **Libres.** Se refieren a aquellos que se vinculan a intereses de personas participantes y que no responden a un interés general ni específico de la acción formativa.

4.3. LOS CONTENIDOS DE LOS OBJETIVOS

Aunque generalmente los objetivos de una acción formativa incorporan diferentes tipos de contenidos (instrumentales, teóricos, etc.) es conveniente identificar la mayor o menor densidad de determinados contenidos dado que ello orientará en gran medida la selección de formatos y técnicas didácticas. En este sentido podemos distinguir entre objetivos:

- **Conceptuales o teóricos.** Pretenden la comprensión intelectual de un fenómeno, un hecho, un proceso, etc.

Este tipo de objetivos suelen implicar un grado de dificultad baja y requieren un tiempo corto para ser conseguidos.

- **Instrumentales.** Se refieren a aplicaciones, en el sentido de *saber hacer* alguna actividad, de manejar algún tipo de tecnología, etc.

Este tipo de objetivos suele implicar un grado de dificultad medio y requieren un tiempo medio para ser conseguidos.

- **Actitudinales.** Vinculados a las perspectivas desde las cuales se valoran hechos o situaciones. Este tipo de contenidos es intensivo en aspectos culturales y emocionales.

Este tipo de objetivos suele implicar un grado de dificultad elevado y requieren un tiempo prolongado para ser conseguidos

4.4 EL IMPACTO DE LOS OBJETIVOS EN RELACIÓN A LOS ESQUEMAS PREVIOS EXISTENTES

1.- Incremento lineal

Se añade información y datos de conocimiento de forma coherente con los esquemas previamente existentes. Se trata de afianzar lo que ya se conoce.

2.- Reestructuración

La nueva información no se ajusta a los esquemas disponibles o la actual estructura de los datos no es considerada satisfactoria. Los esquemas han de ser reestructurados de forma que se niega la eficacia de lo antiguo y se proponen nuevas maneras de entender una realidad concreta.

3.- Ajuste

Los datos y los conceptos existentes se afinan para conseguir mayores cotas de precisión, facilitar la generalización o determinar una mayor especificidad. La adaptación a nuevas aplicaciones de ideas o de información ya existente puede ser un buen ejemplo de ello.

4.- Creación de esquemas

4.1.- Generación de patrones: nuevos esquemas basados en patrones antiguos. Implica la modificación de la información preexistente para generar nuevas formas de pensar o de hacer.

4.2.- Construcción de nuevos patrones: combinando patrones recurrentes antiguos o a partir de información nueva que se incorpora al repertorio de saber disponible.

4.5. EL NIVEL DE PROFUNDIDAD DE LOS OBJETIVOS

1.- Nivel de información

Permite al alumno conocer la existencia de elementos y de contenidos específicos. La capacidad requerida se limita a señalar, definir, citar o mostrar distintos aspectos de una situación, de un fenómeno o de un marco teórico.

2.- Nivel de adquisición de un lenguaje

El alumno adquiere instrumentos que le permiten “leer” y expresar los fenómenos que se estudian, así como analizar y describir con seguridad, plantear problemas y presentar los datos necesarios para su resolución en el lenguaje de la disciplina estudiada.

Permite interactuar con expertos en una materia aunque sea en un nivel elemental.

3.- Nivel de dominio de una herramienta

El alumno sólo conoce la existencia de técnicas y es capaz de definir las sino que también puede usarlas con diferentes niveles de eficacia.

Este es el nivel de la formación de especialistas y técnicos, que capacita para la comprensión de los mecanismos y procesos de funcionamiento.

4.- Nivel de dominio metodológico

No sólo se puede utilizar un instrumento sino que se es capaz de descubrir nuevas oportunidades de uso del mismo, así como de modificarlo para adaptarlo a nuevos campos de aplicación o a la solución de situaciones inéditas.

4.6. CONDICIONES GENERALES DE LA FORMULACIÓN DE OBJETIVOS:

- 1.- Identificar claramente lo que el alumno ha de ser “**capaz de**” realizar el alumno al acabar el proceso formativo. Para ello puede resultar útil la utilización de verbos de acción.
- 2.- Plantear el nivel (grado) de los objetivos al que se pretende llegar.
- 3.- Expresar la acción principal desde la perspectiva del alumno (el alumno será capaz de) y no del formador (informar sobre..., exponer...).
- 4.- Formular los objetivos en términos de resultados y no en términos de proceso de aprendizaje.

