

El Tallador de Madera
Programa de Formación de Formadores
de Escuela para el Desarrollo

Manual Auto-Formativo

ARNALDO SERNA PURIZACA

El tallador de madera

Khing, el maestro tallador hizo un pedestal de preciosa madera
Cuando lo había terminado, todos los que lo vieron estaban asombrados.
Decían que ese trabajo debía ser obra de los espíritus
El príncipe le preguntó: ¿Cuál es tu secreto?

Khing le replicó: "Yo soy solo un trabajador, no tengo secretos.
Sólo hice esto:
Cuando empecé a pensar en el trabajo que me habías encomendado,
Protegí mi espíritu, no lo derroché en menudencias insignificantes.
Ayuné para dejar descansar mi corazón.
Después de tres días de ayuno, había olvidado recompensas y éxito
Después de cinco días, había olvidado alabanzas o críticas
Después de siete días, había olvidado mi cuerpo y sus extremidades.
A estas alturas, todo pensamiento sobre tu Realeza y la corte había desaparecido
Todo lo que me podía distraer del trabajo se había desvanecido.
Sólo me sostenía la idea del pedestal

Entonces me fui al bosque
A mirar los árboles en su estado natural
Cuando el árbol indicado apareció ante mis ojos,
También apareció el pedestal en él, diáfano, sin duda.
Todo lo que tenía que hacer era ponerme manos a la obra
Y empezar...

Si no hubiera encontrado este árbol preciso
No habría habido ningún pedestal

¿Qué había pasado?
Mi propio pensamiento concentrado
Encontró el potencial oculto en la madera
De este encuentro vivo vino el trabajo
Que tú atribuyes a los espíritus

A manera de introducción

¿Cómo se forma a un formador? ¿Cuál es el secreto? Al igual que el tallador de madera, es necesario tener un encuentro vivo para poder sacar el potencial que cada uno de nosotros tiene como formador. Este manual tiene el reto de generar ese proceso de tallado, de formación, de acompañarte en el camino de aprendizaje y superación permanente.

¿Es posible que una persona se forme a sí misma como formadora? ¿Quién forma al formador? ¿Es posible desarrollar las competencias de un formador mediante un “manual auto-instructivo”?

Estas preguntas y muchas más surgieron en mi al recibir el encargo de Escuela para el Desarrollo de elaborar el Manual Auto-instructivo del Programa de Formación de Formadores. El reto está en recoger la experiencia de Escuela para el Desarrollo en la formación de formadores que desde el año 2000 viene desarrollando. Un manual auto-instructivo busca llegar a más personas que desean fortalecer sus capacidades como formadores. Cabe señalar que en los años que hemos desarrollado el programa contamos con la participación de personas experimentadas en capacitación, quienes asumiendo el desafío de la formación permanente y en un espacio de inter-aprendizaje se involucraron en procesos de formación que esperamos poder recoger en este manual.

Es difícil poder recoger toda la experiencia compartida, porque siendo coherente con el modelo pedagógico de Escuela, es desde la experiencia de cada participante que se construyen los aprendizajes, y en ese sentido en este Manual se recogerán las principales lecciones, estando abierta la posibilidad de que quien se acerque a él pueda sacar otras lecciones a partir de su propia experiencia.

Un manual auto-instructivo plantea una secuencia programada de aprendizaje, que se adecua a un estándar determinado, sin embargo, la propuesta de Escuela va más allá de la instrucción para plantear procesos formativos, y es por eso que éste será un manual auto-formativo que plantea una diversidad de posibilidades de aprendizajes; además recoge el anhelo de Escuela, de llegar a no ser necesaria, es decir que no se dependa de ella para fortalecer las capacidades de los formadores, sino por el contrario se genere la capacidad de aprendizaje autónomo que hace posible la formación permanente.

Este manual auto-formativo busca ser un compañero de camino para quienes como formadores asumen la formación permanente y aprenden de su experiencia y la de otros formadores. En ese sentido este manual da las bases para la auto-formación que es parte de un camino inacabado que cada formador tendrá que asumir, y el primero de ellos es quien lo ha escrito.

Arnaldo Serna
Diciembre 2009

Queremos plantear algunas recomendaciones básicas a quienes usen este Manual

☯ Recordemos que somos los protagonistas del proceso, por ello debemos procurar participar activamente de nuestro aprendizaje, revisando cada unidad, actividad, tema y ejercicio, poniéndolos en comunicación con nuestros conocimientos previos y con nuestra experiencia.

☯ ⑧ Nada está escrito en piedra" dice la sabiduría popular de la gerencia social...aprovechemos las propuestas en el afán de conocerlas, aplicarla, y experimentar, esa es la mejor manera de aprender con ellas.

☯ Vayamos paso por paso; es mejor que vayamos recorriendo el camino tal cual se nos plantea intentando conocerlo a profundidad. No saltemos alguno tratando de acortar el camino. Luego podremos "aderezarlo" a nuestro gusto: no es la única receta, pero es una y no sabremos qué ingrediente es mejor si antes no la probamos.

La aventura apenas comienza, confiamos que estas sugerencias ayuden a vivirla con calma y a la vez con entusiasmo por aprender.

Algunos momentos y símbolos claves...

Para guiar el proceso de aprendizaje se han incluido algunos símbolos que van anunciando el paso de una actividad a otra y el centro temático en cada una de ellas.

Así tenemos que “unas manos” nos guiará a la realización de una actividad que nos conecte con la experiencia propia o de otros.

Luego, siguiendo el camino del aprendizaje experiencial, aparecen juntos “corazón y cerebro” que indica que se reflexionará sobre lo vivido, no sólo desde la racionalidad sino también desde la emocionalidad.

A partir de la reflexión de la experiencia se construirán los conocimientos en base a los saberes previos de cada persona, lo cual se simboliza con un “mapa”.

A continuación, los nuevos saberes se convertirán en aprendizaje cuando puedan pasar a la aplicación de lo aprendido en la vida, en el camino, por ello se presenta “una mochila” en donde cada uno lleva lo que necesita para solucionar los problemas que le toca frontar.

Después de esto, en algunos casos se cuenta con “un espejo” que representa un ejemplo en donde se ha aplicado los saberes trabajados en la unidad, esto permitirá ver cómo se da lo aprendido en la realidad.

Finalmente, encontraremos “un grupo de libros” que indicará la disposición de algunas lecturas complementarias recomendadas.

ACTIVIDAD (Imagen: manos)

REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA (Imagen: corazón - cerebro)

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS (imagen: mapa)

APLICACIÓN DE LECCIONES (imagen: mochila)

Hoja de Ruta: Esquema general del proceso de formación de formadores

A continuación se presenta el esquema de las unidades del manual, que sigue la lógica de construcción de un programa de formación, desde la definición (y explicitación) de un marco de referencia, el diagnóstico de necesidades, el diseño de estrategias de formación hasta la evaluación del programa de formación diseñado.

1ra Unidad: Planificando procesos formativos

2da Unidad: Aclarando la intención formativa (Marco de intervención)

3ra Unidad: Conociendo la realidad (Diagnóstico de necesidades de formación)

4ta Unidad: Aprendiendo al hacer (Diseño y Facilitación del aprendizaje con metodología participativa)

5ta Unidad: Reconociendo resultados y logros (Evaluación de programas de formación)

La relación entre las unidades hace que la referencia de una con otra sea continua, aunque por cuestiones de orden se presenten secuencialmente. Es decir el hecho de terminar la primera unidad no deja cancelado el marco de intervención sino que este tiene que estar en permanente revisión y enriquecimiento hasta la “última” etapa que no es otra cosa que el inicio de un nuevo programa de formación en el marco de la formación permanente.

Unidad 1: Planificando procesos formativos

La importancia de la planificación de los procesos formativos

“Si no sabes a donde vas... cualquier camino te llevará a tu destino”

La necesidad de planificar nace de la necesidad humana de orientarse en una situación dada y prever el futuro de sus acciones. Nuestra inteligencia nos permite imaginar lo que queremos hacer en adelante y enrumbar nuestros pasos en tal sentido.

Esta constatación de nuestras vidas ha hecho que pensemos en los procesos de planificación, como formas de ordenar nuestros actos en función de lo que queremos, sin embargo, el contexto actual, en donde parece que lo único constante es el cambio, hace que se cuestione el sentido de la planificación, o en todo caso la planificación como paso necesario para el éxito de nuestras empresas. *“Desde el 11 de setiembre, yo me dedico a vivir intensamente cada día”* dice una ejecutiva encargada de la planificación de una empresa de exportaciones que operaba en una de las Torres Gemelas de Nueva York, que por un “imprevisto” no estuvo esa mañana en su oficina, como lo tenía “planificado”.

La planificación está en función de nuestra creencia de poder prever lo que pasará en el futuro, que además desde nuestra cultura occidental es visto como lo que está por delante, y que se sigue de manera lineal, como continuidad de lo anterior o pasado. Para otras culturas el futuro lo ubican atrás, a nuestras espaldas, y más bien el pasado delante de nosotros, porque es eso lo que conocemos, y no conocemos (no podemos ver) lo que vendrá. Podemos tratar de predecir el futuro, en función de tendencias y características de los actores, sin embargo, la realidad es más compleja que cualquier método de planificación y esto nos lleva a ver la planificación como un ejercicio de toma de decisiones en contextos de incertidumbre.

Si bien los planes no pueden prever la dinámica de los procesos, como apuesta y decisión, nos sirven para guiar nuestras acciones, y poder adaptarlas a las circunstancias que la vida nos presente.

Si a este cuestionamiento a los límites de la planificación, les sumamos la complejidad del trabajo con personas, cada una de ellas compleja en sí misma, la planificación de procesos de formación se hace más compleja y limitada al mismo tiempo. Un principio que guíe nuestros procesos de planificación puede ser tener ***claridad en los objetivos y creatividad en la acción.***

La planificación de los procesos de formación deben diseñarse estratégicamente, de manera que se tengan alternativas previstas en función de los cambios del contexto. Es aquí cuando el formador se convierte en un artista, que debe decidir, sobre la marcha del proceso, la estrategia a utilizar en función de las necesidades de las personas a las que está acompañando, y en función del momento que están viviendo.

Reconociendo la complejidad y dinámica de los procesos de formación, el diagnóstico de necesidades de formación debe ser visto como parte del proceso, al cual hay que volver para focalizar la intervención, pero también para enriquecerlo en función de lo que vamos conociendo y comprendiendo.

Hay que tomar conciencia que, no siempre los diagnósticos o los planes que elaboramos son los más adecuados, ni parten de una percepción adecuada de la realidad. Muchas veces los diagnósticos y diseños son meros formalismos, y por ello estamos acostumbrados a que los planes “queden en nada” o sean realizados sólo de manera incompleta o parcial. Esto lleva a algunas personas a pensar que los procesos de planificación son inútiles, pérdida de tiempo y de recursos. Asimismo, sobre todo en el contexto de algunas organizaciones, el tiempo que se dedica al diagnóstico y a la

planificación es, a veces, una mera formalidad o un proceso largo y engorroso que algunos prefieren obviar e ir de frente a la acción, argumentando las urgencias y necesidades de las personas con las que trabajan.

De hecho, una de las grandes deficiencias del trabajo educativo de muchas instituciones es la improvisación y la repetición. Algunos piensan incluso que la tarea educativa es un “arte”, y, por tanto, no se requieren diagnósticos ni planes, o por lo menos no se necesitan cosas muy elaboradas, porque “sobre la marcha hay que ir pensando las cosas”, o “ya se sabe como se tienen que hacer las cosas”.

Por otro lado, encontramos que, incluso si hay alguna suerte de trabajo previo, los diagnósticos o los planes de trabajo presentan serias deficiencias y no sabemos muchas veces qué es lo que vamos a conseguir con las actividades previstas, cómo vamos a hacer el seguimiento de nuestro trabajo y cómo vamos a evaluar los resultados.

Si hablamos de la producción de objetos, por ejemplo zapatos, el proceso de planificación demuestra su validez cuando tenemos el producto final: si fueron hechos o no los zapatos y si estos son de la calidad que esperábamos. Pero, en el caso de la educación, no siempre es fácil saber si lo que hemos realizado ha tenido algún impacto o no, haciendo la planificación un asunto más complicado, pues de hecho necesitamos ver los resultados para planear las siguientes acciones.

Por tanto, lo que se necesita en el caso de la planificación educativa es mucho más que una receta con una serie de pasos. Se necesita una visión estratégica, lo que alguna vez Gustavo Gutiérrez llamó la capacidad de “mirar lejos”. Solo de esta manera, teniendo capacidad de combinar una capacidad lógica (la que se requiere para el “marco lógico” de un proyecto) y la intuición (la que nos permite soñar la realidad y aspirar a lo bueno) podemos realizar una planificación adecuada.

Diagnóstico, planificación y evaluación de programas de formación

Hacer diagnósticos de la situación presente y elaborar planes son procesos que realizamos cotidianamente. Seguramente, la mayoría de nosotros, sale de su casa cada mañana con una idea más o menos clara de cómo va a ser su día y qué es lo que debe hacer en su trabajo. Y estos planes parten de una evaluación de la situación en que nos encontramos. Por ejemplo, si hemos observado que estos días está haciendo frío de noche (diagnóstico), sabiendo que cuando estemos de vuelta será de noche, llevaremos algo de abrigo (plan). Definitivamente, la planificación es siempre un proceso de organización lógica, de distribución de tiempo y de recursos.

Tanto el diagnóstico como la planificación implican toma de decisiones, y en función de la complejidad de las mismas pueden requerir mayores recursos. No es lo mismo diseñar una sesión de dos horas sobre autoestima, con 10 personas a las cuales no se conoce, ni se seguirá viendo en el futuro, que diseñar un programa de formación de 3 años para 50 líderes de comunidades. Sin embargo, en ambos casos hay que tomar decisiones, y un proceso ordenado nos puede ayudar a hacerlo de manera más eficiente.

Lo que presentamos a continuación es una metodología, es decir un conjunto de pasos para llegar a un lugar, a un producto: el diseño de un programa de formación. Sin embargo, es uno entre muchos métodos, pueden ser diversos los caminos, y es más, los pasos, pueden ser cambiados en función de los procesos reales, así como adaptados a los contextos en los que se den. Tenemos que tomarlos como herramientas, y como tales utilizarlas en la medida que nos sean útiles. Además es necesario señalar que si bien se plantea como un proceso lineal, en la práctica puede ser un proceso dinámico que implicará volver sobre los pasos anteriores, en función del proceso.

A continuación presentamos los pasos claves del proceso de diagnóstico y planificación (desde la propuesta de este manual):

Fases		Acciones principales
MARCO DE INTERVENCIÓN	1. Definir líneas generales del Programa de Formación	Establecer los enfoques institucionales, y de formación que el programa tomará en cuenta. Definir los elementos del modelo pedagógico. En este caso contamos con los principios pedagógicos como síntesis.
	2. Precisar los problemas	Definir los problemas de formación, distinguiéndolos de otros tipos de problemas. Esto se hace en función de las capacidades y las apuestas de la institución.
	3. Diseñar perfil ideal	Definir las funciones y las tareas de las personas que serán capaces de realizar las personas del grupo destinatario del Programa de Formación

Fases		Acciones principales
DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN	4. Preparar instrumentos para el diagnóstico	Caracterizar al grupo Seleccionar y diseñar los instrumentos que permitirán identificar las capacidades necesarias. Validar los instrumentos
	5. Aplicar los instrumentos de diagnóstico	Planificar y coordinar la aplicación de instrumentos Registrar y procesar ordenadamente la información
	6. Analizar la información para identificar necesidades	Identificar los niveles de desarrollo de las capacidades. Elaborar el perfil real en función de capacidades Establecer las brechas entre el perfil real y perfil ideal.
	7. Priorizar las necesidades de formación	Establecer los criterios para priorizar las necesidades de formación Hacer un listado de las necesidades priorizadas, con relación a los criterios, justificando la priorización (Informe: Resultados de Diagnóstico)

DISEÑO DE PROGRAMA DE CAPACITACIÓN*	8. Precisar las competencias del programa	Construir competencias para el Programa de Formación que se desea, a partir de los perfiles. Precisar los saberes que se necesita para alcanzar cada competencia
	9. Establecer la secuencia	Seleccionar la secuencia pedagógica que mejor conviene para lograr los objetivos y tratar ordenadamente los contenidos.
	10. Seleccionar las estrategias de capacitación	Diseñar las estrategias de capacitación en función de los recursos y características del grupo. Definir los recursos necesarios para desarrollar el Programa de capacitación, tanto para su implementación como su gestión.
	11. Diseñar las técnicas para la capacitación	Crear y/o adaptar técnicas educativas en función de los contenidos y estrategias Seleccionar las técnicas educativas y los recursos necesarios para su implementación
	12. Diseñar el sistema de monitoreo y evaluación	Precisar el modelo de evaluación, y los criterios con los que serán evaluados las personas participantes, facilitadores y otros actores involucrados. Diseñar y validar los instrumentos que se utilizarán para el monitoreo y evaluación.

Esta secuencia lógica de planificación¹, es una entre varias propuestas de secuencia, que se articula como un sistema en sí mismo, lo cual permite que se enriquezca en el proceso de implementación y gestión de la formación.

Todo el proceso habla de programa de formación, mientras que otros pueden hablar de programa de capacitación. ¿Cuál es la diferencia?

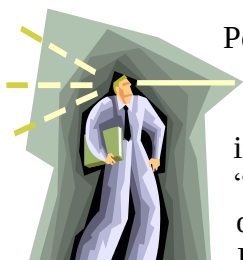
Para algunos formación y capacitación pueden ser utilizados como sinónimos o incluso como palabras distintivas, es de cir para distinguirse unos de otros.

En este manual consideramos como programa de formación un proceso complejo que además de acciones de capacitación (desarrollo de capacidades de las personas, mediante eventos, llámese cursos o talleres) se complementa con acciones de acompañamiento, de inter-aprendizaje y otras estrategias que permiten que las personas desarrollen sus capacidades en distintos contextos, comprobando su competencia en la acción. Los programas de formación son de mediano o largo plazo, de manera que cada persona asume su proceso de aprendizaje y superación permanente.

¹ Esta secuencia de planificación ha sido enriquecida a lo largo del desarrollo del programa de formación de formadores de Escuela para el Desarrollo, sobre la base de una propuesta elaborada por Fernando Bolaños (2001)

UNIDAD 2: Marco de intervención

ACTIVIDAD GENERADORA: “La enseñanza que seguimos”



Pocas experiencias en nuestras vidas marcan tan profundamente nuestra manera de ser, de pensar y de actuar como lo hace la experiencia que vivimos como estudiantes en el sistema de educación formal, llámese colegio, universidad o instituto. Para las personas que nos dedicamos a las actividades de formación, la “herencia educativa”, a manera de teoría operativa o conciencia práctica, va a orientar, en buena medida, nuestra manera de enseñar, y desde luego, de aprender. Dicho de otra manera, *enseñamos como nos enseñaron*. A quienes pueden detectar

quienes fueron nuestros maestros al vernos enseñar, porque “copiamos” (a veces inconcientemente) lo que nos pareció bueno de nuestros maestros.

¿Qué “modelos pedagógicos” han estado detrás de la forma cómo nos enseñaron? ¿Qué idea de educación, de estudiante, de sociedad estaba a la base de estas formas de enseñar?

Seguidamente trabajaremos estas y otras preguntas para comprender mejor cómo es nuestra práctica formativa. Para poder responderlas mejor, vamos a partir de nuestras vivencias en la escuela y analizaremos los roles que jugamos, las intencionalidades y mensajes presentes en la forma como nos enseñaron.



¿Cómo haremos el trabajo?

1. Vamos a revisar la experiencia personal en el pasado, prestando atención a los mensajes que fueron reforzados, no sólo por los discursos sino también por las formas de interacción y los instrumentos utilizados en el proceso. Habrá que pensar también en qué fue lo que aprendimos acerca de cómo se enseña y ase aprende, es decir de cómo son (o deben ser) los procesos formativos.
2. A continuación escribimos todas las ideas y mensajes que recibimos en nuestro proceso formativo que han marcado nuestra forma de SER y de ENSEÑAR actualmente. Mensajes como “Tienes que estudiar para aprender”, “presta atención, no te desconcentres, guarda silencio y escucha”, “tienes que tener un buen cuaderno para poder estudiar”
3. Señala las personas claves en este proceso, el rol que cumplieron, las estrategias y recursos (pizarra, esquemas, videos, exposiciones, dictados, etc.) que utilizaron, así como el lenguaje que utilizaron.
4. Una vez recolectadas estas ideas y mensajes, sobre la forma como aprendiste en el pasado, analízalas colocando la información en la Matriz de Análisis que se encuentra más adelante.
5. Después de hacer el análisis de la experiencia vivida en el pasado haz la propuesta de cómo tú, actualmente, piensas estos elementos clave como formador. Descríbelo en la columna correspondiente

Para poder empezar el uso de la Matriz de Análisis es necesario precisar elementos claves de un proceso formativo planteados en ella.

- **Idea de Persona / sociedad** (cómo es). Este elemento de análisis se refiere a las características atribuidas a las personas de determinado contexto socio-cultural. Algunos ejemplos de frases que reflejan la idea de persona/sociedad: “Los niños son como tabla en blanco que unos, mediante la educación, va escribiendo”; “toda persona tiene saberes previos sobre los cuales hay que construir el nuevo conocimiento”; “los niños de esta zona son pobres y no tienen posibilidades de aprender”; “los adultos ya no cambian”; “esta sociedad es machista y no permite el desarrollo de las mujeres”; “las personas sólo aprenden si les das algo a cambio”; “en esta sociedad sólo se valora a quienes tienen plata”; “si tienes plata, puedes lograrlo todo”; “esta sociedad es inequitativa, y tiene un sistema que mantiene las injusticias”...
- **Ideal de Persona / Sociedad del formador** (cómo será gracias a la educación, formación que se brinde). A este componente también se le conoce como la finalidad de la educación. Algunos ejemplos de frases que reflejan el ideal de persona/sociedad: “La persona que estudia triunfa”; “La persona ejerce su ciudadanía y vela por la plena vigencia de los derechos humanos”; “la sociedad desarrollada produce bienes y servicios que le permiten una calidad de vida”; “formamos ciudadanos productivos con ética”; “construimos una sociedad democrática en donde se vive plenamente los derechos humanos”
- **Actores claves y sus características centrales.** En este elemento nos referimos a quienes educan (profesor, facilitador, promotor, extensionista, etc.) y son educados (alumno, participante, beneficiario, productor, etc.). En algunos contextos pueden existir otros actores como la comunidad, o la misma naturaleza.
- **Rol** que cumple cada actor. En este elemento clave, se explicita las funciones que debe cumplir cada uno de los actores. Por ejemplo, el profesor debe enseñar los contenidos de una materia determinada, haciendo uso de materiales didácticos, además de comprobar la retención de los conocimientos mediante pruebas.
- **Estrategias y recursos utilizados.** En este elemento clave se hace alusión a estrategias como la exposición, las técnicas participativas, técnicas psicocorporales, material didáctico multimedia, libro de texto, etc.
- **Conceptos claves y lenguaje utilizado** (explícito-implícito, verbal-no verbal). En este elemento clave vamos a referirnos a aquellos elementos que de manera sutil se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, el uso de la pregunta sólo por parte del profesor para comprobar la retención de la información, o bien la burla o desvaloración sobre la duda o el error, la disposición de las personas en el ambiente: profesor al frente, alumnos en carpetas mirando al frente, etc.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE PROCESOS FORMATIVOS

Elementos Clave	Experiencia como Alumno/a (lo que vivi en el pasado)	Propuesta como Formador (lo que pienso en el presente)
Idea de Persona / Sociedad		
Ideal de Persona / Sociedad		
Actores clave		
Rol de actores y sus características		
Estrategias y recursos		
Conceptos clave		

REFLEXIONANDO SOBRE LA EXPERIENCIA

Al elaborar la matriz de análisis, has recuperado tu experiencia y también las ideas sobre tu ser formador. Ahora te invito a revisar tu matriz y analizarla con la intención de mejorar tu práctica formativa.

Como en todas las actividades el provecho de este ejercicio es directamente proporcional al grado de seriedad con el que lo realices. A mayor profundidad mayor riqueza.

Aquellos elementos que mantienes en tu práctica y que vienen del pasado (es decir que han sido tomados de tus maestros) son evaluados por ti como positivos, y seguramente serán evidentes. Sin embargo, te invito a profundizar sobre aquella parte de tu “**herencia educativa**” que quizás te lleva a hacer cosas que no responden a tu propuesta. Por ejemplo, como capacitador en una sesión, fuera del tiempo de explicación teórica, ¿Qué porcentaje del tiempo hablas tú y qué porcentaje las personas participantes? ¿Qué predomina preguntas para la reflexión o reflexiones tuyas? Y esto como responde a tus ideas sobre la participación y el protagonismo en los procesos de aprendizaje.

Es importante tomar conciencia de nuestra herencia educativa para potenciar los puntos fuertes y superar los puntos débiles.

Es posible que repitiendo en la práctica aquello que teóricamente criticas, y puede ser un punto ciego para ti, ya que crees que así es, que es normal hacer las cosas de esa manera, porque así tu aprendiste, crees que es la forma en la que otros aprenderán. Enseñamos como nos enseñaron.

Queremos que las personas participen, pregunten, opinen, sin embargo, como formadores muchas veces acaparamos el tiempo de “diálogo”, y no animamos, y a veces incluso desalentamos o no damos cabida a las preguntas ni opiniones. Lo que hacemos es darles una charla sobre la importancia de participar, de opinar, de preguntar...

Es locura esperar resultados diferentes haciendo las mismas cosas de siempre. Si queremos resultados diferentes, es necesario que realicemos acciones diferentes, nuevas. Si cambiamos nuestras acciones podremos tener resultados diferentes, quizás más cercanos a los que esperamos.

Clarificando nuestra intención formativa y aquello que nos guía en la intervención, podremos optimizar la misma, y al mismo tiempo al trabajar con otros podremos compartir y reforzar entre todos los procesos de formación que planeamos desarrollar.

Como formadores el principal componente de nuestro marco de intervención es el modelo pedagógico.

¿Qué es un Modelo Pedagógico?

Un Modelo es una guía para la acción que hace explícito la concepción, comprensión y formas de acción para lograr un ideal propuesto. En el caso de un modelo pedagógico es la guía de acción de nuestra intervención pedagógica, educativa o formativa.

En términos generales todo modelo comprende:

Concepción / ideal. Es decir la expresión clara de aquello hacia donde está orientada la acción. En algunos casos la concepción se puede identificar con la visión de futuro.

Principios, explicación o teoría sustentatoria. Este componente hace alusión a la forma cómo se comprende que deben realizarse las acciones para lograr lo deseado. Esta comprensión está fundamentada en estudios y experiencia comprobada, que dan sustento al modelo.

Estrategias, métodos. Este componente de un modelo presenta la forma cómo será llevado a cabo las acciones, entendidas como estrategias, metodologías, prácticas, las cuales responden a la teoría o principios, pero pueden echar mano de herramientas de otros modelos que les permitan lograr su ideal.

Un modelo permite además de distinguir el estilo de acción o sello institucional, socializarlo con otros actores que pueden compartir nuestros ideales y establecer a partir de ello intercambios y posibles alianzas.

Toda intervención formativa responde a un modelo, sea de manera inconciente, implícita o de manera explícita. Como decía Pablo Freire no existe educación neutra, todo acto educativo tiene una intencionalidad, lo importante es que el educador tenga claro cuál es esa intencionalidad.

Si tu intervención formativa cuenta con un modelo pedagógico, será interesante que lo analices y te confrontes con él de manera que identifiques en qué medida respondes a él, mantienes coherencia con su propuesta. Puede ser necesario cambiar algo, ampliarlo, o incluso dejar de lado algo.

En el caso de que no cuentes con un modelo pedagógico puedes asumir la tarea de construirlo, para lo cual necesitarás clarificar cuál es el marco institucional (visión, misión, valores y principios de intervención), cuál es el marco teórico (teorías, enfoques de desarrollo, enfoques pedagógicos) y también las estrategias y metodologías propuestas.

En este momento del camino, para efectos de seguir el proceso planteado por este manual, lo que necesitamos es tener claro los principios educativos que guían la intervención formativa, por ello vamos a concentrarnos en un ejercicio de construcción de principios pedagógicos. Antes de eso y con el ánimo de tener más insumos, te proponemos a continuación la lectura de dos textos que permitan ampliar tu mirada sobre las lógicas de acción en el campo de lo educativo y el sentido de la educación para las personas y para la sociedad.

CONSTRUYENDO CONOCIMIENTOS

Una mirada a las lógicas de acción

*Id donde esté la gente.
Aprended de ella.
Mostradle su amor.
Partid de lo que ya sabe.
Construid sobre lo que han hecho.*

*Y cuando hayáis terminado vuestra tarea,
sabremos que hemos sido exitosos cuando ellos digan:
'Lo hicimos nosotros mismos'²*

La promoción del desarrollo supone una relación entre quien promueve y quien es “promovido”. En la jerga del desarrollo, este último es denominado el “beneficiario”, en el sentido que el conjunto de dispositivos que se ponen en marcha en la “intervención” tiene como propósito ofrecer un beneficio, tangible o intangible, a una población específica. Esta denominación encuentra reparos en muchas personas que se dedican a la promoción del desarrollo, sobre todo porque conlleva una connotación asistencialista, en el sentido que hace aparecer a la población como una simple receptora de servicios o beneficios otorgados por unos agentes externos (benefactor o bienhechor). Por esa razón, se prefiere denominar por la actividad que realizan, como por ejemplo: “los trabajadores”, “los campesinos”, “los estudiantes”, o tomando referencias más amplias como “las mujeres”, “los pobladores”, “los jóvenes”, “los niños y las niñas”. Si bien es cierto que estas maneras de nombrar a los “destinatarios” de la promoción del desarrollo supera en parte la concepción de “beneficiario”, por sí mismas no logran dar cuenta de una dimensión sustantiva del desarrollo: sus capacidades de ser actores del desarrollo.

La idea del actor social, para expresar el sentido de persona protagónica del desarrollo, es muy usada actualmente en los distintos ámbitos de la vida social, como el desarrollo o la política. Sin embargo, suele usarse más en términos plurales, “los actores sociales”, que en singular. Así, los actores sociales son equiparados con las organizaciones o las instituciones, donde, por ejemplo, el gobierno local, las ONGDs, o las organizaciones de empresarios son “actores sociales”. Desde esta perspectiva, cuando se “individualiza” a los “actores sociales” se prefiere hablar del sujeto; el sujeto es individual y el actor es colectivo. ¿Se puede hablar de un actor individual? ¿Un actor es siempre colectivo?, Más aún, ¿qué papel juega la experiencia social al hablar de actores?

El aprendizaje está íntimamente ligado a la experiencia de quien aprende. Más que un acto que se produce en el cerebro de las personas, éste encuentra su medio de desarrollo en la experiencia de la vida con los demás. Somos seres sociales, cada acto de nuestra existencia está teñido por lo social; los objetos con los que nos relacionamos están mediados por lo social; incluso, nuestra relación el mundo natural la hacemos desde nuestra condición de seres sociales. El mundo del desarrollo, la realidad en la que nos movemos cotidianamente, es pues, en la mayoría de nuestras interacciones, una realidad social. ¿De qué manera nos relacionamos con ella las personas? ¿Qué es la realidad social?

El aprendizaje es una elaboración propia, original que las personas realizamos al aproximarnos a lo nuevo por conocer. Este acercamiento lo hacemos desde nuestra propia experiencia de vida, desde nuestros saberes que hemos ido procesando a lo largo de nuestra vida y que nos han sido útiles (o al menos eso creemos) para enfrentar las diversas situaciones. El aprender posibilita que nuestras acciones sean más reflexivas y eficaces. En este sentido, es un acto de transformación personal así como de las condiciones de nuestro entorno. En la promoción del desarrollo, el aprendizaje traspasa el ámbito personal, para convertirse en un recurso colectivo que nos facilita el cambio de las circunstancias. Mediante este aprendizaje social los actores aumentan su capacidad de influir en el entorno, amplían su capacidad de creatividad, buscando nuevas maneras de vencer los obstáculos que frenan el desarrollo.

La lógica de acción se construye a partir de lo que el actor busca conseguir. Se habla de tres tipos de acción, una egoísta o individualista, otra más bien comunitaria; y una tercera estratégica, en tanto en función del entorno combina las otras dos lógicas de acción.

La lógica individualista enfatiza la importancia del beneficio propio, de la maximización de utilidades (en lenguaje liberal económico); y esto lleva a pensar en la competencia, en la lucha por obtener la satisfacción de las propias necesidades e intereses.

En contraste la lógica comunitarista, plantea la importancia y necesidad de la acción colectiva para poder lograr la satisfacción plena de las necesidades reales de la comunidad, partiendo de relaciones de cooperación, reciprocidad, de intercambio solidario. El bien común se pone por encima del bien individual.

En la práctica, la combinación de estas lógicas en función de los contextos, es decir la lógica estratégica, es la más difundida, y se aplica en relación a los actores con los que se interactúa. Por ejemplo, si tengo que hacer un trabajo de bien público, la lógica comunitarista entra en funcionamiento, y el control social entra en juego, todos para uno y uno para todos. A este mismo escenario llegan los ingenieros con sus proyectos, entonces hay un cambio de lógica y se convierten en actores competitivos, con la lógica de la empresa que busca la maximización de utilidades. Se trata de conseguir los mayores beneficios, en términos de recursos, de créditos, de asistencia. Luego, al momento de comercializar, hay que juntarse para competir en mejores condiciones, entonces se trabaja de manera asociada. Y así puede seguir la combinación de lógicas de acción.

En los procesos de formación, las lógicas de acción entran en juego también, y pueden ajustarse perfectamente a lo que las personas piensan que los promotores quieren. Si lo importante es cumplir con lo planificado, se pueden ajustar las acciones a ello, sin que esto se refleje en aprendizajes. Las distintas lógicas de acción son un elemento que hay que comprender si se quiere que los procesos de formación, respondan realmente a las necesidades de las personas a quienes se dirige.

¿Cuál es la intencionalidad de los procesos de formación? Reforzar un tipo de lógica de acción, buscar cambiar la lógica de acción. En cualquiera de los casos, es importante tener clara la intencionalidad y transmitirla a las personas a quienes se dirige el programa de formación, para conocer lo que se espera de ellos.

Educación para todos

“La educación es un derecho fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización”³

La educación visto como un medio para participar del desarrollo, es la idea central que ha estado presente desde la Conferencia Mundial sobre educación para todos (Jomtien, 1990) y el Foro mundial sobre educación (Dakar, 2000); así como en el Foro Mundial Social (Porto Alegre, 2003).