5.- LA SELECCIÓN DE LA METODOLOGIA DIDÁCTICA

Consideramos como metodología didáctica aquellos esquemas de trabajo que ofrecen sustentación a las actividades concretas en las cuales se concretan las diferentes actuaciones de los participantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aunque pueden identificarse multitud de técnicas didácticas que bien seleccionadas y aplicadas resultan de utilidad, todas ellas pueden ser entendidas desde los siguientes planteamientos metodológicos generales:

5.1 MÉTODOS INDUCTIVOS.

Parten de la presentación o estudio de los casos particulares que se pueden observar para llegar a resultados que se pueden ir escalando hacia una conclusión lógica que acaba en una GENERALIZACIÓN que el formador tenía prevista.

El método se centra en la INTUICION del alumno que en un momento dado “descubre” una regularidad, un proceso estandarizable, o una ley general a partir de “casos” particulares. Es más eficaz cuando la generalización la establece (“descubre”) el alumno y el formador sólo la valida y la completa en sus dimensiones y consecuencias.

Constituye el fundamento de los procedimientos que se han llamado de DESCUBRIMIENTO.

5.2 MÉTODOS DEDUCTIVOS

Parte de los principios de aplicación general para descender hasta los hechos que con considerados como casos particulares de reglas generales. Los contenidos se van desarrollando en cascada a través de analógica interna que los conecta que requiere ser especialmente estricta para que el método sea eficaz. Se caracterizan por su elevado grado de directividad por parte del formador.

Son especialmente útiles cuando antes se han empleado métodos inductivos ya que sirven para potenciar lo aprendido a través de éstos.

5.3 MÉTODOS ANALÍTICOS

Se descompone una estructura determinada en partes siguiendo un procedimiento lógico y habitualmente pautado.

Los métodos analíticos son especialmente adecuados APRA facilitar el conocimiento en profundidad de conceptos y la comprensión de situaciones especialmente complicadas en la medida que están compuestas de multitud de elementos de relaciones entre los mismos.

Los mapas mentales y una gran variedad de sistemas de representación gráfica constituyen un buen ejemplo de técnicas fundamentadas sobre este tipo de métodos.

5.4 MÉTODOS SINTÉTICOS

Se basan en recomponer partes dispersas a fin de dotarlas de una estructura que tiene sentido en sí misma a partir de algún criterio que se especifica. Los métodos sintéticos constituyen el complemento habitual de los métodos analíticos. Permiten generar categorías conceptuales y reconstruir el sentido de lo que se dividió en partes, quizás demasiado pequeñas, recuperando de esta manera el surtido de la realidad que se pretende que los alumnos conozcan.

Son especialmente útiles cuando es necesario simplificar conocimientos complejos o se requiere la comprensión de una globalidad. Los procesos de categorización constituyen ejemplos adecuados de este tipo de métodos.

5.5 MÉTODOS SOCRÁTICOS (MEYÉUTICOS)

Se trata de prácticas didácticas que se fundamentan en el acompañamiento que realiza el formador del proceso de aprendizaje del alumno a través de la formulación sistemática de preguntas acerca de las propuestas que los alumnos plantean o del análisis (también en forma de preguntas que se realiza de los trabajos realizados). Resultan de especial utilidad cuando se pretende que el alumno aprenda a pensar por sí mismo, identificando las pautas de los procesos de análisis, síntesis y decisión intelectual.

Los métodos habituales en la tutorización de trabajos suelen seguir metodologías cercanas al método socrático.

5.6 MÉTODOS EXPERIMENTALES.

En los que a partir de una realidad dada, definida y discutida, se formulan diferentes hipótesis de trabajo, se experimentan, y se reflexiona de manera pautada sobre los resultados. Posteriormente se plantean nuevas hipótesis reiniciando el proceso, o se mantiene alguna de las originales. El aprendizaje se produce de dos maneras, por una parte a través de la propia experiencia de *hacer cosas* de manera organizada y pautada, y, por otra a través de la *reflexión sistemática* acerca de los procesos seguidos y de los resultados obtenidos.