ACTUALIZAR CON OTROS EVENTOS

Si bien al hablarse de Educación para todos, inicialmente se piensa en la educación formal, se ha ampliado el concepto, en tanto la educación es para toda la vida. Desde el nacimiento, hasta la etapa adulta. Y en eso se han comprometido tanto los gobiernos como distintos actores de la sociedad civil, y de la cooperación internacional. Esto está resumido en las metas del milenio, como el acceso universal a la educación primaria, y la reducción a la mitad del analfabetismo, para el año 2015.

ley de educación, política de reducción de analfabetismo

El acceso a la educación puede verse sólo como un derecho, y dejar de lado la dimensión de motor del desarrollo. En ese segundo sentido, quienes trabajamos en la promoción del desarrollo, ya sea desde el estado o desde la sociedad civil, tenemos que tener presente los objetivos de estos acuerdos internacionales, que como país hemos suscrito. A continuación se presentan los seis objetivos del Marco de acción de Dakar:

- (i) desarrollar y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y la educación de la primera infancia, con énfasis en los niños más vulnerables y más desfavorecidos.
- (ii) Garantizar que, de aquí al 2015, todos los niños y niñas, los que se encuentren en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan la posibilidad de acceder a una educación básica obligatoria y gratuita de calidad, y de completarla;
- (iii) Responder a las necesidades educativas de todos los jóvenes y de todos los adultos, garantizando un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje, de habilidades para la vida y de ciudadanía;
- (iv) Mejorar en un 50%, los niveles de alfabetización de adultos, y especialmente el de las mujeres de aquí al año 2015, y garantizar a todos los adultos un acceso equitativo a los programas de educación básica y de educación permanente;
- (v) Eliminar las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2015 y lograr la igualdad de género en el año 2015, cuidando de garantizar a las niñas y adolescentes un acceso equitativo, real y sin restricciones a una educación de base de calidad;
- (vi) Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación con una meta de excelencia de manera que se obtengan para todos resultados de aprendizaje reconocidos y cuantificables, resaltando los referidos a la lectura, la escritura, el cálculo y las competencias indispensables para la vida cotidiana.

Si nuestra acción no está ligada a la educación formal, al menos el tercer objetivo nos involucra, en

³ Marco de acción de Dakar, n.º 6. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. 2000

tanto los programas de formación (aprendizaje) que buscan ser útiles para la vida, para la vida como ciudadanos. A esto se suma que si trabajamos con personas adultas, podríamos asumir el reto de la alfabetización, como mejora de las competencias, que le permiten a las personas interactuar mejor con el medio. Aquí cabe señalar que muchas veces se trata de analfabetismo funcional, es decir de personas que se les ha enseñado a leer y escribir, pero que realmente no pueden comunicarse fluidamente de esta manera.

Muchos programas de promoción del desarrollo no han logrado alcanzar sus metas, en tanto no han recogido las necesidades de aprendizaje de la población a quien se dirigían. Se han implementado desde una lógica externa, semejante a la formal, es decir, con “talleres” de capacitación que han sido en la práctica, charlas expositivas con apoyo visual escrito, de difícil comprensión para quienes están habituados a conversar, y trabajar sobre lo concreto (y no tienen una práctica habitual de lecto-escritura). El énfasis del diseño de estos programas está en la enseñanza, es decir como hacer yo, promotor, para explicar lo que sé. Para ello es necesario recurrir a la didáctica, y en el mejor de los casos copiar algunas estrategias “novedosas” para enseñar mejor. El cambio de paradigma, hacia el aprendizaje, no desaparece la didáctica, pero el diseño se ha de centrar en el aprendizaje de quienes participan de los procesos formativos. No se trata de cuán bien puedo enseñar, sino de cuánto aprenden las personas que participan.

El famoso informe Delors, titulado “La educación encierra un tesoro” surge de la revisión de lo que estaba siendo la educación a nivel mundial, y como conclusión se llega a la necesidad de un cambio de paradigma, el paso del énfasis en la enseñanza y protagonismo del educador, al énfasis en el aprendizaje y el correspondiente protagonismo del aprendiz o estudiante. Además, no se trata de que aprenda conocimientos, que se pueden encontrar en las enciclopedias o libros, sino que se trata de que aprenda a aprender (esto ya lo había dicho Edgar Faure, en un estudio similar, en los ´70), se trata de alcanzar aprendizajes básicos, ahora llamados competencias, que le permitan apropiarse del conocimiento, pero también de lo necesario para la vida. Es así que Delors y su equipo, plantean la necesidad de que la educación se oriente a desarrollar aprendizajes básicos, como son:

1. Aprender a conocer (que implica aprender a aprender y aprender a desaprender)
2. Aprender a hacer
3. Aprender a vivir con otros
4. Aprender a ser

INFORME DE MORIN: 7 SABERES

Nuevamente, si bien se tratan de propuestas para la educación, y existe la tendencia a pensar en espacios de educación formal, también son lineamientos para la acción formativa en el campo de la promoción del desarrollo.

Nuestra intervención, como actores sociales, no es neutral, tiene una intencionalidad, e influye significativamente en la vida de las personas. Por ello, es nuestra responsabilidad ética, el ser conscientes y el hacer evidente nuestra propuesta, así como los sustentos de la misma. Esto quiere decir, tener claro, nuestra idea de persona, de sociedad, el vínculo entre los distintos actores, así como la intencionalidad de las acciones y estrategias que implementamos.

Lamentablemente, muchas personas, por no ser conscientes de su intencionalidad, de su propuesta, son incoherentes, pero peor aún influyen negativamente en el desarrollo de las capacidades de las personas. Finalmente, sostienen que el fracaso de su intervención se debe a que las “personas no entienden”.

Educación y desarrollo: dos entradas para ver el cambio social

El presente cuadro, es tomado de Weiler, quien hace una categorización de las teorías educativas desde dos elementos: la idea de sociedad desde la que se parte; y la relación entre los individuos y la sociedad. Nos será útil para revisar la intencionalidad de nuestra intervención: ¿En qué cuadrante nos ubicamos? ¿Por qué?

Teorías  Relaciones : 	TRADICIONAL	CRITICA
CONSTRUCCIÓN Individuo ↑ Sociedad Pone el énfasis en la habilidad de las personas para producir significados y cultura.	La sociedad es vista como algo dado, que debe mantenerse.	Visión crítica de la sociedad actual como explotadora y opresiva, pero posible de ser cambiada.
REPRODUCCIÓN Sociedad ↑ Individuo Su foco de interés son los procesos a través de los cuales las estructuras sociales vigentes se mantienen y reproducen.	La sociedad modela a los individuos. La educación debe ocuparse de promover las mejores maneras de que los individuos se adapten a la sociedad.	Sociedad es vista como explotadora y opresiva. La estructura de clases garantiza la reproducción social. La educación y la cultura son instrumentos de reproducción cultural.

Elaborado con base a: Weiler, Kathleen (1988): Women teaching for change. New York, Bergin & Garvey Publishers.

APLICANDO LO APRENDIDO

De los elementos claves identificados podemos sacar los **principios pedagógicos** que guían tu intervención formativa.

Un principio pedagógico es un enunciado que sintetiza una creencia central de la concepción de aprendizaje / educación / formación (sea cual sea el término que utilices, lo cual es parte de tu marco de intervención) que orienta la acción de enseñanza-aprendizaje.

A continuación puedes ver a manera de ejemplo, los principios pedagógicos del Modelo de Educación No Formal de la Asociación Cristiana de Jóvenes del Perú

- Se aprende lo que se comprende, aquello de lo cual se puede dar cuenta y emplear flexiblemente en distintos entornos: sentido del aprendizaje (aprendizaje significativo).
- Se aprende de la diversidad como fuente de conocimiento, ya que se aprende con otros y de otros, a quienes se valora. (inter-aprendizaje).
- Se aprende haciendo, a partir de la vivencia y experiencia concreta (participación activa). El educador se pone al servicio del aprendiz, suscitando experiencias a partir de las cuales genera reflexión y construye aprendizajes para la acción comprometida.
- Se aprende creando, desafiando la imaginación, construyendo e innovando a partir de principios claros, con flexibilidad y apertura al cambio.
- Se aprende jugando, la diversión y el humor son factores que facilitan el aprendizaje a partir de la vivencia y lo hacen significativo.
- Se aprende preguntando. La pregunta es una herramienta metodológica clave para la reflexión (comprensión de la experiencia y retro-alimentación), así como para la puesta en acción, retando, cuestionando creencias limitantes.
- Se aprende al acompañar y ser acompañado. El acompañamiento del aprendizaje en la aplicación es fundamental para desarrollar la autonomía, la comprensión y la trascendencia.
- Se aprende en libertad, creciendo en autonomía, asumiendo con responsabilidad el propio proceso permanente de formación integral.
- Se aprende con otros, en la convivencia, siendo solidario y comprometiéndose con el servicio voluntario.
- Se aprende para la vida, para transformar la realidad y construir una comunidad humana de justicia con amor, paz y reconciliación, con plenitud de vida para toda la creación. Para ello, el modelo y guía (Maestro) es Jesucristo.

Formula algunos principios que guían tu acción formativa:

PARA PROFUNDIZAR

Aprendizaje en la promoción del desarrollo

Para finalizar, sin saber que es lo que se va a producir en la experiencia de aprendizaje, nos atrevemos a lanzar algunas ideas claves, para no olvidarlas cuando volvamos al quehacer diario:

Toda acción de formación lleva consigo una intencionalidad. Es imposible ser neutrales.

La intencionalidad es lo que caracteriza el acto humano, pues es una expresión de su libertad, de su voluntad e inteligencia. Ahora bien, cada persona tiene su intencionalidad, y en determinada situación estas pueden entrar en contradicción. Y al referirnos aquí a intencionalidad, estamos yendo más allá de los intereses, que se pueden negociar, mediante un buen sistema de comunicación. Las intencionalidades distintas evidencian las relaciones de poder, y establecen situaciones de violencia, entendiendo esta como el querer imponer la propia intencionalidad a otra persona.

Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en la educación formal, es decir en el colegio. Los estudios sobre cultura escolar, han permitido identificar las distintas intencionalidades de los actores. Los docentes entre sí pueden tener distintas intencionalidades (educar a personas de bien, cumplir el horario para recibir el sueldo), y los y las estudiantes bien lo saben, y responden a ello, sin perder de vista su propia intencionalidad (pasarla bien con los amigos y amigas). Si la intencionalidad de las y los estudiantes fuera la de aprender con los otros, otras serían sus lógicas de acción; las cuales a su vez influirían en los otros actores.

1. Sin marco de referencia claro nuestra intervención puede responder a intencionalidades diferentes a las deseadas.

El marco de referencia de un programa de formación, es su “hoja de ruta”, es el sustento y el mapa dentro del cual se mueve el proceso. Orienta no sólo a quienes reciben el programa de formación, sino sobre todo a quienes tienen que implementarlo. Permite además dialogar con otras propuestas, e ir asimilando instrumentos y estrategias de manera coherente.

“Si no sabes a donde vas, cualquier camino te llevará a tu destino” Si no se conoce el marco de referencia, se puede, con el mismo plan, llegar a resultados distintos. En realidad, cuando un programa de formación no tiene explícito su marco de referencia, cada una de las personas que tiene que implementarlo, incorpora elementos de su personal marco de referencia, quizás incluso de manera inconsciente. Entonces, el marco de referencia variará de persona a persona. Esto es un peligro, cuando además no tenemos tiempo para explicitar nuestros marcos de referencia personales.

2. Existe la tendencia a enseñar como nos enseñaron (herencia educativa)

La herencia educativa, responde a la ley de la inercia. Las personas que me enseñaron, a su vez aprendieron esa forma de enseñar de sus maestros, y a pesar de ello aprendieron, entonces, si sigo ese camino, lograré los mismos resultados. Este puede ser el razonamiento que justifique la herencia educativa, sin embargo, suele actuar de manera inconsciente, mecánicamente. Hay casos en los que se ha diseñado interesantes estrategias de formación, pero que al momento de ejecutarse, utilizan las viejas estrategias, que utilizaron con uno.

La imitación del maestro, no necesariamente implica un proceso de aprendizaje. Por el contrario, una muestra de que la interacción con el maestro logro aprendizajes, es cuando el aprendiz supera al maestro, recrea lo aprendido y lo mejora.

Las críticas a la llamada educación tradicional, bajo la cual, la mayoría de nosotros “aprendimos” (al menos nos enseñaron); vuelven a ser repetidas, y se mantienen vigentes debido al peso de la herencia educativa. Renunciar a esta herencia requiere en primer lugar, ser consciente de su presencia en nosotros, luego exige cambios conscientes, que se vayan asimilando y que pasen a incorporarse como nuestra manera habitual de interactuar en los procesos formativos.

3. La persona es el centro de nuestra acción, y el que sea feliz nuestra finalidad

La persona, en primer lugar somos nosotros. Y entonces, tenemos que preguntarnos en qué medida estamos llegando a realizarnos como tal>; en qué medida lo que nos propusimos, lo hemos logrado; en qué medida hacemos lo que realmente queremos hacer, e incluso seríamos capaces de seguir haciendo lo que hacemos, aunque no nos paguen!

Se dice que uno se realiza cuando encuentra su vocación y la pone en práctica. Si una persona está constantemente cansada y aburrida en una actividad, es síntoma de que no es su vocación, es señal de que no está siendo feliz, de que no está alcanzando su realización personal.

Cantinflas decía: “¡oiga, estemos alegres, porque para eso hemos venido al mundo, que si vamos a estar tristes, mejor nos regresamos!”. La alegría, es un sentimiento que indica que estamos en lo que nos gusta, y si ha esto se suma que estamos en lo que sabemos hacer, entonces, estamos en lo nuestro.

Si nuestra vocación es la de ser formadores o maestros/as, entonces nuestra satisfacción la encontraremos en que las personas con las que interactuamos (no sólo nuestro público, sino nuestros amigos y familiares) se superen, mejoren sus capacidades, aprendan, encuentren lo que busca, en suma, en que sean felices.

4. La percepción que tengo de la realidad, influye en mi acción, y en la lógica de la acción de las personas con las que interactúo.

La realidad es una construcción, que yo como ser social hago permanentemente. Esta construcción es compartida con quienes me rodean y forman parte de mi mundo; pero puede ser diferente a la construida por otras personas o grupos.

Esta realidad, integra hechos, personas, situaciones, pero también emociones. Y las emociones son la respuesta a cómo percibimos la realidad. Es por ello, que desde esta entrada, se dice que si uno es el que construye su realidad, lo esperable es que ame la realidad que construye; es decir que esté contenta con su realidad; y si algo de ella no le gusta, debe tratar de cambiarla, de reconstruirla, con la ayuda de quienes comparte esta realidad.

Existe también, la opción de actuar de manera reactiva o pasiva, y quejarme de la realidad que me rodea, viéndola como inalterable, como algo que me toca vivir, y como tal que tengo que soportar. Por otro lado, hay elementos que me vienen de fuera, y que muchas veces me llevan a acciones que realmente, no tienen sentido para mí, pero que por cómo percibo la realidad, me problematizan.

La coherencia en la vida, debe involucrar el cuestionamiento de la realidad que vivo y comparto con otros.

5. Ser competente implica hacer algo bien, en doble sentido: bien hecho y orientado al Bien.

Ser competente es una de las exigencias del mundo competitivo en el que vivimos. En una sociedad marcada por el modelo neoliberal, que exige eficiencia y eficacia, las personas deben tener un desempeño de calidad, o en otras palabras deben ser competentes.

Si nos quedamos con esa idea de competencia, podemos volver un programa de formación, por competencias en un programa funcional al sistema, que no ve la complejidad de la persona. Es decir que no ve a la persona como un ser integral, que no sólo hace, sino que además vive con otros, conoce y es en sí mismo valioso.

Atender a la persona como un ser integral, hace pensar en su vínculo con los otros, y en esta dimensión es que la competencia se hace ética, y hablamos de hacer bien, en el sentido ético de hacer el Bien, entendiendo esto, como el Bien común, lo mejor para todos, incluida la persona que lo hace.

6. El desarrollo ético de nosotros como formadores, debe ser asumido como una tarea permanente.

La educación para toda la vida, vale para todas las personas, pero es crucial para las personas que nos dedicamos al facilitar el aprendizaje de otras personas.

El ser formador le da a uno poder sobre otros. Sino recordemos la influencia que tenía sobre nosotros nuestra maestra de primaria, sobre todo cuando de las cosas del colegio se trataba. Quien está conduciendo un proceso tienen la responsabilidad de dirección de ese proceso, lo mismo le da poder.

El uso de este poder de influencia, como formadores, capacitadores, facilitadores o como quiera que se llame, requiere de conciencia ética de este poder. La ética, en resumen es el actuar en busca del bien común. El peligro está en actuar guiado por el bien particular de algunos o de uno mismo, y para ello utilizando el poder que se tiene sobre otras personas.

La revisión permanente de nuestro actuar, y del actuar de quienes nos rodean, es necesario como un mecanismo para evitar los peligros del mal uso del poder, y sus consecuencias.

7. La revisión reflexiva permanente hace de la promoción del desarrollo un constante aprendizaje.

La actitud crítica y reflexiva es clave en lo que llamamos aprendizaje autónomo. Y en la era del conocimiento, es crucial estar abierto a nuevos conocimientos, muchos de los cuales surgen de la propia práctica. En ocasiones se trata de desaprender prácticas ya interiorizadas, para dar paso a nuevas prácticas, que tendrán mejores resultados.

El activismo es uno de los grandes problemas de los agentes promotores del desarrollo. Es una gran amenaza para el aprendizaje, porque le resta espacio y tiempo a la reflexión personal y colectiva. Ante esto hay que estar atentos, y saber que una de nuestras tareas más importantes es la de aprender. Es si se quiere una de las actividades permanentes, de la misma importancia que la planificación y la evaluación.

Glosario

Teoría: conjunto sistemático de principios que explican una dimensión de la realidad o problemática determinada. Está basada en investigaciones que son las que las sustentan.

Corriente: Conjunto de teorías que tienen elementos comunes, y que pueden diferenciarse de otras. Suelen provenir de fuentes comunes, como Universidades, Escuelas, o grandes pensadores.

Enfoque: Mirada particular de un tema, que puede estar basada en una o más teorías. Detrás del enfoque hay concepciones acerca del problema y la solución que lo distinguen de otros. Los enfoques pueden ser transversales a otras problemáticas.

Modelo: Forma de intervención de una teoría o enfoque. En algunos casos explica la relación entre los componentes, el proceso ideal, y lo que se busca, a manera de receta.

La teoría y el enfoque pueden coincidir, pertenecer a una corriente y además poseer un modelo. Un modelo puede recurrir a varias teorías para sustentarse.

Pedagogía, mirada reflexiva crítica y comprensiva al proceso de Enseñanza – aprendizaje. Inicialmente estaba focalizada en niños, por lo cual algunos prefieren hablar de Andragogía. Plantea además un modelo de intervención, y principios de acción (llamados principios pedagógicos).

Didáctica, estrategias que buscan optimizar la enseñanza, dando elementos al profesor/a para conducir mejor sesiones, y seguir el proceso de E-A. Generalmente está asociada a teorías o enfoques pedagógicos, pero en algunos casos toma de varias lo que le parece pertinente, de una misma corriente.

Educación, Proceso mediante el cual se conduce a la persona de una situación inicial a un estado deseado. (revisar anexo ideas acerca de educación de diversos pedagogos)

Formación, proceso educativo de largo plazo que busca el desarrollo de capacidades, de manera que la persona esté preparada para la vida y se conduzca con autonomía en determinado ámbito.

Capacitación, acto educativo en el que se busca promover el desarrollo de capacidades específicas, relacionadas a desempeños.

Facilitación, rol de profesor/a en la capacitación y/o en procesos formativos, que busca que el aprendiz adquiera los saberes y competencia requerida.

Existen otros términos utilizados como: instrucción, entrenamiento (coaching), mentoría, acompañamiento, que responden a determinados enfoques pedagógicos.

NOTA: Cabe aclarar que estas definiciones, son las que utilizaremos en este manual, y no necesariamente son compartidas por todas las personas que trabajan estos temas.

1

Definir las líneas generales del Programa de Formación



1. Definir líneas generales del Programa de Formación
2. Precisar los problemas
3. Diseñar perfil ideal
4. Preparar instrumentos para el diagnóstico
5. Aplicar los instrumentos de diagnóstico
6. Analizar la información para identificar necesidades
7. Priorizar las necesidades de formación
8. Precisar las competencias del programa
9. Establecer la secuencia pedagógica
10. Seleccionar las estrategias de formación
11. Diseñar las técnicas para la capacitación
12. Diseñar el sistema de monitoreo y evaluación

Antes de pensar en los programas de formación, es necesario definir ¿cuáles son los enfoques que asumimos respecto a la formación en sí, al aprendizaje y al programa que vamos a definir? Esto es parte de lo que llamamos nuestro marco de intervención o marco de referencia. Si bien esto puede parecer a algunos, un ejercicio académico irrelevante, es necesario porque según los principios y enfoques que asumamos, los procesos de diagnóstico y diseño pueden adquirir ciertas formas y estilos que dependen de distintas posturas o enfoques teóricos. Recordemos que un programa de formación tiene tres dimensiones: lo ético, lo político y lo técnico-pedagógico.

- ◆ **FORMACIÓN:** Hemos asumido la definición de Huberman como el “proceso consciente, deliberado, participativo y permanente, implementado por un sistema educativo o una organización, con el objeto de mejorar desempeños (capacidades) y resultados; estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales; y reforzar el espíritu de compromiso de cada persona para con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve.”⁴
- ◆ **APRENDIZAJE:** Detrás de este modelo de formación subyace una concepción de **aprendizaje**. Lo entendemos como “un proceso individual de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes”. El aprendizaje es un proceso que busca ajustar nuestras expectativas o nuestras acciones a los retos que nos plantea la realidad⁵. En tal sentido, el aprendizaje es una actividad proactiva, orientada fundamentalmente a resolver problemas y a construir relaciones sociales de convivencia entre las personas. Esta concepción de aprendizaje se opone radicalmente a la visión que Freire denominó “bancaria”, entendida como acumulación de conocimientos. Tal como lo afirma la Comisión Delors de la UNESCO, el aprendizaje es un **proceso integral que dura toda la vida**, y que está basado en cuatro pilares fundamentales:

⁴ Huberman, Susana. **Cómo se forman los capacitadores**. Buenos Aires: Paidós, 1999 pág. 25. El paréntesis es nuestro.

⁵ Cf. Bateson

APRENDER A CONOCER: Conocimientos • Obtener una cultura general suficientemente amplia • Profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias • APRENDER A APRENDER, para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.	APRENDER A SER: valores, actitudes • Desarrollar la propia personalidad • Actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. • Apertura a diversas formas y proyectos de realización personal y colectiva • APRENDER A SER CREATIVOS • Educación en VALORES y OPCIONES.
• Capacidad de comprender y aceptar a los demás • Capacidad de aceptar la diferencia. Ser tolerantes. • Capacidad de trabajar con otros en proyectos y causas comunes • Aprender a RESOLVER CONFLICTOS. • Educación para la PAZ APRENDER A VIVIR JUNTOS: convivencia, democracia	• Lograr una calificación profesional • Desarrollo de competencias que le permitan a la persona hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. • Desarrollar habilidades variadas, acordes a la experiencia actual • Capacidad de producción y de asumir proyectos productivos para el desarrollo personal, local y nacional. APRENDER A HACER: habilidades

(cf. Informe Delors, pp. 95-109)

En el caso de que nuestro programa de formación esté dirigido a adultos, hay que pensar en algunas características propias del **aprendizaje de personas adultas**:

- ☒ El aprendizaje es voluntario e intencional, aunque está influido por la experiencia (buena o mala) de la escolaridad.
- ☒ Se dirige hacia objetivos y necesidades concretas de aplicación.
- ☒ La necesidad de aprender surge de experiencias de vida y de la relación interpersonal.
- ☒ Aprende haciendo, aplicando, experimentando.
- ☒ Requiere de una motivación intrínseca, que se logra cuando lo aprendido responde a sus necesidades sentidas.

a) **FLEXIBILIDAD**: Si esperamos que un programa educativo sea adecuado a las necesidades específicas de un programa o proyecto, en el campo de la promoción del desarrollo, entonces debe ser de **formación flexible**. Los programas de formación estructurada (como el que se lleva en universidades u otros centros de educación formal) tienen las siguientes características:

1. Las actividades del programa (cursos, reuniones, etc.) comienzan y terminan en fechas preestablecidas (es más difícil cambiar la fechas). Además, se entiende como formación sólo a las actividades presenciales.
2. Se cuenta con un número definido de vacantes (de acuerdo a la disponibilidad de locales y de docentes)

3. Las actividades se realizan en locales definidos, generalmente por la institución que dirige el programa y de acuerdo a su conveniencia.
4. Los objetivos y contenidos son definidos a priori por la institución que dirige la formación.
5. La secuencia de aprendizaje es predeterminada por el docente, conforme a su experiencia y sus propias expectativas.
6. El ritmo de las actividades lo define el docente, conforme a sus plazos y sus horarios.
7. El docente brinda apoyo sólo en las sesiones presenciales.
8. Los participantes tienen como su principal obligación asistir a las sesiones, tomar apuntes de las conferencias y estudiar sus apuntes para las evaluaciones.
9. Las evaluaciones son generalmente acumulativas, al final y supone la memorización de conocimientos “vertidos” por el docente.

A diferencia de los programas estructurados, un programa de formación flexible tiene las siguientes características:

- 😊 Los participantes tienen mayores posibilidades de decidir los momentos y los plazos de la formación, tanto para el inicio como para la duración (se acomoda a sus necesidades).
- 😊 No hay vacantes limitadas (pueden acceder grupos grandes o pequeños).
- 😊 Los participantes tienen más opciones para llevar a cabo el lugar en el que realizarán su formación (un local específico, su casa o el lugar donde trabajan).
- 😊 Los participantes, con la guía de un facilitador, definen objetivos y seleccionan contenidos del programa que se adecuen mejor a sus necesidades e intereses. En tal sentido, cada grupo de participantes tiene su propio itinerario de aprendizaje.
- 😊 Los participantes avanzan a su propio ritmo, respetando los márgenes que han acordado con el facilitador.
- 😊 Los participantes reciben apoyo del facilitador en la medida que lo necesitan para avanzar y completar las metas de aprendizaje pactadas.
- 😊 El participante avanza mediante diversos medios para el auto-aprendizaje.

Así, lo que distingue a un programa de formación flexible de uno estructurado es el PROTAGONISMO y la responsabilidad de los participantes respecto a la planificación de su propio aprendizaje. Esto supone un cambio radical: que pasa de una educación centrada en la OFERTA, a una educación centrada en la DEMANDA.

Este protagonismo está ligado al aprendizaje autónomo que las personas adultas deben alcanzar como competencia básica. Esta competencia implica aprender a aprender y aprender a desaprender.

Un enfoque de formación flexible obliga a dejar de lado una idea preconcebida de la capacitación, útil para todo. No se trata de organizar un programa de capacitación porque hay que hacerlo, o porque está considerado en el proyecto, o porque ya lo tenemos listo, o porque la gente simplemente lo pide.

La razón fundamental para comenzar a diseñar un programa de formación es porque responde a necesidades reales concretas y específicas, ligadas al desarrollo y éxito del proyecto o programa en el que trabajamos.

Para ello es necesario visualizar adecuadamente los problemas y establecer las prioridades de formación. Que serán los próximos pasos en el proceso de planificación educativa.

Las necesidades de las personas en su personal proceso de desarrollo, son múltiples y variadas; y difícilmente una institución de promoción del desarrollo podrá cubrir todas. Además las organizaciones promotoras del desarrollo (OPD), tienen desde su visión de desarrollo y misión institucional una apuesta, un interés especial en desarrollar determinadas capacidades en las

personas, por ejemplo, la capacidad de manejar ecológicamente los recursos, o de defender sus derechos, o de solucionar los conflictos, o de proteger el medio ambiente, o de generar microempresas para el auto-sostenimiento económico, o de gestionar su propio desarrollo local, o de convivir equitativamente entre hombres y mujeres, etc.

Estas apuestas o compromisos institucionales enmarcan la mirada de los problemas y sus soluciones. Una OPD no puede solucionar todos los problemas, por ello el desarrollo de una comunidad depende de su propia gente, y de organizaciones que colaboren con ellas desde sus especialidades y capacidades; como socios del desarrollo.

Los promotores del desarrollo, como agentes formadores deben ser conscientes de ello, y reconocer las limitaciones de sus intervenciones, al mismo tiempo que reafirmar su compromiso en el desarrollo de las capacidades para que las personas con las que trabajan, con miras a que sean capaces de solucionar sus problemas de manera autónoma.

Tener clara la misión institucional, la visión de desarrollo de la OPD y de la población si es posible, al mismo tiempo que clarificar su propuesta de intervención pedagógica, son elementos necesarios para enmarcar la intervención, en este caso, la implementación de un programa de formación.

2

Precisar los problemas que queremos enfrentar



1. Definir líneas generales del Programa de Formación
2. **Precisar los problemas**
3. Diseñar perfil ideal
4. Preparar instrumentos para el diagnóstico
5. Aplicar los instrumentos de diagnóstico
6. Analizar la información para identificar necesidades
7. Priorizar las necesidades de formación
8. Precisar las competencias del programa
9. Establecer la secuencia pedagógica
10. Seleccionar las estrategias de capacitación
11. Diseñar las técnicas para la capacitación
12. Diseñar el sistema de monitoreo y evaluación

Uno de los mitos existentes es que la capacitación es la solución a cualquier problema que podemos encontrar en los programas o proyectos de desarrollo. Por eso, una de las primeras cosas que es necesario hacer, es distinguir lo que es un problema de formación de uno que no lo es.

¿Qué es un problema de formación? Es un problema en el que están comprometidas las capacidades de las personas, es decir, sus conocimientos, actitudes o prácticas.

NO son problemas de capacitación:

- ♦ **Problemas de organización**, es decir, cuando los procesos de desarrollo, producción de servicios o flujos de información no son adecuados. Por ejemplo, el hecho que haya problemas (por ejemplo, la gente no asiste) en la consejería en un programa de salud, o de asistencia legal en un programa de derechos humanos, probablemente no se deba a fallas en las personas que dan esos servicios. Es posible, más bien, que el consultorio donde se da la consejería esté en un lugar poco visible o accesible, o que el consultorio legal atienda en horarios poco convenientes para la población. En estos casos, los problemas son de organización, y pueden corregirse si se examinan los procesos de la institución, los mecanismos de mercadeo de los servicios, etc.
- ♦ **Problemas de infraestructura**: cuando los recursos materiales o los insumos requeridos para brindar un servicio o lograr un objetivo son deficientes, no están disponibles, o están disponibles a destiempo. Por ejemplo, es posible que un maestro no cumpla bien su trabajo, no por falta de capacidades, sino porque el salón de clases en que trabaja es oscuro, o hay mucho ruido ambiental, o no tiene materiales educativos o estos no le llegan a tiempo.

Para definir si existe un problema de formación, debemos hacerlo a luz de los objetivos del proyecto o programa en el que trabajamos. Generalmente, los problemas de formación están relacionados con alguno de estos aspectos:

- ✓ El desempeño de las personas en el trabajo, es decir, con las capacidades que necesitan para hacer bien las tareas que se les ha asignado.
- ✓ Las relaciones interpersonales que permiten la convivencia diaria, la resolución de los conflictos, el trabajo en equipo, el sentido de grupo.
- ✓ La manera y la forma como se toman decisiones, es decir, los aspectos de gerencia de las

instituciones en los que están involucrados diversas personas, con diverso nivel y cantidad de poder y de responsabilidad.

En cualquiera de los tres casos mencionados, existe un problema de formación, porque el elemento clave que está generando problemas para el logro de los objetivos del programa o proyecto al que hacemos referencia, son las personas.

En otras palabras, necesitamos hacernos estas preguntas:

PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO...	¿Qué problemas debemos resolver?	♦ ¿Cuáles de ellos tienen que ver con las personas? ♦ ¿Qué problemas existen en su desempeño para cumplir sus funciones? ♦ ¿Cómo son las relaciones interpersonales en el equipo? ♦ ¿Cómo se toman las decisiones y cómo afecta eso al logro de los objetivos del proyecto?
--	---	---

Conocer la realidad de quien aprende

Conocer a la población a la cual se dirige un programa de formación es clave para poder adaptarlo a sus necesidades, así como a las condiciones en las cuales se desarrollan. Un mismo programa de formación requiere adaptaciones cuando se trata de aplicar a poblaciones diferentes. Esto que puede parecer evidente, ha sido ignorado por el sistema educativo que planteaba un mismo currículo (cuadro de contenidos, objetivos) para todas las escuelas del país. Hoy en día, a partir de la Ley general de Educación (2003) se plantea que la educación debe adaptarse a cada realidad para lo cual es necesario conocer y analizar la problemáticas y las necesidades a ser atendidas. En ese sentido, el diseño curricular nacional, plantea la flexibilidad del currículo como uno de los principios orientadores, lo cual exige que cada institución educativa adapte su currículo a la realidad que la afecta, de manera que asegure aprendizaje significativos, y sobre todo el desarrollo sostenible a partir de las capacidades de la población y recursos de la zona.

Si bien el diagnóstico de necesidades de aprendizaje se orienta por las competencias o capacidades que se quieren desarrollar, y es ello lo que orienta la búsqueda de información previa, o diagnóstico. Sin embargo, las características de la realidad que distinguen a la población, o lo que se conoce como caracterización de la población, también se orienta por aquellas variables o características claves que cada institución formativa identifica como significativas. En el Mapa Mental que grafica el marco de referencia del caso de aplicación de este curso, se pueden apreciar distintos componentes que interesan a esa institución y que probablemente a otra institución no. En ese sentido cabe preguntarse ¿cuáles son las características o variables claves o importantes que interesan a una organización al momento de diseñar una intervención?

Hay quienes sostienen que no sólo los grupos, sino incluso las personas son diversas y hay que atender a estas particularidades para poder desarrollar las capacidades en cada uno. Si bien esto es cierto, es necesario contar con una idea general del grupo al cual se atiende para poder determinar sus necesidades y las capacidades o competencias a trabajar.

3

Diseñar el perfil ideal



- () Definir líneas generales del Programa de Formación
- () Precisar los problemas
- () **Diseñar perfil ideal**
- () Preparar instrumentos para el diagnóstico
- () Aplicar los instrumentos de diagnóstico
- () Analizar la información para identificar necesidades
- () Priorizar las necesidades de formación
- () Precisar las competencias del programa
- () Establecer la secuencia pedagógica

Una vez que hemos precisado cuáles son los problemas, que hemos identificado aquellos que tienen que ver con las personas (por lo tanto, allí están las necesidades de formación), y que son prioritarios para el logro de los objetivos del programa o proyecto, podemos comenzar a definir las características del programa formativo que es necesario diseñar.