Los métodos experimentales requieren pautas concretas de realización y sobre todo una organización eficaz de los procesos de capitalización del aprendizaje. Para esto, tan importante como la identificación de los éxitos (lo que sale bien) es el análisis de los fracasos (lo que sale mal).

Se trata de métodos adecuados cuando se requiere acceder a contenidos expertos, cuando se trata de desarrollar habilidades y cuando se pretende que se aprenda a trabajar en equipo.

6.- LA INTERACCIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

La interacción en los procesos de enseñanza aprendizaje constituye un factor crítico de la formación. En la interacción puede fracasar una planificación perfectamente diseñada desde el punto de vista formal o pueden resolverse los problemas que plantea una planificación deficiente.

Pero, además, la Interacción constituye la principal herramienta disponible para garantizar la adaptación de la *formación planificada* a la *formación realizada*. Efectivamente, en general se planifica a partir de una serie de supuestos que hacen referencia a las personas participantes, a sus intereses, a sus niveles de conocimientos iniciales, a unos supuestos estilos de aprendizaje, etc. En realidad, cuando el proceso de formación se produce en la práctica es cuando todo se concreta y, aquello que se diseñó pensando en un perfil, se ha de llevar a cabo ahora contando con persona concretas y reales que pueden, en muchas ocasiones, distanciarse bastante de las características que se presupusieron.

6.1 EL ROL DE FORMADOR / FACILITADOR EN LOS PROCESOS DIDÁCTICOS GRUPALES

La organización coordinación y dirección del grupo de aprendizaje constituye un factor crítico del proceso de gestión de la interacción didáctica. Se trata de un rol extremadamente complejo que dispone de múltiples facetas. Así por ejemplo es:

- **Un organizador** cuando planifica las diferentes actividades, establece su secuencia de ejecución y anticipa las posibles disfunciones.
- **Un estratega**, cuando define objetivos y determinan caminos críticos para conseguirlos.
- **Un asesor** cuando se convierte en fuente de información y apoyo técnico para los otros miembros del grupo.
- **Un controler interno** cuando identifica las desviaciones que se producen en los procesos de trabajo y localiza fallos en la estructura y dinámica del grupo.
- **Un representante** cuando asume funciones de portavoz respecto a instancias exteriores al grupo.
- **Un ejecutivo**, cuando coordina la realización de las actividades planificadas.
- **Un ideólogo** cuando aparece como generador de valores, normas y criterios de conducta.

- **Un mediador negociador**, cuando interviene en conflictos interpersonales entre miembros del grupo o tienen que poner de acuerdo a diferentes subgrupos con posiciones o intereses contrapuestos.
- **Un cabeza de turco**, cuando se convierte en el centro del descontento o aparece como responsable de las dificultades o fracasos del grupo.

6.2 HEURÍSTICOS BÁSICOS PARA EL FORMADOR/A

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea cual sea el objetivo, la metodología y el estilo de relación, podemos identificar 4 grandes criterios de actuación imprescindibles.

- El/la formador/a ha de **asegurar la comprensión** plena de las tareas que se proponen en el proceso de formación. Por tanto habrá de disponer de mecanismos, rutinas y fórmulas, muchas veces personales, para garantizar la comprensión.
- El/la formador/a ha de transmitir, tanto como sea necesario, el valor de las tareas que se plantean en el proceso de formación. En este sentido aplicar el principio de **transparencia metodológica** puede ser de utilidad (*hacemos esto así para poder conseguir...*).
- Cuando es necesario el/la formador/a ha de ser capaz de **influir en la percepción que los alumnos acerca de su capacidad** para realizar las tareas que forman parte del proceso de formación. Si es necesario reestructurará las secuencias y los contenidos de las actividades didácticas y las adaptará a las capacidades de los/as alumnos/as.
- En función de las circunstancias el proceso de enseñanza-aprendizaje el/la formador/a ofrecerá **feedback** acerca de la actuación de las personas participantes. El *feedback* permite el aprendizaje a partir de la actuación. Para garantizar la eficacia del feedback es necesario considerar algunas condiciones de uso:
 - **Descriptivo:** Decir lo que el otro hace o no hace y no plantear juicios de valor acerca de lo que hace. Así se evitan posiciones defensivas que provocarían que se rechazase la información que se ofrece.

- **Concreto:** No pueden plantearse vaguedades sino que se ha de ilustrar el porqué de lo que se dice. Si se plantea que una conducta transmite determinada emoción o genera incertidumbre hay que identificar qué es exactamente lo que transmite esa emoción o genera incertidumbre.
- **Adecuado:** Ha de responder a las necesidades de la persona que recibe el feedback. Cada persona requiere un tono y una forma de ordenación de los contenidos a fin de que el feedback sea constructivo y no se perciba como un agresión.
- **Útil:** ha de ser referirse a comportamientos que el receptor del feedback sea capaz de modificar. Lo contrario sería una forma de generar frustraciones estériles.
- **En el momento adecuado:** es decir lo más próximo temporalmente a que se ha producido la conducta objeto de feedback
- **Respetuoso:** con la integridad psicológica de la persona que recibe el feedback. Es preciso diferenciar claramente la persona de la conducta. Evaluar la conducta no puede confundirse con juzgar a la persona.

6.3 ALGUNOS ESQUEMAS BÁSICOS DE APERTURA DE UN DISCURSO

1.- Inicio con afirmación valorativo categórica

Estamos en un momento en la historia de este país que no permite ningún tipo de vacilación en las decisiones que necesariamente han de tomarse... .. Es por ello que plantearemos algunas alternativas para hacer frente a los retos planteados.

2.- Inicio con circunloquio

Las personas que no tienen más remedio que utilizar el automóvil para su trabajo o para su vida diaria tiene la experiencia cierta de comprobar como cada vez ha de llenar el deposito de combustible obtiene menos por más... .. No podemos, ni debemos conformarnos con constatar la experiencia día a día, sino que se hace necesario comprender las

causas profundas de la misma y diseñar soluciones que permitan corregir esa experiencia

3.- Ejemplificación

Hace cinco años nos encontrábamos en una situación en la que llegábamos a temer por las posibilidades de continuidad de... .. Ahora la situación puede ser mucho más grave, sobre todo si atendemos a las señales que nos señalan la posible evolución de... ..

4.- Inicio con una cita

Fueron los chinos quienes, inmersos en una sofisticada cultura plantearon de forma sintética el significado profundo de la cooperación cuando dijeron que “personas con diferentes sueños pueden compartir la misma cama”.

5.- Referencia a los datos (preferentemente estadísticos)

En los últimos 6 meses podemos apreciar como la inflación acumulada se ha situado en el 2.9% lo que significa... ..

6.- Experiencia propia

Hace unos días años al encontrarme con un amigo al que hacía por lo menos 10 años que no había visto... ..

6.4 ESQUEMAS BÁSICOS DE CIERRE DE UN DISCURSO

1.- Cierre con reto a los oyentes

Ahora vosotros podéis elegir entre o bien podéis asumir las tesis de y mantenerse inactivos mientras los acontecimientos se desarrollan. Quizás también podéis limitaros a queja permanente como ya ha ocurrido en tantas ocasiones.

Si finalmente queremos conseguir que... .. entonces habrá que hacer... ..

2.- Cierre con síntesis

Así pues los errores del sistema son las soluciones y nuestra propuesta... ..

3.- Cierre con propuestas de negociación o de profundización en el logro de acuerdos

Ante esta situación queda claro que son los puntos X e Y los que han de convertirse en el núcleo central de las próximas conversaciones.

4.- Cierre con cita

Si finalmente abrimos los ojos y somos capaces de ver la realidad como es y no como nos la pretenden presentar entonces podremos efectivamente decir que “Audit quod non vult qui pergit dicere quod vult” (Quien va diciendo siempre lo que quiere escucha lo que no quiere)

5.- Cierre con datos

Hemos de ser consecuentes con aquello que ciertamente conocemos. Si se mantienen las actuales condiciones serán 6000 lo muertos en accidente de tráfico al final del año. De ellos y 60 % tendrán menos de 30 años

6.5 MANIOBRAS Y TÁCTICAS ESPECÍFICAS

Objetivo: Resaltar la importancia de la contribución de los alumnos

Dejar tiempo para que hablen
Impedir las interrupciones de otros
Poner de manifiesto la importancia de las aportaciones
Hacer referencia a contenidos introducidos anteriormente por participantes
Etc.