En otras palabras, necesitamos hacernos estas preguntas:

PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS QUE HEMOS PRIORIZADO	¿Qué capacidades necesitan las personas?	♦ ¿Qué tipo de perfil deberían tener?
---	---	--

Una vez definidos y priorizados los problemas, es necesario definir las características de las personas que deben participar de un programa de formación. Para ello es necesario contar con perfiles.

Un **perfil de formación** es una descripción de las capacidades que una persona debe desarrollar para desempeñar adecuadamente las funciones y tareas requeridas en el marco de un programa o proyecto.

Existen distintos tipos de perfil, siendo los más importantes el perfil ideal y el perfil real. Sobre el perfil real hablaremos en el paso 6 cuando se analiza la información para identificar las necesidades de formación.

El **perfil ideal** señala las capacidades que la persona debe tener para el desempeño óptimo de las funciones y tareas. Es la meta del programa de formación.

Para definir los perfiles necesitamos partir de las **funciones y tareas** que deben cumplir las personas.

Veamos, por ejemplo, [las funciones y tareas de una promotora de salud infantil](#).

FUNCIONES	TAREAS
Colaborar con el personal profesional en promover la salud integral de los niños y niñas de la comunidad.	- Conocer los problemas de la comunidad y participar en la organización del trabajo de salud. - Conocer a los niños y niñas de la comunidad. Ayudarlos a crecer sanos y desarrollarse bien. - Colaborar con la atención integral a los niños y las niñas de la comunidad - Manejar el botiquín comunal - Colaborar con la educación en salud infantil y promover el trabajo comunitario

Para realizar de manera satisfactoria y eficiente (de manera competente) dicha tareas, se necesitan saberes **proposicionales** (conocimientos teóricos, normas, creencias), **prácticos** (habilidades, hábitos) y **vivenciales** (actitudes, emociones, valores) claros. Sólo en la medida en que estos tres elementos estén integrados, se puede cumplir a cabalidad las tareas.

Por eso, el primer paso que tenemos que dar, después de identificar las tareas que esa persona debe desempeñar, es hacer un desagregado de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que dicha persona cumpla dichas tareas.

CUADRO DE TAREAS de la promotora de salud

Para realizar las siguientes tareas:	Se requiere...		
	Manejar los siguientes conocimientos	Desarrollar las siguientes habilidades	Mostrar las siguientes actitudes
Conocer los problemas de la comunidad y participar en la organización del trabajo de salud.	- Conocer al personal del establecimiento de salud. - Conocer a las autoridades y organizaciones de la comunidad.	- Saber hacer un censo comunal - Saber analizar la información - Participar en la elaboración del Plan local de Salud - Coordinar con autoridades	- Respeto por las personas y su cultura - Apertura - Concertación
Conocer a los niños y niñas de la comunidad. Ayudarlos a crecer sanos y desarrollarse bien.	- Conocer las características de los niños y niñas de la comunidad. - Conocer las enfermedades más frecuentes que afectan a los niños. - Conocer el calendario de vacunas	- Medir y pesar a los niños - Dar consejería a los padres de familia - Saber preparar papillas - Dar consejería en nutrición	- Acogida - Respeto por los niños - Autoestima
etc.			

El perfil ideal está definido por la capacidad de realizar todas las funciones y tareas formuladas, de manera competente. en otras palabras, describe lo que la persona tiene que ser capaz de realizar, solucionando los problemas que ello implique, de manera autónoma.

El perfil ideal desde la perspectiva de las competencias exige precisar de qué estamos hablando cuando hablamos de competencias.

Cuando hablamos de **competencias** estamos ampliando nuestra concepción de formación o capacitación, que estaba tradicionalmente centrado en la acumulación de conocimientos y nos ubicamos más en lo que significa prepararnos para desenvolvernosc adecuadamente en nuestro

contexto. Esto significa que una persona educada es capaz de realizar las tareas que le impone su condición o su situación sociocultural, puede realizar tareas de manera asertiva y resolver problemas específicos de manera creativa y autónoma.

Ser una persona competente o que ha desarrollado competencias exige que sea capaz de conocer nuestra realidad, enfrentar los problemas y desempeñarse satisfactoriamente.

Por ello, entendemos las competencias de la siguiente manera:



La competencia es el **conjunto de capacidades** que permiten a las personas resolver, con autonomía, situaciones problemáticas reales, valorándose a sí misma y a los demás. Para ello hace uso de una serie de saberes proposicionales, prácticos y vivenciales.

En tal sentido, las competencias están ligadas a capacidades, es decir, a estructuras que llegan a formar parte de las personas y que son interiorizadas en el proceso de aprendizaje.

Para ser competente, se requiere desarrollar tres aspectos, los cuales serán integrados al momento del actuar competente:

Saberes proposicionales	Saberes prácticos	Saberes vivenciales
✓ Ser capaz de aprender y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. ✓ Conocer y manejar enfoques, ideas, conceptos y principios relevantes. ✓ Pensar de manera lógica y crítica.	✓ Manejar estrategias y técnicas para ejecutar acciones específicas.	✓ Desarrollar disposiciones internas y valorativas para actuar de manera asertiva. ✓ Valorarse uno mismo y a los demás, aceptando otras perspectivas e intereses.

Las competencias son más que la suma de conocimientos, habilidades y actitudes: de hecho, nunca tenemos conocimientos desconectados de habilidades y actitudes. Pero cuando podemos poner los tres elementos al servicio de un proceso educativo, los resultados pueden ser mucho más interesantes que cuando desarrollamos una formación tradicional académica (centrada sólo en conocimientos) o instrumental (centrada sólo en habilidades). Esta noción de competencia rescata también el valor de las actitudes, que son el sostén de todo proceso educativo que quiera tener una postura ética y una perspectiva de valores.

Sin embargo, cabe recordar que existen distintas formas de definir la competencia. A continuación presentamos un cuadro comparativo resumen, basado en el texto de Luis Guerrero Ortiz (Definiendo la competencia, Lima, 2001)

TRES FORMAS DE DEFINIR LA COMPETENCIA	¿CUÁL ES EL EJE DE LOS APRENDIZAJES?	¿CUÁNDO LOGRAMOS LA COMPETENCIA?
CONJUNTO DE CAPACIDADES	Los diversos tipos de contenidos	Cuando alcanzamos dominio óptimo en cada contenido
HACER LAS COSAS CON EFICACIA	Los procedimientos técnicos y los resultados	Cuando nuestro hacer satisface ciertos criterios de eficacia
RESOLVER PROBLEMAS Y DESAFÍOS	Las habilidades y los procesos crítico creativos	Cuando resolvemos problemas haciendo uso creativo de lo que sabemos

Una vez que tenemos claro el perfil de tareas, con la lista de conocimientos, habilidades y actitudes requeridos, debemos formular las competencias propiamente dichas. Puesto que concebimos las competencias como CAPACIDADES, entonces son mucho más que el desarrollo de una tarea puntual.

No olvidar lo siguiente:

☞ La competencia es el resultado y logro final de un proceso de formación. Se podrán medir los avances a lo largo del proceso, se podrán medir los resultados al finalizar la capacitación pero sólo se comprobarán los logros en el ejercicio mismo de las funciones y tareas, cuando la persona tenga que resolver los problemas en la vida real.

☞ La competencia debe ser entendida como un conjunto de capacidades que involucra saberes, decisiones y acciones, por lo tanto no puede haber una competencia de conocimiento, otra de habilidades y otra de actitudes. La competencia se enuncia de manera global e integrada.

Para la observación de la conducta, la psicología distingue entre conductas molares y moleculares. Una conducta molecular es aquella que supone procesos sencillos (abrir o cerrar los ojos, mover un dedo, gruñir, etc.); una conducta molar supone la articulación de varias conductas moleculares (hablar, caminar, coger un objeto, etc.). Las competencias son molares, en el sentido que suponen la articulación compleja de conocimientos, habilidades y actitudes. “*Hacer la tarea de mediación de un conflicto*”, por ejemplo, requiere la articulación de varios aspectos complejos: conocer el problema y las posturas de las partes en conflictos; habilidad de reunirlos en un lugar adecuado y crear el clima de la negociación; actitud de respeto y legitimidad para poder convencer a ambas partes sobre un acuerdo negociado, entre otras.

Por ello, para formular competencias, tenemos que revisar la lista de tareas, sus elementos involucrados y examinar cuales son esas conductas molares que engloban todas las tareas que se han planteado. Puede ser, por ejemplo, que la capacidad de comunicarse de manera clara, empática y respetuosa sea una constante de todas las tareas que una persona debe realizar en sus tareas relacionadas con el manejo de conflictos. Esa, entonces se convierte en una competencia: El mediador de un conflicto “comunica sus ideas, sentimientos y razones de manera clara y convincente, acogiendo las ideas y postura de los demás”.

Diagnóstico de necesidades de formación

Técnicamente, el diseño de programas de capacitación o formación (según como se desarrolla en el curso del programa de formación de formadores), debe pasar por el diagnóstico de necesidades de formación que recupere las demandas del público al que se dirige. Estas demandas desde la perspectiva del formador / diseñador, pueden ser consideradas como caprichos o modas, que no son realmente necesidades. También pueden irse incluyendo durante el proceso, de cara a satisfacer expectativas explícitas. En cualquier caso, es importante considerar cómo los diseños de los programas de formación responden a las necesidades de quienes participan en ellos.

A continuación, presentamos algunas ideas acerca de una nueva mirada al diagnóstico de necesidades de formación, a la lógica de su funcionamiento y a la utilidad que se le puede dar.

Es necesario partir del reconocimiento que los programas de formación están orientados por lo que quienes diseñan pueden y quieren ofrecer. Esto puede ajustarse a necesidades específicas y demandas de las personas a quienes se dirige, pero tiene implícita o explícitamente una intencionalidad institucional. Cuando un actor decide hacer un diagnóstico, cualquiera que este fuera, estará parametrado por lo que le interesa ver en la realidad. Verá desde los lentes que lleva puestos. Nuestra mirada se focaliza en función de nuestros intereses, y esto hay que reconocerlo, y de ser posible hacerlo explícito. Sabiendo cual es nuestro ideal (perfil ideal), podemos ver en la realidad lo que es necesario hacer para lograrlo.

Desde el enfoque de expansión de capacidades, las necesidades son potencialidades, y además son universales, siendo la diferencia los satisfactores que se escogen para satisfacerlas. Las demandas, si bien pueden no ser exactamente necesidades, pueden tener a la base otro tipo de necesidades que sería importante considerar al momento de diseñar los programas de formación.

Esto nos plantea una manera diferente de ver la oferta y la demanda, desde la lógica de las necesidades; así como la diferencia entre las necesidades reales y sentidas.

Cuadro de elementos a considerar en el diagnóstico de necesidades de aprendizaje

	OFERTA		
<i>Necesidades</i>	Reales	Artificiales	
<i>No sentidas</i>	1. Desconocimiento (No creo necesitar / no sé que necesito)		
Sentidas			DEMANDA

Atendiendo a 2, hacer que las 1 pasen a ser 2; y descubrir en 3 lo que hay de 1 y 2. El servicio tiene que estar basado en 2, ya que en el aprendizaje adulto es fundamental el interés (la utilidad que se le atribuya).

Un diagnóstico de necesidades de aprendizaje, parte de reconocer las necesidades que tendría que

satisfacer un programa para cubrir el perfil ideal, lo cual se expresa en “saberes necesarios”. Estos corresponden a los que desde la oferta se consideran necesidades reales.

En la búsqueda de información (aplicación del diagnóstico) se recogen expectativas e intereses de las personas a las que se dirige el programa, así como saberes adquiridos. Se reconocen cuáles de los saberes necesarios, ya están adquiridos, los cuales serán utilizados como base para el aprendizaje de los saberes necesarios no adquiridos.

Entre los saberes necesarios no adquiridos, algunos serán ubicados como intereses, es decir que las personas los reconocen como necesarios. Habrá otros saberes necesarios no adquiridos, que no serán reconocidos como intereses, ya sea porque las personas no creen necesitarlos o bien por desconocimiento de que lo necesitan. El proceso de formación tiene que ayudar a reconocer la importancia de que estos pasen a ser sentidos como necesarios, de manera que se asegure el interés en aprenderlos.

Las expectativas recogidas (necesidades artificiales) tienen que ser consideradas en el diseño del programa, tratando de descubrir las necesidades que están a la base de la expectativa, de manera que se traduzca en necesidades reales sentidas, con interés de ser aprendidas. Por ejemplo, una expectativa puede ser aprender a hacer una presentación en power point de proyectos. Esta expectativa, puede no ser reconocida como necesidad, en todo caso puede pensarse que es una necesidad que debe ser atendida en otro espacio (un curso de computación). Sin embargo, a la base de esa expectativa podemos identificar la necesidad de mostrar con claridad la idea de proyecto, de manera atractiva, porque se necesita asegurar el financiamiento del mismo. Desde la perspectiva de las necesidades humanas fundamentales, este tipo de pedidos responde a necesidades de creatividad, de comprensión, e incluso de identidad, que no serán satisfechas plenamente con un curso de computación, si este no tiene como complemento un trabajo sobre la claridad de las ideas a ser transmitidas (lo central del proyecto, la idea y lógica del mismo), lo cual si puede ser atendido en el programa de planificación y gestión de proyectos. Esta podría ser una necesidad no sentida, que tendría que ser transformada en una necesidad sentida, que genere el interés de la persona para aprender la lógica de los proyectos.

Un diseño de programa de formación que responda a las necesidades de las personas, estará atento a sus demandas, teniendo claro que es lo que tienen que aprender para realizar competentemente su acción.

También es necesario reconocer que no todos los actores tienen las mismas necesidades y expectativas, de manera que conviene hacer un análisis de esta diversidad, de manera que los programas respondan, de la mejor manera a ella.

Cuando el programa está dirigido a diferentes actores, entonces conviene utilizar una matriz que permita luego establecer los objetivos del programa en función de los intereses o necesidades sentidas.

Matriz de análisis de actores participantes

Demanda		Oferta		
Actor	Expectativa			
			Necesidad no sentida /Desconocida	Objetivo del servicio

--	--	--	--	--

De este cuadro se podrían identificar distintos servicios necesarios. También se tendrían que identificar aquellas cosas que desde la oferta no se logran cubrir, y junto con ello pensar en cómo hacerlo (con servicios de terceros, alianzas, grupos de exploración, investigación, capacitación externa).

En el marco del diagnóstico de necesidades, es importante considerar los saberes previos, o saberes ya adquiridos por las personas participantes. En este rubro podemos encontrar diferencias entre:

- a) los saberes bien aprendidos y puestos en práctica,
- b) los saberes aprendidos teóricamente, pero no puestos en práctica,
- c) los saberes aprendidos deficientemente y por lo mismo mal aplicados o no utilizados,
- d) los saberes diferentes y hasta contrapuestos a los saberes necesarios, los cuales implican un proceso de des-aprendizaje.

Los primeros deben ser aprovechados para el interaprendizaje, lo cual ayuda a quienes no lo saben y a los que lo saben, ya que al compartirlo con otros, se perfecciona.

Los segundos, son útiles para contrastarse con la experiencia, y probablemente pueden ser enriquecidos desde esta reflexión.

Los terceros y cuartos saberes son los más complicados de trabajar, pero a su vez lo más frecuentes. En ellos hay que trabajar desde la identificación de supuestos que hacen que no funcione, o que sea necesario de ser cambiado. Mientras esto no esté evidenciado para las personas, no llegarán a aprender la mejor forma de hacerlo, no habrá interés en cambiar y aprender, y por lo mismo presentarán resistencias, ya sea de manera explícita o bien de manera implícita.

Uno de los problemas del diseño de los programas de formación, es que no se toma suficientemente en cuenta los saberes previos, ya sea porque no se explora lo suficiente en ellos, o bien porque se reconocen recién en el momento del curso-taller, y en ese momento no se tienen la capacidad de darle el tratamiento adecuado.

Cabe reconocer que no todas las personas tienen los mismos saberes previos, y es difícil conocerlos previamente, de manera real. No basta con preguntarlo, ya que algunas personas pueden creer tener los saberes previos, y en realidad no tenerlos, o bien tenerlos deficientemente. Hay quienes piensan que es necesario poner requisitos de participación a los programas de formación para no tener que afrontar las diferencias de saberes, que pueden producir retrasos en el ritmo de trabajo. Para lograr esto se tendría que hacer un exhaustivo proceso de selección que consume muchos recursos, y no garantiza el resultado esperado. Si bien esa propuesta es interesante, sin embargo, reconocer la riqueza de la diversidad también en este aspecto, es enriquecedor, partiendo de la idea que no todos saben todo, que todos podemos aprender de uno y otros, incluso de los errores y deficiencias de los demás, así como de las propias.

Lo que es necesario hacer es estar atento a las diferencias, y ayudar a trabajar con ellas. En el caso de saberes previos necesarios, asegurar que sean adquiridos, derivando los casos particulares a asesorías, o bien dando recursos complementarios para satisfacer esas necesidades. Conviene también dejar claro en la convocatoria a los cursos, los saberes previos necesarios, así como el nivel que se espera mantener en el desarrollo del taller. Aquí cabe la pregunta sobre la expectativa que tenemos en el nivel del curso, que puede clasificarse como: básico / intermedio / avanzado. En la experiencia de Escuela para el Desarrollo, no ha sido suficiente la respuesta al porqué es considerado

en determinado nivel, ya que las respuestas son de lo más variado, existiendo una diversidad de criterios.