Objetivo: Facilitar que los alumnos desarrollen un pensamiento propio

No precipitarnos a corregir posibles errores
Aportar ideas pero no soluciones

Hacer preguntas
Etc.

Objetivo: Que identifiquen sus propios errores

Hacer avanzar los razonamientos a través de preguntas hasta que los errores sean visibilizados
Generar la oportunidad de que se corrijan a si mismos y aporten alternativas sin que el/la formador/a se avance a ello

Objetivo: fomentar la experimentación

Construir un entorno en el que sea posible el error sin que ello implique descalificación de las capacidades personales.
Proporcionar tiempo para respetar los propios ritmos personales
Pautar los momentos y esquemas de reflexión acerca de la experiencia
Proporcionar pistas pero no pautas para la experimentación
Etc.

Objetivo: generar interés en la introducción de un nuevo contenido

Conectar el contenido con otros contenidos anteriores y/o ya conocidos
Explicar las consecuencias e implicaciones para algunas áreas de interés de los participantes
Conectar el tema con experiencias o elementos vinculados al contexto cotidiano de los participantes.
Etc.

Objetivo: aprender a dialogar de forma que la conversación sea un instrumento didáctico.

Partir de la exposición de hechos y datos que pertenecen a diferentes ámbitos pero que se conectan entre sí en función de algún criterio.
Complementar los datos e informaciones que les faltan a los participantes.
Reorientar la conversación para que no haya desviaciones respecto a las líneas de argumentación principales (*¿como se relaciona esto con...? ¿a dónde nos lleva este argumento? etc.*)

Objetivo: Intervenir en caso de conflicto entre o con miembros del grupo.

Informarse a fondo acerca de las razones y causas del conflicto y ofrecer ayuda para resolverlo.

Abordar la situación exponiendo la estructura y el proceso de la situación.

Mostrarse solidario si la crítica es realista.

Remitirse a los acuerdos tomados (contrato).

Buscar soluciones con el grupo (implica confiar en la capacidad del grupo para resolver)

Etc.

7.- EVALUACIÓN

Aunque la evaluación constituye una cuestión altamente compleja, plantearemos aquí las dimensiones básicas que afectan de manera directa a quien tiene a su cargo la impartición de la acción formativa. Revisaremos de manera sintética las diferentes dimensiones de la evaluación:

7.1 EL CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN (QUÉ)

1.- Los objetivos de aprendizaje

Todo proceso de evaluación se legitima en primer lugar por el contenido de lo evaluado. En este sentido, el contenido que, en principio, aparece como fundamental son los objetivos del programa. El programa tiene sentido si es capaz de resolver los problemas que lo originaron (objetivos). Pero, en la práctica, la evaluación de los objetivos no resulta tan sencilla como en principio pudiera parecer dado que en ocasiones no están formulados de manera que se puedan medir o se producen reduccionismos en las unidades de medida. El fenómeno del reduccionismo se produce cuando se confunde el objetivo con un solo indicador que lo señala, de forma que se confunden los medios con los fines y se persiguen cuotas, generalmente numéricas, que son capaces de desplazar el centro de atención de los programas. Este fenómeno lo podemos observar en el mundo académico cuando algunos alumnos estudian: *para aprobar* y lo consiguen.

2.- Los resultados libres de objetivos

Precisamente para evitar el fenómeno del reduccionismo se ha planteado la necesidad de identificar los resultados obtenidos por un programa y no previstos inicialmente en el mismo. El evaluador ha de ser capaz de identificar los cambios no esperados que un programa provoca o potencia a fin de identificarlos, medirlos en la medida de lo posible, e incorporarlos posteriormente a las previsiones del mismo programa o de otros programas futuros.

3.- El diseño.

Se aplica a la formulación del programa y sirve para determinar el grado de idoneidad y de factibilidad de las acciones propuestas para conseguir los objetivos. Se han desarrollado múltiples formularios de preguntas y *check list* para realizar de forma más o menos rutinaria la evaluación del diseño que resultan útiles aunque no sean suficientes. ¿cómo se relacionan unas actividades con otras? ¿cómo se aprovechan los recursos de forma sinérgica? ¿cómo contribuyen diferentes actividades a un mismo objetivo? ¿de qué manera los resultados de una actividad influyen en la ejecución de otra? Etc.