El asunto de los saberes previos está asociado a la diversidad del público que atendemos en los programas de formación. Esta diversidad es importante ya que enriquece la experiencia, sin embargo es necesario aclarar lo que se espera de estas experiencias para no crear falsas expectativas. También sería útil dejar claro los requisitos mínimos para la participación, como por ejemplo, la experiencia de trabajo, la formación básica, el campo de acción.

Si los cursos ya están diseñados previamente, sin conocer quienes asistirán; esto trae el riesgo de que lo diseñado no responda a las expectativas de las personas participantes. Ya estando en el curso es difícil cambiarlo, salvo que el diseño sea lo suficientemente flexible, o bien se cuente con la información diagnóstica previa al evento, de manera que sea utilizada en el diseño del mismo.

En función de la experiencia de los formadores, el diseño de los cursos puede empatar con las expectativas de las personas, respondiendo a sus intereses; y cuando no es así, la experiencia resulta igualmente interesante por el intercambio que se da en el curso. De hecho en el proceso algunas necesidades no sentidas pasan a ser consideradas útiles y de interés, pero también hay expectativas no cubiertas, así como resistencias a cambios, en tanto no se reconocen como necesarios.

Problemas de Formación y expectativas de capacidades

Precisar los problemas que queremos enfrentar

Uno de los mitos existentes es que la capacitación es la solución a cualquier problema que podemos encontrar en los programas o proyectos de desarrollo. Por eso, una de las primeras cosas que es necesario hacer, es distinguir lo que es un problema de formación de uno que no lo es.

¿Qué es un problema de formación? Es un problema en el que están comprometidas las capacidades de las personas, es decir, sus conocimientos, actitudes o prácticas.

NO son problemas de capacitación:

- ♦ **Problemas de organización**, es decir, cuando los procesos de desarrollo, producción de servicios o flujos de información no son adecuados. Por ejemplo, el hecho que haya problemas (por ejemplo, la gente no asiste) en la consejería en un programa de salud, o de asistencia legal en un programa de derechos humanos, probablemente no se deba a fallas en las personas que dan esos servicios. Es posible, más bien, que el consultorio donde se da la consejería esté en un lugar poco visible o accesible, o que el consultorio legal atienda en horarios poco convenientes para la población. En estos casos, los problemas son de organización, y pueden corregirse si se examinan los procesos de la institución, los mecanismos de mercadeo de los servicios, etc.
- ♦ **Problemas de infraestructura**: cuando los recursos materiales o los insumos requeridos para brindar un servicio o lograr un objetivo son deficientes, no están disponibles, o están disponibles a destiempo. Por ejemplo, es posible que un maestro no cumpla bien su trabajo, no por falta de capacidades, sino porque el salón de clases en que trabaja es oscuro, o hay mucho ruido ambiental, o no tiene materiales educativos o estos no le llegan a tiempo.

Para definir si existe un problema de formación, debemos hacerlo a luz de los objetivos del proyecto o programa en el que trabajamos. Generalmente, los problemas de formación están relacionados con alguno de estos aspectos:

- ✓ El desempeño de las personas en el trabajo, es decir, con las capacidades que necesitan para hacer bien las tareas que se les ha asignado.
- ✓ Las relaciones interpersonales que permiten la convivencia diaria, la resolución de los conflictos, el trabajo en equipo, el sentido de grupo.
- ✓ La manera y la forma como se toman decisiones, es decir, los aspectos de gerencia de las instituciones en los que están involucrados diversas personas, con diverso nivel y cantidad de poder y de responsabilidad.

En cualquiera de los tres casos mencionados, existe un problema de formación, porque el elemento clave que está generando problemas para el logro de los objetivos del programa o proyecto al que hacemos referencia, son las personas.

En otras palabras, necesitamos hacernos estas preguntas:

PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO...	¿Qué problemas debemos resolver?	♦ ¿Cuáles de ellos tienen que ver con las personas? ♦ ¿Qué problemas existen en su desempeño para cumplir sus funciones? ♦ ¿Cómo son las relaciones interpersonales en el equipo? ♦ ¿Cómo se toman las decisiones y cómo afecta eso al
--	---	--

		logro de los objetivos del proyecto?
--	--	---

Actividad generadora: ¿Qué problema debemos resolver?

Los problemas son situaciones de la realidad que afectan o impiden lograr nuestros objetivos o ideales, como agentes. En el caso de las acciones de promoción del desarrollo, los problemas se identifican a partir de nuestra posición y contexto como agentes de desarrollo. Sobre la base de esta idea, cabe reconocer que pueden existir problemas que no sean tales para otros agentes, o bien que lo sean en un momento, y no en otro.

En esta actividad, los grupos de trabajo tendrán que definir qué problema se proponen resolver, desde su marco de referencia, es decir, considerando su marco institucional y modelo pedagógico.

Para definir el problema cada grupo tendrá que aplicar una matriz multicriterio, que permita seleccionarlo.

Una matriz multicriterio, recoge distintas propuestas (en este caso problemas de formación existentes). Cada una de ellas, será evaluada en función de los criterios seleccionados, otorgándole a cada propuesta un puntaje, según una escala de calificaciones.

Cabe señalar que los criterios pueden tener distinto grado de importancia, por lo cual se le asignará a cada criterio un valor.

Después de llenar la matriz con lo puntajes para cada propuesta, se le dará el valor ponderado y se podrá evidenciar cuál es la propuesta que se ha de priorizar.

En el caso de que existan más de una propuesta con el mismo puntaje, se puede identificar un nuevo criterio para poder decidir.

Escala de valores:

0 = poco; 1 = bajo; 2 = medio; 3 = alto valor.

Se sugiere trabajar con un máximo de 4 propuestas, para poder realizar el análisis. También conviene seleccionar los criterios de manera que no sean demasiados.

PROPUESTAS DE PROBLEMA	Criterio 1 (valor ponderado)	Criterio 2 (valor ponderado)	Criterio 3 (valor ponderado)	Total puntaje

Los criterios deben ser seleccionados por el grupo, y estos pueden ser, por ejemplo:

Factibilidad de resolución

Significatividad para las personas a quienes está dirigida

Capacidad sinérgica

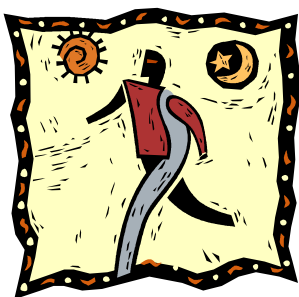
Potencialidad de sostenibilidad

Motivación de participantes

Importancia en relación al marco institucional

...

Ideal de Formación



Una vez que hemos precisado cuáles son los problemas, que hemos identificado aquellos que tienen que ver con las personas (por lo tanto, allí están las necesidades de formación), y que son prioritarios para el logro de los objetivos del programa o proyecto, podemos comenzar a definir las características del programa formativo que es necesario diseñar.

En otras palabras, necesitamos hacernos estas preguntas:

PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS QUE HEMOS PRIORIZADO	¿Qué capacidades necesitan las personas?	♦ ¿Qué tipo de perfil deberían tener?
--	--	---------------------------------------

Una vez definidos y priorizados los problemas, es necesario definir las características de las personas que deben participar de un programa de formación. Para ello es necesario contar con perfiles.

Un **perfil de formación** es una descripción de las capacidades que una persona debe desarrollar para desempeñar adecuadamente las funciones y tareas requeridas en el marco de un programa o proyecto.

Existen distintos tipos de perfil, siendo los más importantes el perfil ideal y el perfil real. Sobre el perfil real hablaremos en el paso 6 cuando se analiza la información para identificar las necesidades de formación.

El **perfil ideal** señala las capacidades que la persona debe tener para el desempeño óptimo de las funciones y tareas. Es la meta del programa de formación.

Para definir los perfiles necesitamos partir de las funciones y tareas que deben cumplir las personas.

Veamos, por ejemplo, **las funciones y tareas de una promotora de salud infantil**.

FUNCIONES	TAREAS
Colaborar con el personal profesional en promover la salud integral de los niños y niñas de la comunidad.	♦ Conocer los problemas de la comunidad y participar en la organización del trabajo de salud. ♦ Conocer a los niños y niñas de la comunidad. Ayudarlos a crecer sanos y desarrollarse bien. ♦ Colaborar con la atención integral a los niños y las niñas de la comunidad ♦ Manejar el botiquín comunal ♦ Colaborar con la educación en salud infantil y promover el trabajo comunitario

Para realizar de manera satisfactoria y eficiente (de manera competente) dicha tareas, se necesitan saberes **proposicionales** (conocimientos teóricos, normas, creencias), **prácticos** (habilidades, hábitos) y **vivenciales** (actitudes, emociones, valores) claros. Sólo en la medida en que estos tres elementos estén integrados, se puede cumplir a cabalidad las tareas.

Por eso, el primer paso que tenemos que dar, después de identificar las tareas que esa persona debe desempeñar, es hacer un desagregado de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que dicha persona cumpla dichas tareas.

CUADRO DE TAREAS de la promotora de salud

Para realizar las siguientes tareas:	Se requiere...		
	Manejar los siguientes conocimientos	Desarrollar las siguientes habilidades	Mostrar las siguientes actitudes
1. Conocer los problemas de la comunidad y participar en la organización del trabajo de salud.	- Conocer al personal del establecimiento de salud. - Conocer a las autoridades y organizaciones de la comunidad.	- Saber hacer un censo comunal - Saber analizar la información - Participar en la elaboración del Plan local de Salud - Coordinar con autoridades	- Respeto por las personas y su cultura - Apertura - Concertación
2. Conocer a los niños y niñas de la comunidad. Ayudarlos a crecer sanos y desarrollarse bien.	- Conocer las características de los niños y niñas de la comunidad. - Conocer las enfermedades más frecuentes que afectan a los niños. - Conocer el calendario de vacunas	- Medir y pesar a los niños - Dar consejería a los padres de familia - Saber preparar papillas - Dar consejería en nutrición	- Acogida - Respeto por los niños - Autoestima
3. etc.			

El perfil ideal está definido por la capacidad de realizar todas las funciones y tareas formuladas, de manera competente. En otras palabras, describe lo que la persona tiene que ser capaz de realizar, solucionando los problemas que ello implique, de manera autónoma. El perfil ideal desde la perspectiva de las competencias exige precisar de qué estamos hablando cuando hablamos de competencias.

Cuando hablamos de **competencias** estamos ampliando nuestra concepción de formación o capacitación, que estaba tradicionalmente centrado en la acumulación de conocimientos y nos ubicamos más en lo que significa prepararnos para desenvolvernos adecuadamente en nuestro contexto. Esto significa que una persona educada es capaz de realizar las tareas que le impone su condición o su situación sociocultural, puede realizar tareas de manera asertiva y resolver problemas específicos de manera creativa y autónoma.

Ser una persona competente o que ha desarrollado competencias exige que sea capaz de conocer nuestra realidad, enfrentar los problemas y desempeñarse satisfactoriamente.

Por ello, entendemos las competencias de la siguiente manera:



La competencia es el **conjunto de capacidades** que permiten a las personas resolver, con autonomía, situaciones problemáticas reales, valorándose a sí misma y a los demás. Para ello hace uso de una serie de saberes proposicionales, prácticos y vivenciales.

En tal sentido, las competencias están ligadas a capacidades, es decir, a estructuras que llegan a formar parte de las personas y que son interiorizadas en el proceso de aprendizaje.

Para ser competente, se requiere desarrollar tres aspectos, los cuales serán integrados al momento del actuar competente:

Saberes proposicionales	Saberes prácticos	Saberes vivenciales
✓ Ser capaz de aprender y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. ✓ Conocer y manejar enfoques, ideas, conceptos y principios relevantes. ✓ Pensar de manera lógica y crítica.	✓ Manejar estrategias y técnicas para ejecutar acciones específicas.	✓ Desarrollar disposiciones internas y valorativas para actuar de manera asertiva. ✓ Valorarse uno mismo y a los demás, aceptando otras perspectivas e intereses.

Las competencias son más que la suma de conocimientos, habilidades y actitudes: de hecho, nunca tenemos conocimientos desconectados de habilidades y actitudes. Pero cuando podemos poner los tres elementos al servicio de un proceso educativo, los resultados pueden ser mucho más interesantes que cuando desarrollamos una formación tradicional académica (centrada sólo en conocimientos) o instrumental (centrada sólo en habilidades). Esta noción de competencia rescata también el valor de las actitudes, que son el sostén de todo proceso educativo que quiera tener una postura ética y una perspectiva de valores.

Sin embargo, cabe recordar que existen distintas formas de definir la competencia. A continuación presentamos el texto de Luis Guerrero Ortiz: Definiendo la competencia (Lima, 2001)

PARA PROFUNDIZAR

LECTURA: Tres nociones de competencia

Tomado de Luis Guerrero Ortiz, Lima, 2001.

Definiendo la competencia

I. TRES NOCIONES DE COMPETENCIA

Existen principalmente tres posturas en torno a las competencias: aquellas que la definen como un conjunto de contenidos diversos; las que la proponen como un hacer eficiente y práctico; y aquellas que la consideran una capacidad para actuar y resolver problemas o desafíos. Describamos y expliquemos cada una.

1. Conjunto de contenidos (capacidades / conocimientos)

Una de las maneras como la Estructura Curricular Básica (ECB) define la competencia es la siguiente:

“Conjunto de capacidades complejas, que permiten a las personas actuar con eficiencia en los distintos ámbitos de su vida cotidiana y resolver allí situaciones problemáticas reales”

Si se observa, la primera línea es la que propone realmente una definición, las líneas posteriores describen más bien su finalidad. No obstante, esta equivalencia entre la competencia y sus contenidos representa una idea suscrita también por otros especialistas, como Pinto:

«Cada competencia viene a ser un aprendizaje complejo que integra habilidades, aptitudes y conocimientos básicos. Se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes: conceptual (SABER), procedimental (SA-BER HACER) y actitudinal (SER). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (META-COGNITION)»

Esta formulación no propone, en sentido estricto, una definición de la noción de competencia, limitándose a explicar cómo se aprende. Así, es el aprendizaje el campo de integración de los tres contenidos que él identifica, y son la experiencia y la reflexión las rutas que nos permitirían acceder a ellos. La idea de resolución de problemas, aún como derivación o función de lo anterior, no aparece aquí.

Gil Rivera, a partir de una preocupación por el desempeño laboral de las personas, propondrá una definición análoga:

“...es el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que son aplicadas al desempeño de una función productiva a partir de los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo...”

Como se ve, esta definición la propone básicamente como un conjunto de insumos que se usarán para mejorar una práctica. Una vez más, la competencia es propuesta como una noción equivalente a sus contenidos, pasándose de inmediato a exponer su finalidad.

Contreras, citado por Capella, por su parte, planteará una definición más amplia, que explica mejor la orientación final de este tipo de aprendizajes, pero que centra igualmente su significado en sus componentes:

“... son conocimientos y habilidades materiales necesarios para el desempeño eficaz en situaciones que van más allá de plazos relativamente cortos; y permiten a la persona ser partícipe activa de los cambios -no solamente en el sentido de lograr las adaptaciones sucesivas requeridas, a través de acciones de educación recurrente, capacitación y perfeccionamiento, por ejemplo-, sino también para ser sujeto de éstos...”

Estas definiciones se parecen en la medida que reducen la competencia a sus componentes, insinuando que el actuar competentemente se logra accediendo al conjunto diverso de contenidos que la componen. Es decir, la acumulación de estos aprendizajes, sea que se trate de conocimientos, habilidades, procedimientos o actitudes, es lo que garantizaría el óptimo desempeño del sujeto.

Definir la competencia como un conjunto de capacidades complejas, sin embargo, desde el punto de vista estrictamente lógico de la sintaxis de la frase, es como definir un teléfono como un conjunto complejo de piezas, alambres y circuitos.

El teléfono, en realidad, constituye un sistema de transmisión a distancia de la voz humana y toda clase de sonidos por acción de la electricidad. Este sistema está compuesto por un conjunto de aparatos e hilos conductores, pero la suma de estos aparatos, piezas, cables y antenas no definen al teléfono como sistema. *Lo que define al teléfono es la forma como estos elementos están organizados y el modo que tienen de relacionarse y de operar convergentemente.*

Del mismo modo, ¿cómo podría definirse una competencia como el conjunto de saberes que posee o debiera adquirir un sujeto, antes que como la habilidad para integrarlos y utilizarlos en función de elaborar una respuesta a una situación problemática determinada? La definición del todo no puede equivaler a la simple suma de sus partes.

Implicancias pedagógicas: Insistir en una definición que refiere y hace equivaler esta noción a sus componentes, es ratificar en la percepción de los docentes que los aprendizajes que deben garantizarse en el aula son esencialmente ese conjunto variado de conceptos, estrategias, técnicas y habilidades específicas de muy diversa índole que el programa de las áreas denomina genéricamente «capacidades y actitudes», en la ilusión que su cabal

dominio va a equivaler al logro de la competencia.

Los docentes no visualizarán que esta meta-habilidad o habilidad global que representan los aprendizajes sinérgicos formulados como competencias, son en realidad el aprendizaje central y están en un nivel superior porque suponen la posibilidad de poner en práctica de manera ingeniosa y pertinente el conjunto de aprendizajes anteriores.

2. La competencia como un saber hacer práctico y eficiente

Existe una segunda postura, distinta a la anterior, que poniendo el acento en la capacidad de actuar sobre la realidad, traduce la competencia como un saber hacer práctico y eficiente, es decir, como capacidad para operar con eficacia y desempeñarse bien en una tarea.

Esta interpretación connota equivalencias de fondo entre el «saber hacer» que postula la ECB con el saber procedimental, que se caracteriza por la aplicación efectiva de una técnica, método o estrategia para obtener un buen resultado. Pinto lo entiende así y lo propone incluso de ese modo, pero colocando al lado el «saber conceptual» y el «actitudinal». La reunión de estos tres saberes nos daría la competencia, según Pinto, no la reducción a una sola de sus dimensiones.

Capella advierte este significado y alerta contra él, cuando señala que reducir la competencia a un hacer pragmático nos traslada al campo de la racionalidad técnica.

“... La no fijación de objetivos facilita las propuestas educativas pragmáticas, como las que se nos están imponiendo, a las que a veces sirve la concepción de competencias. Grundy (1991) que adhiere al paradigma crítico, advierte que la racionalidad práctica pueden desvirtuarse y en los hechos reforzar una racionalidad técnica de construcción curricular... Las competencias, suponen siempre una habilidad, un conocimiento argumental y una actitud valórica. ¿No será que muchas veces se limitan a una destreza o habilidad?”

La inclinación a asociar su carácter de intervención sobre la realidad al «hacer eficiente» es muy fuerte en muchas definiciones, incluso en aquellas que, en principio, no aspiran a reducirla al pragmatismo puro. Es el caso de Lamas:

“...Las competencias son formulaciones que describen lo que un alumno es capaz de hacer en tanto posee los conocimientos y ha desarrollado las destrezas, habilidades y actitudes necesarias para ese hacer...” (Tratamiento Curricular, Pilar Lamas 1999 PUCP)

Así planteada, la competencia es sugerida como capacidad para «hacer bien» las cosas gracias al bagaje de insumos que se posee.

Esta idea de competencia, un «saber hacer eficaz», induce a pensar que el actuar competente consiste entonces en la «aplicación práctica» de información, criterios y

procedimientos para ejecutar con éxito una tarea determinada. Una suerte de demostración, característica a las fases aplicativas del proceso de conocimiento, y demandante, más que de reflexión o discernimiento previos, de rutinas mentales muy específicas como la recuperación y la transferencia de la información.

Implicancias pedagógicas: No obstante, remitir la noción de competencia a la simple capacidad de hacer bien las cosas, presuponiendo con sencillez que semejante demostración de eficacia ha de estar basada en un fondo de conocimientos previos, es mantenerse en los estrechos linderos del paradigma pedagógico anterior, repetitivo y mecanicista, que adscribió a este significado su idea del rendimiento óptimo.

Porque una educación orientada a la repetición de modelos y al acatamiento de instrucciones, aspira igualmente a que el alumno «haga bien» las tareas que se le prescriben, demostrando eficacia para duplicar literalmente la información y los patrones de desempeño enseñados.

3. La competencia como capacidad de resolver problemas

Una tercera postura es la que está planteada en la propia ECB, cuando habiendo definido la competencia como un saber actuar, propone esta última noción como:

«...la habilidad para actuar de manera eficaz y eficiente sobre los problemas y desafíos de la vida diaria» (ECB, p.20).

Enunciado cuyo sentido se ratifica en el mapa conceptual N° 5, que la define complementariamente como:

«(la capacidad de) poner en práctica nuestros saberes de manera autónoma...» (ECB, p.20).

Cabe resaltar aquí la riqueza de esta definición. No se trata de un simple *actuar eficaz*, como podría deducirse de la segunda postura anteriormente reseñada, sino de un actuar específicamente orientado a la *resolución de problemas o desafíos*.

TRES FORMAS DE DEFINIR LA COMPETENCIA	¿CUÁL ES EL EJE DE LOS APRENDIZAJES ?	¿CUÁNDO LOGRAMOS LA COMPETENCIA?
CONJUNTO DE CAPACIDADES	Los diversos tipos de contenidos	Cuando alcanzamos dominio óptimo en cada contenido
HACER LAS COSAS CON EFICACIA	Los procedimientos técnicos y los resultados	Cuando nuestro hacer satisface ciertos criterios de eficacia
RESOLVER PROBLEMAS Y DESAFÍOS	Las habilidades y los procesos crítico creativos	Cuando resolvemos problemas haciendo uso creativo de lo que sabemos

Más aún, se trata de una acción que, en efecto, resuelve situaciones, pero haciendo uso de los saberes adquiridos. Es decir, los contenidos de la competencia aparecen ya no en primer lugar, sino como recursos que:

«... (no) pueden ser planteados en forma aislada, como un fin en sí mismo, sino en función de enriquecer de manera directa un saber hacer» (ECB, p.20)

La ECB agrega dos nociones adicionales que ayudan a completar el sentido de esta definición:

1) Plantea la competencia como una capacidad de resolución que debe expresar autonomía, es decir, no como la aplicación eficaz de un modelo o el cumplimiento efectivo de un conjunto de instrucciones, lo cual la diferencia del hacer eficaz que plantea la postura anterior.

2) Plantea que los problemas a resolver deben provenir de la vida cotidiana de los niños, es decir, no se trata de aprender a resolver situaciones artificiales, sino de prepararlos para actuar sobre situaciones reales de sus contextos de vida.

Pero la ECB no es la única que propone este significado a la noción de competencia. Dentro de esta misma lógica y de un modo aún más explícito, hay autores que abundan en el significado de una acción orientada a la resolución de problemas. Porque este énfasis en la acción no alude a simples desempeños conductuales eficaces, automáticos, técnicos o procedimentales, sino a *una práctica reflexiva, apoyada expresamente en procesos cognitivos y afectivos*. Es decir, la acción competente es el resultado de:

«...la integración y movilización de un conjunto de recursos tan diversos, como

conocimientos, capacidades y habilidades del individuo... y aquellos propios del contexto en que se realiza la acción, y que conducen a la puesta en acción de prácticas... de naturaleza intelectual, física o de comportamiento... ».

Chifflet es aún más lúcida al referirse a la función de los componentes de esta capacidad de acción. Ella aclara que la competencia:

«Consiste en movilizar recursos que se han sabido seleccionar, integrar, combinar. Pone en práctica de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. No reside en los recursos a movilizar (conocimientos, capacidades, aptitudes, etc.) sino en la movilización misma de esos recursos» (Ibídem).

Este significado de la noción de competencia está fuertemente relacionado a la noción de «aprendizaje para la comprensión» propuesta por Howard Gardner:

«...En realidad, yo afirmaré que la mayoría de las personas relacionadas con la educación no tienen una noción clara de la naturaleza de la comprensión, ni tampoco saben cómo justificar que se ha alcanzado (o no)... un individuo comprende siempre que es capaz de aplicar sus conocimientos, sus conceptos o sus habilidades... adquiridos en algún tipo de entorno escolar, a alguna situación o caso nuevos, en el que dicho conocimiento resulte relevante....».

Es decir, para Gardner, la capacidad de poner en práctica de manera eficaz lo que se conoce es el único y más confiable indicador de comprensión del que pueden disponer los educadores.

*“...Sin embargo, tras un examen más detenido, está claro que **la comprensión sólo puede adquirirse y valorarse si el estudiante actúa**. No podemos saber si un estudiante comprende un principio de física a menos que pueda realizar una actuación pertinente: dicha actuación puede consistir en la construcción o la reparación de un aparato, en el uso correcto de una fórmula que explique la relación entre dos variables, o en la predicción de qué ocurriría cuando dos objetos colisionen en ciertas circunstancias. Cada una de éstas son “actuaciones de la comprensión” o actuaciones significativas...”*

Humberto Maturana se coloca en esta misma dirección cuando define el conocimiento como «acción efectiva en un dominio determinado», es decir, como la capacidad de una persona para desempeñarse con efectividad en un campo previamente especificado.

Gardner sostendrá, así, que la comprensión sólo se hace visible en el actuar, pero en un actuar pertinente, ajustado a las características de las situaciones y desafíos que se enfrenta, un actuar que ponga en movimiento los recursos y saberes del sujeto que permitan elaborar la mejor respuesta al problema planteado.

Como podemos notar, en síntesis, esta tercera noción de competencia pone el acento en la capacidad de las personas de actuar para resolver problemas o desafíos de la vida diaria.

La diferencia con la primera noción radica en su orientación hacia la capacidad del sujeto para hacer uso de los recursos que posee («movilizar, seleccionar, integrar, combinar»), antes que hacia la adquisición y posesión de ellos. La diferencia con la segunda noción radica en la naturaleza reflexiva y creativa -no mecánica ni centrada en los resultados- del actuar humano.

II. LA COMPETENCIA COMO ACCIÓN REFLEXIVA

La discusión alrededor de estas dos formas de concebir el conocimiento y la acción humana, como un hacer práctico que aplica nociones para generar resultados o como un actuar reflexivo que hace uso autónomo de la teoría, tiene antecedentes en la historia de la filosofía y la ciencia.

El actuar reflexivo al que nos remite esta tercera postura del concepto de competencia, guarda relación con el concepto de **praxis** que postulaban los griegos. La praxis era definida como el accionar humano activado por opciones, por decisiones, por la reflexión del hombre libre y responsable. Era postulada como un actuar independiente, guiado por las ideas del individuo.

Notemos que este actuar no es definido como un comportamiento mecánico. El actuar meramente práctico y efectivista era postulado por los mismos griegos de otra manera, como un actuar **apoláustico**. Este tipo de actuar era definido como una capacidad de elaboración productiva, de fabricación de un objeto u obra determinada, es decir, un hacer técnico, no necesariamente reflexivo.

Por el contrario, la búsqueda de principios y causas, no vinculada a la acción sino a la contemplación, era planteada como **teoría**. Su campo no era la acción humana sino la ciencia y su objeto era el conocimiento en sí mismo. Aunque se aceptaba que la teoría podía tener aplicaciones en la acción, en principio, constituía un dominio separado de ella.

Aristóteles afirmaba que «la vida humana es fundamentalmente praxis», es decir, un continuo actuar desde la reflexión y un continuo reflexionar desde la acción. La disociación entre conocimiento y acción es la que habría propiciado, sin embargo, las dos grandes tentaciones entre las que se ha movido la ciencia en la historia de las ideas: la especulación y el utilitarismo.

Definir el actuar competente como lo hace la ECB en su segunda acepción, es decir, como capacidad de resolver problemas poniendo en práctica con efectividad y autonomía un conjunto de saberes, desde nuestro punto de vista, es colocarse en el campo de la **praxis**, tal como la concebían los griegos. Un actuar reflexivo, guiado por ideas y decisiones.

No es un actuar que «aplica» determinados aspectos del saber del sujeto, rasgo más bien característico de la acción técnica. Aquí hay discernimiento y libre elección.

Es importante dejar establecida con mucha claridad esta distinción. La noción de competencia, evidentemente, está asociada a la acción, a la conducta de las personas. Es y necesita ser visible a los ojos de cualquier observador.

Sin embargo, no estamos hablando de una performance que se reduce a la aplicación mecánica y esencialmente diestra de determinados conocimientos o procedimientos. En el actuar competente -como el manejar un auto, escribir un libro o pintar un cuadro- podrían distinguirse sin dificultad algunos automatismos indispensables, pero en lo fundamental se trata de una acción discernida, donde la persona no «aplica» sino que va elaborando el curso de su propia su acción, procesando internamente y de manera creativa los recursos que evalúa más pertinentes al objetivo que busca en esas circunstancias.

Dicho de otro modo, el actuar competente orientado a la resolución de problemas o desafíos, se hace posible por la intervención de dos factores esenciales: de un lado, un conjunto muy variado de recursos que posee cada individuo como su marco de referencia personal; por otro lado, un conjunto de procesos de naturaleza cognitiva y socio afectiva que se despliegan para conectar creativamente este marco de referencia, con la situación que necesita ser resuelta o transformada de alguna manera.

III. MARCO DE REFERENCIA DEL ACTUAR COMPETENTE

Dentro de un enfoque de la competencia definida como capacidad para la resolución de problemas, un conjunto de recursos que podemos denominar contenidos o saberes, son los que van a componer el marco de referencia interno del sujeto; y juegan roles complementarios de similar importancia a la hora de procesar una respuesta a un desafío determinado. El espectro de estos recursos puede, sin embargo, sobrepasar el campo de los conceptos y los procedimientos o el de las destrezas de clasificación de la persona.

Algunos autores de orientación cognitivista han planteado que la adquisición misma del conocimiento supone necesariamente la interacción de diversas variables, entre ellas: a) Las actividades o estrategias que utiliza la persona para codificar, almacenar y evocar información que posee; b) Sus características personales, es decir, diversos atributos individuales que influyen de hecho en los procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información; c) La naturaleza y grado de dificultad de los medios disponibles para ejecutar la acción (Bransford, 1979; Jenkins, 1979).

Es decir, aún dentro del campo estrictamente cognitivo, las investigaciones actuales reconocen la existencia y valoran la función de recursos distintos a los estrictamente conceptuales y técnicos o a las destrezas mentales específicas, en la adquisición del conocimiento.

Así, el mayor o menor grado de habilidad verbal, social o kinestésica de dos o más personas, por ejemplo, pueden determinar diferencias significativas en la calidad de su desempeño y hasta de su modo de evaluar la situación que enfrentan, aún si todos despliegan esencialmente las mismas estrategias cognitivas y disponen de la misma base conceptual.

Para Poglioli:

«La solución de problemas involucra actividades físicas y mentales así como también factores de tipo cognitivo, emocional y conductual; sin embargo, la investigación psicológica referida al área ha centrado su atención principalmente en los factores cognitivos involucrados» (Andre, 1986).

Para Chifflet:

«(la competencia)... es el resultado de la integración y movilización de un conjunto de recursos tan diversos, como conocimientos, capacidades y habilidades del individuo o su organización y aquellos propios del contexto en que se realiza la acción... Consiste en movilizar recursos que se han sabido seleccionar, integrar, combinar... Pone en práctica de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos» (Chifflet, 2000).

Conscientes, entonces, de la gran diversidad de recursos que componen el marco de referencia de la acción del sujeto, orientada a la solución de problemas; y, por lo tanto, sin ningún ánimo exhaustivo, proponemos los siguientes:

a) Los conocimientos proveen al sujeto del *background teórico* necesario, la gama de sabiduría que puede ayudarle, de acuerdo a su evaluación de los hechos y a la decisión que adopte, a comprender un problema o la naturaleza misma de una alternativa y hasta de uno o más procedimientos. Están constituidos por concepciones, conceptos o proposiciones de diversa naturaleza.

b) Las habilidades procedimentales aportarán las capacidades operativas básicas para llevar a cabo la acción a través de la cual eligió afrontar un problema. Es esta habilidad la que ampliará sus posibilidades técnicas y estratégicas de intervención. Está constituida por capacidades en el uso de técnicas, métodos, estrategias, principios y algoritmos de diverso tipo.

c) Las actitudes proporcionarán a la persona la capacidad para evaluar y elegir el tipo de conducta más apropiada en cada circunstancia; en relación tanto al problema a enfrentar y a las alternativas que tiene disponibles; como a sus propias posibilidades personales de resolución. Están constituidas por creencias, sentimientos e inclinaciones hacia una u otra manera de actuar.

d) **La información** es la que puede permitir al sujeto ampliar su visión y sus opciones en cualquiera de los campos anteriores: en relación al problema que confronta y al contexto en que surge; a las alternativas y procedimientos de respuesta; y a sus capacidades personales para realizarlas con éxito. Mayor y mejor información amplía el horizonte de percepción y acción de las personas. Está constituida por datos, cifras y hechos diversos, no necesariamente conceptualizados, que la persona recuerda o que sabe dónde encontrar.

e) Las cualidades personales son las que resultan de la personalidad y/o de la experiencia del sujeto, y que pueden expresarse en estilos característicos de relación social, habilidades comunicativas, capacidades de liderazgo o de organización, etc. Cualidades que en determinadas circunstancias pueden representar recursos decisivos en el enfrentamiento de un problema o la construcción de la ruta para lograr una meta.

Estos elementos mencionados, aunque no lo agotan, forman parte del variado espectro de recursos o saberes que constituyen los componentes básicos de un actuar competente.

Naturalmente, el aprendizaje de tales saberes -que para la educación atraviesan el campo de la lengua, las matemáticas, las ciencias, las artes, la psicocorporalidad, la historia, la vida social- supone aproximaciones cognitivas y procedimientos didácticos diferenciados. En este ámbito específico siempre será posible abundar en distinciones teóricas y pedagógicas de muy diversa naturaleza, como las que se sugieren en la ECB respecto, por ejemplo, a tres formas de conocimiento.

No obstante, la clave del actuar competente no reside en el dominio y acumulación de los saberes que lo componen ni en los mecanismos cognitivos a través de los cuales se accede a ellos, sino en la capacidad para ponerlos en práctica y para hacerlo de una manera reflexiva, creativa y autónoma en función de resolver problemas o lograr metas determinadas.

No existe otra manera de evidenciar la competencia -no la habilidad técnica para crear un resultado eficiente ni la claridad lógica para explicar y desagregar un concepto- en el desempeño de una persona.