4. Evaluación del proceso:

En esta dimensión se identifican y valoran las diferentes variables intervinientes en los procesos de formación. Proporciona información acerca de la mayor o menor adecuación de las actividades y métodos propuestos. Se utilizan métodos que generalmente implican la participación de los implicados en la ejecución de los programas, del tipo de los grupos de discusión o los comités de evaluación "in vía", es decir de forma simultánea a la ejecución del programa.

7.2 AGENTES DE LA EVALUACIÓN

1.- Evaluación interna.

Decimos que la evaluación es interna cuando los responsables de llevarla a cabo son las personas responsables de la ejecución del proyecto o programa.

2.- Evaluación externa

La evaluación es externa cuando los responsables e la misma son personas ajenas tanto al diseño como a la implementación y gestión del programa.

3.- Evaluación mixta

Cuando la responsabilidad de la evaluación recae simultáneamente en personas comprometidas con el diseño y/o gestión del programa y otras completamente ajenas al mismo.

4.- Evaluación participativa

Decimos que la evaluación es participativa cuando en ella aparecen como agentes los usuarios o personas pertenecientes a la población objetivo del programa. Para que sea participativa la evaluación, el rol de los usuarios ha de ser superior al de simples informantes, incluso informantes clave. Han de poder incidir en la fijación de criterios de valoración o en la aplicación de los mismos. Naturalmente, la participación contiene grados, dependiendo del protagonismo que asuman los implicados.

No existen criterios fijos para determinar la conveniencia diferencial de cada tipo de evaluación. En todo caso se trata de una cuestión relacionada con los efectos buscados: a mayor participación mayor implicación de los usuarios pero mayores restricciones en la toma de decisiones para los responsables institucionales de los programas. Asimismo siempre es necesario considerar el hecho de que la participación constituye un proceso que se aprende, es decir, que no es algo que simplemente ocurre por efecto de la voluntad sino que requiere una serie de competencias, habilidades y actitudes mínimas que garanticen el éxito en la participación.

7.3 MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN

Conocemos como ***evaluación diferida***, un tipo de evaluación que pretende identificar el impacto de un programa de formación después de que haya transcurrido un tiempo desde su realización material. Habitualmente este tiempo se sitúa en tres meses y en los programas más sofisticados también en los 6 meses posteriores.

La *evaluación diferida* constituye, en la práctica, una mejor medida del impacto de los programas formativos que la *evaluación en caliente* que es la que se lleva a cabo inmediatamente después de la realización de la acción formativa.

Hay que tener en cuenta que la *evaluación en caliente* se encuentra profundamente sesgada por factores emocionales que, siendo importantes, no constituyen, generalmente, el núcleo de los propósitos y objetivos de la acción de formación. Así por ejemplo en la *evaluación en caliente* son excesivamente importantes aspectos como la amenidad del formador en lugar de la relevancia de los contenidos aportados, la espectacularidad u originalidad de las exposiciones en lugar de su utilidad. La *evaluación en caliente* ha propiciado la

hipervaloración de la formación como espectáculo y la consideración de los formadores como actores más que como consultores expertos en una materia.

Sin embargo la *evaluación en caliente* se relaciona con la satisfacción (pasiva) del cliente, lo cual resulta especialmente importante cuando la formación se considera como un negocio en el cual lo que se aporta son contenidos complementarios (percibidos como no esenciales para el desarrollo profesional de los participantes) y la participación en la acción formativa tiene motivaciones ajenas al contenido explícito del programa: hacer relaciones, generar distancia de análisis de la realidad profesional cotidiana, etc.

En todo caso la *evaluación en caliente* es especialmente valiosa para identificar y valorar cuestiones tales como la adecuación de los horarios, las condiciones físicas del aula, o la organización de las secuencias de contenidos y actividades prácticas, por ejemplo

La *evaluación en caliente* pretende identificar la opinión de los participantes y el impacto emocional de la escenificación de la acción formativa cuando todavía se encuentra bajo la influencia de la “actuación” del *formador-actor*. No es raro encontrar situaciones en las que los participantes declaran encontrarse muy satisfechos de haber participado en la acción formativa pero son incapaces de explicar de manera medianamente clara en qué consiste lo que supuestamente han aprendido.

La *evaluación diferida* pretende, sin embargo, llegar al núcleo de aquello que de manera explícita suele legitimar la acción formativa: incorporar contenidos, tanto teóricos como prácticos, que permitan transformar y perfeccionar las prácticas profesionales de quienes participan en una acción formativa. Se plantea por tanto responder a la pregunta ¿Qué utilidad tiene lo adquirido para el participante cuando vuelve a su práctica profesional?

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M^a J.** (2001): *Cómo animar un grupo*. CCS
- Alonso, C. Dallego, D. y Honey, P.:** *Los estilos de aprendizaje*. Mensajero, 1994
- Amat, O.:** *Aprender a enseñar*. Ediciones gestión 2000, 1994
- Aubrey, R y Cohen, P.:** *La organización en aprendizaje permanente*. Deusto, 1995.

Barreda, R.: *Aprendizaje. La función de educación en la empresa moderna.* Gonorg, 1995

Birkenbihl, M.: *Formación de formadores.* Paraninfo, 1990

Buckley, R y Caple, J.: *La Formación. Teoría y Práctica.* Díaz de Santos, 1991.

Bentley, T.: *Capacitación empresarial.* McGraw-Hill, 1993.

Castanyer, F.: *La formación permanente en la empresa.* Marcombo, 1988.

Carrasco, J.B.: *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases.* Rialp, 1993

Colom, A. Sarramona, J. y Vázquez, G.: *Estrategias de formación en la empresa.* Narcea, 1994.

Fritzen, S. J. (1994): *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupos.* Sal terrae.

Gaines, D., y Robinson, J.C.: *Consultoría del rendimiento. Más allá de la formación.* Centro de estudios Ramón Areces, 1999.

Gil, F. y Alcover, C. (2004): *Técnicas grupales en contextos organizacionales.* Pirámide.

Guinjoan, M. y Riera, J.M.: *Instrumentos para la gestión de la formación continua con criterios de la calidad ISO 9000.* Díaz de Santos, 2000.

Grappin, J.P.: *Claves para la formación en la empresa.* CEAC, 1990.

Grupta, K.: *Guía práctica para evaluar necesidades.* Centro estudios Ramón Areces, 2000.

Kirkpatrick, D.L.: *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles.* Gestión 2000, 1998.

Le Boterf, G., Barzucchetti, S. y Vincent, F.: *Comment manager la qualité de la Formation.* Les Editions d'Organisation, París, 1992.

Le Boterf, G.: *Comment investir en formation.* Les Editions d'Organisation, París, 1989.

Le Boterf, G.: *Ingeniería y evaluación de los planes de formación.* Deusto (aedipe), 1992.

Leirman, W., Vandemeulebroecke, el al.: *La educación de adultos como proceso.* Editorial Popular, 1991

Marín, M. y Troyano, Y. : *Trabajando con grupos. Técnicas de intervención.* Pirámide, 2006.

Martínez Mut, B.: *Calidad y educación. Un enfoque de ingeniería.* Tirant lo Blanch, 1997.

Morrissey, G., Sechrest, Th. Y Warman, B.: *Alto y claro. Cómo hacer presentaciones técnicas y de empresa.* Editorial Turpial, 1999.

Núñez, T. Y Loscertales, F. (2003): *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos.* EUB

Pérez, M^a J. y Torres, C.: *Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos.* Herder, 1999.

- Pineda, P.:** *La formació a la empresa. Planificació i avaluació.* CEAC, 1994.
- Pineda, P.:** *Auditoría de la formación.* Ediciones gestión 2000, 1995
- Pineda, P.:** *Gestión de la formación en las empresas.* Editorial Ariel, 2002
- Riesgo, L.:** *La formación en la empresa.* Paraninfo. 1983.
- Rodríguez, M. y Austria, H.:** *Formación de instructores.* McGraw-Hill, 1990.
- Simon, P. Y Albert, L. (1989):** *Las relaciones interpersonales.* Herder
- Solé, F. y Miravet, M.:** *Guía para la formación en la empresa.* Civitas, 1997.
- Solé, F. y Miravet, M.:** *Cómo confeccionar un plan de formación en una empresa.* La llar del llibre, 1994.
- Trianes, M^a V. (coord):** *Psicología de la educación para profesores.* Eudema, 1996