IV. LOS PROCESOS DEL ACTUAR COMPETENTE

Si lo esencial de la competencia es su manera de resolver problemas y encarar retos, cabe formularse una pregunta esencial: ¿cuáles son los procesos que hacen posible lograr este propósito? ¿De qué manera operan estos mecanismos de selección, integración y utilización pertinente de los propios recursos y saberes en esa dirección?

Como hemos venido señalando hasta ahora, la ECB se ha limitado a describir los contenidos de la competencia y en las formas de acceder a su conocimiento, pero ha dejado sin respuesta estas preguntas decisivas.

Responderlas, sin embargo, no es imposible ni exige demasiada especulación. Disponemos de suficiente investigación y evidencia científica en el campo de la psicología del ajuste, de la psicología social, de la biología y de las propias ciencias cognitivas como para identificar y rediseñar el mapa de estos procesos, que todo parece indicar son tanto de naturaleza cognitiva como socio afectiva.

1.- Los procesos cognitivos

Las actividades que realizan las personas cuando enfrentan y resuelven problemas pueden ser analizadas en función de las estrategias cognitivas que se hallan involucradas.

«Greeno (1980) considera que el principal aporte de la investigación reciente en el área de la solución de problemas involucra dos aspectos importantes: (1) un progreso en la formulación de una nueva conceptualización de las relaciones entre la solución de problemas y el conocimiento y (2) el desarrollo de una comprensión diferenciada de los procesos cognitivos involucrados en la solución de problemas». (Poglioli, 2000)

Es decir, es posible diferenciar las estrategias y procesos cognitivos requeridos para acceder al conocimiento de las cosas, de aquellos que se necesitan para resolver problemas; y, además, explicar las relaciones entre los conocimientos del sujeto y la acción que despliega en una situación problemática.

Diversas formas de conocer y construir el saber

Si buscamos describir el modo como las personas acceden al conocimiento de las cosas, enfocando básicamente sus procesos mentales, podríamos enunciar los siguientes procesos (Poglioli, 2000).

- *registro sensorialmente la información.*
- *Imaceno esta información en la memoria corta.*
- *omparo este material con datos de la memoria larga.*
- *ombino el material con conocimiento organizado, almacenado en la memoria larga.*
- *nsayo lo recibido en la memoria de corto plazo.*
- *tiendo los aspectos más relevantes del material y la tarea.*
- *rganizo el material.*
- *onstruyo simbólicamente sobre la nueva información para darle significatividad.*
- *ransformo la información a formas más comprensibles.*

Dentro de esta perspectiva de análisis, es posible identificar asimismo un conjunto muy amplio de habilidades cognitivas, que se activan en toda experiencia de conocimiento:

-

- observar
- analizar
- ordenar
- clasificar
- representar
- memorizar
- interpretar
- evaluar

Cada una de estas habilidades incluye, a su vez, diversos procesos o sub procesos y se expresa a través de diversas variantes (ver recuadro).

No obstante, quedarse en este nivel de descripción del fenómeno no sólo es excluir otras formas de procesar la información y elaborar el conocimiento, basadas en procesos bioneurológicos; sino también dejar fuera otro tipo de procesos, de carácter social y afectivo, identificados por la investigación en el campo psicología del ajuste, en el afrontamiento de cualquier situación problemática.

En el campo de la neuropsicología, los hallazgos de Gardner con relación a las «inteligencias múltiples», que cuestionan el paradigma lógico racional como meta y modelo único de la inteligencia humana, sugieren la existencia no de tres sino de siete formas distintas de procesar la información, las que dependen en realidad del perfil de inteligencia de cada sujeto.

Estas siete formas de procesar la información son las siguientes:

a) La forma lingüística, que canaliza la actividad mental a través de palabras; y exhibe una actitud favorable sobre todo hacia actividades como leer, escribir, narrar, realizar juegos de palabras, etc.

b) La forma lógica, que canaliza la actividad mental a través de razonamientos deductivos; y exhibe una actitud favorable, sobre todo, hacia actividades como experimentar, formular interrogantes, resolver problemas lógicos, calcular, etc.

c) La forma espacial, que canaliza la actividad mental a través de imágenes y dibujos; y exhibe una actitud favorable, sobre todo, hacia actividades como diseñar, dibujar, visualizar, etc.

d) La forma cinestésica, que canaliza la actividad mental a través de sensaciones somáticas; y exhibe una actitud favorable, sobre todo, hacia actividades como correr, saltar,

danzar, construir, tocar, gestualizar, etc.

e) La forma musical, que canaliza la actividad mental a través de ritmos y melodías; y exhibe una actitud favorable, sobre todo, hacia actividades como cantar, silbar, percusionar, escuchar, etc.

f) La forma interpersonal, que canaliza la actividad mental a través de la comunicación y la interacción; y exhibe una actitud favorable sobre todo hacia actividades como dirigir, organizar, relatar, etc.

g) La forma intrapersonal, que canaliza la actividad mental a través de la meditación y la interiorización; y exhibe una actitud favorable sobre todo hacia actividades como planificar, reflexionar, imaginar, etc.

En palabras de Gardner:

«Todos los seres humanos son capaces de conocer el mundo de siete modos diferentes... las personas aprenden efectivamente, representan y utilizan el saber de muchos y diferente modos... estas diferencias desafían un sistema educativo que supone que todo el mundo puede aprender las mismas materias del mismo modo... De hecho, tal como está constituido actualmente, nuestro sistema educativo es fuertemente proclive a las modalidades lingüísticas de instrucción y valoración y, en menor medida, también lo es a las modalidades lógico-cuantitativas» (Gardner, 1996).

Desde esta perspectiva, reducir la dimensión cognitiva de la competencia al conocimiento proposicional y procedimental, o aún al categorial, es asumir que las únicas vías para procesar información y elaborar conocimiento son las que están representadas por las modalidades lógico lingüísticas.

Diversas formas de usar el saber para resolver problemas

Hemos dado cuenta, sucintamente, de la complejidad y la riqueza de los procesos cognitivos que hacen posible en la persona la adquisición de diversas clase de saberes.

Hace falta describir y explicar ahora los procesos que entran en juego cuando encaramos una situación problemática, haciendo uso de nuestros recursos personales y de todos nuestros saberes adquiridos.

El problema. En primer lugar, hace falta convenir en algunas definiciones previas. Denominamos «**problema**» a toda situación que nos demanda una solución o frente a la cual nos hemos propuesto una meta, sin que las opciones para alcanzar lo que buscamos nos resulten accesibles de inmediato (Hidalgo y Abarca, 1994). De esta definición se deduce que una misma situación puede ser percibida como problema por algunos pero no por otros. Las situaciones que emergen como problemas en nosotros pueden, entonces, estar relacionadas tanto a tareas o compromisos que debemos cumplir, como a intereses que deseamos realizar, superando obstáculos o dificultades.

La evaluación del problema. En segundo lugar, las investigaciones en el campo de la psicología del afrontamiento de problemas han llamado la atención sobre la importancia de los actos de **evaluación cognitiva** que realizan siempre las personas para determinar el significado y la dimensión del desafío (Folkman y Lazarus, 1984). En base a estos estudios, pero desde un criterio más pedagógico, podríamos distinguir hasta tres tipos de evaluación:

a) Evaluación de la situación. Establecemos las características, la importancia y el significado de la situación para nosotros. Como producto de esta evaluación, podemos calificar las demandas como irrelevantes, positivas o negativas, a fin de decidir la necesidad de una respuesta y, al mismo tiempo, de regular la dimensión que ésta tendría.

b) Evaluación de la respuesta a la situación. Valoramos diversas alternativas de respuesta a partir de una evaluación de los recursos que constituyen nuestro marco de referencia personal, es decir, de nuestros conocimientos y habilidades. Se evalúan también los posibles resultados de las diversas alternativas que consideramos disponibles, así como otras eventuales demandas.

c) Evaluación de las actitudes. Analizamos nuestros sentimientos, nuestras creencias y nuestras inclinaciones respecto de la situación y de las alternativas disponibles. Evaluamos así mismo nuestro grado de aceptación e identificación con los posibles desenlaces implicados en las diversas opciones.

Las personas suelen realizar, adicionalmente, reevaluaciones de la situación, es decir, modificaciones de las evaluaciones iniciales a partir de la nueva información obtenida de la situación, de las propias conductas adoptadas o de los efectos de las estrategias ensayadas.

Estudios realizados revelan que son posibles altos niveles de competencia en la interacción entre la estructura de conocimiento que posee el sujeto y sus habilidades de procesamiento de este conocimiento para emitir una respuesta al problema. Pero estos mismos estudios señalan que tales relaciones están mediadas fundamentalmente por la calidad de la representación del problema (Gagné y Glaser, 1987).

En ese sentido, la evaluación de la situación es particularmente importante, pues sin una representación adecuada del problema y de sus posibles alternativas, no le será posible al sujeto elaborar una respuesta realmente efectiva.

Componentes de la evaluación. En tercer lugar, la investigación más reciente en el área de la solución de problemas, distingue hasta cuatro componentes del proceso de evaluación del problema: las metas, los datos, las restricciones, los métodos.

Las metas representan lo que buscamos lograr en una situación determinada. Los datos son los elementos que disponemos para analizar la situación. Las restricciones son los obstáculos o limitaciones para lograr la solución. Los métodos se refieren a los procedimientos disponibles para resolver el problema.

En conclusión, una persona es competente cuando demuestra capacidad para hacer buen

uso de los recursos y saberes que posee para evaluar una situación problemática, tanto como a sí mismo en ella y sus posibles opciones. En ese contexto, deberá mostrar que sabe determinar bien sus metas, observar e interpretar bien los datos, identificar bien las restricciones que debe afrontar, así como elegir y emplear bien los procedimientos más adecuados.

Gardner rescata los principales aportes de la denominada «psicología del procesamiento de la información» en el campo de la resolución de problemas:

«Ahora disponemos de un punto de vista mucho más dinámico de lo que ocurre en el curso de la solución de problemas: se incluye un cuadro de la “entrada” de información, o mecanismos de acceso; las formas de retención inmediata y a corto plazo se aferran a la información mientras no se pueda codificar en la memoria; diversas operaciones de grabación y transformación pueden sobreponerse en la información recién adquirida. Más aún, existe la noción sugerente de las funciones ejecutivas, “metacomponentes” u otros mecanismos de control de orden superior, cuya misión es determinar qué problemas deben atenderse, qué metas deben buscarse, qué operaciones aplicarse, y en qué orden» (Gardner, 1996).

Este tipo de descripciones, piensa Gardner, sin dejar de reconocerles su utilidad, expresan una marcada preferencia en la forma de razonar de los investigadores norteamericanos por la segmentación analítica de los procesos, que parece rendir tributo más bien a la mecánica, por su linealidad y su alambicada compartimentalización.

2.- Los procesos socio afectivos

Es ampliamente aceptado que la solución de problemas comprende no sólo actividades mentales, aunque la investigación psicológica ha centrado su atención principalmente en los factores cognitivos. Se reconoce que están involucrados así mismo actividades físicas, así como también factores de tipo emocional y conductual (Andre, 1986).

Los procesos de naturaleza social y afectiva que hacen posible actuar con efectividad ante un problema o desafío, tampoco son mencionados en la ECB. Sólo aparece una alusión tangencial a una «dimensión afectiva», enunciada como uno de los contenidos de la competencia y reducida al nivel de la motivación de la persona respecto de este tipo de aprendizaje. En otras palabras, la «dimensión afectiva» no aparece jugando rol alguno en la dinámica de enfrentamiento y resolución de problemas, clave del saber hacer según la propia ECB, sino sólo como disposición para interesarse en una tarea y cumplirla siguiendo reglas.

No obstante, es amplio el reconocimiento en la literatura especializada de la importancia de este factor, tanto en la evaluación que las personas realizan de una situación problemática y de sus propias posibilidades en ella; como en la elección y ejecución de las soluciones.

a) A nivel de la evaluación del problema, las actitudes juegan un rol decisivo. Hay por lo menos tres posibilidades que definen el grado de acierto en el análisis de la situación, de las

opciones posibles y de nuestras propias capacidades:

El sentimiento respecto de las posibilidades personales para influir en la situación y modificarla (locus de control). Cuando las personas sienten que el cambio de las circunstancias no depende de ellas, sino de factores externos, pueden derivar en depresión, pesimismo, retraimiento y pasividad ante el problema. Por el contrario, cuando las personas sienten que su comportamiento puede transformar la situación, se agudiza su percepción de los hechos y aumentan sus posibilidades de decidir sus metas asertivamente.

Las creencias respecto del significado o las consecuencias de ciertos comportamientos. En general, las creencias rígidas e irracionales de una persona generan resistencias al cambio y les inducen a responder de manera pasiva o agresiva a cualquier situación, influyendo en su manera de percibir y significar los hechos, limitando sus opciones de comportamiento. Por el contrario, creencias positivas aumentan la flexibilidad e inducen al optimismo y la asertividad en relación al problema.

Los compromisos con personas o situaciones que se sienten demasiado importantes, influyen finalmente en la elección de las metas y alternativas, alejando al sujeto de las opciones que los pondrían en riesgo. La intensidad de sus compromisos determina su grado de sensibilidad con las características de la situación, es decir, el potencial amenazante o perturbador que pudiera ser percibido en ella (Lazarus y Folkman, 1986).

b) A nivel de la solución del problema, las investigaciones también revelan el papel esencial de las emociones. Muchas veces las respuestas más efectivas a un problema no son las que se dirigen a modificar la situación misma, sino las emociones de la persona. Aquí se distinguen tres posibilidades:

Intensidad de la respuesta: Disminución o aumento de la intensidad de la respuesta emocional al interior de la situación problemática, a fin de despejar la percepción de los sucesos, modificar el significado de la situación y/o motivarse a la acción.

Significado del problema. Reestructuración o cambio del significado del problema, a fin de allanar una salida. Es posible realizar una reevaluación de la situación y replantear nuestra actitud o percepción; y, por lo tanto, nuestra respuesta.

Vinculación emocional. Habilidad para definir positivamente la relación con otros, comunicándonos y actuando en forma asertiva y empática al interior de la situación. Facilita la coordinación y la obtención de la cooperación y apoyo de los demás.

En general, la información que se deriva de las experiencias emocionales de las personas les ayuda a solucionar eficazmente los problemas y a lograr una adaptación afectivamente más saludable. Según Mayer y Salovey (1993), conocer los sentimientos de otras personas es una habilidad. Pero cuanto más variedad de emociones experimente conscientemente el sujeto más riqueza de pensamientos evocará sobre ellas, sea que las distinga en sí mismo o en los demás.

Este es en síntesis el conjunto de habilidades de naturaleza socio afectiva que puede favorecer la evaluación y la solución de situaciones problemáticas: La **consciencia emocional**, que favorece a su vez la **autorregulación** de los estados de ánimo y una elección más lúcida de metas y planes frente al problema; la **empatía**, que representa

correlativamente consciencia emocional respecto de los demás; la **autoconfianza**, es decir, creencias y sentimientos positivos respecto del valor de las propias capacidades; y, finalmente, una cuota de flexibilidad, es decir, de apertura a un número diverso de opciones de interpretación y respuesta en relación con la situación.

Este conjunto de procesos y habilidades ubicados no en el campo de la actividad mental, sino de la relación social y la afectividad, no sólo van a favorecer la elección de las actitudes más adecuadas a la solución de un problema o el logro de una meta, sino que, además, como numerosas investigaciones lo demuestran, pueden optimizar los mismos procesos cognitivos, ampliando y agudizando la percepción, el análisis correlativo de factores y la creatividad.

Actividad GENERADORA: Perfil Ideal por competencias



Toda práctica formativa tiene una intencionalidad, explícita o tácita, sobre las características de las personas a quienes se dirige. Llamamos perfil a ese sistema de características que opera en cada persona en su desempeño. Es necesario reconocer que toda práctica formativa tiene la intencionalidad de que quienes participan del proceso, al final de éste, alcancen un conjunto de características, al cual llamamos: Perfil ideal.

Este perfil ideal se puede expresar de distintas maneras. En algunos casos se habla de objetivos de aprendizaje, en otros casos de competencias. Las competencias son entendidas de distintas maneras, así que es preciso precisar:

- ¿Qué es una competencia? (en qué noción nos ubicamos)
- ¿Qué elementos diferencian un perfil por competencias de la planificación por objetivos o contenidos?
- ¿Cuándo logramos la competencia?

A partir de estas precisiones sobre competencias, los grupos de trabajo van a construir el perfil ideal por competencias de los programas de capacitación que están diseñando.

En la construcción de la competencia y los saberes es necesario tener como marco, el modelo pedagógico construido, así como el ideal de desarrollo de la sociedad y de las personas; en otras palabras su intencionalidad.

Los grupos de trabajo, además de precisar una o dos competencias, tendrán que explicitar los saberes que una competencia requiere. Esto estará en función de las características del grupo de población al que se dirigen, y del marco de referencia construido.

Para ordenar el trabajo, pueden utilizar la siguiente matriz:

Características del grupo de población a quien se dirige el programa de formación:		
Competencia:		
Saberes proposicionales	Saberes prácticos	Saberes vivenciales

Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico

Para tener un diagnóstico preciso de los problemas contamos con una serie de instrumentos. Algunos nos permiten tener una visión general de los problemas -por ejemplo, el árbol de problemas- o de sus causas e interrelaciones como la matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas).

La **caracterización del grupo** es importante, porque da ideas para las estrategias de intervención, tanto en el diagnóstico de necesidades, como en el resto de la planificación del programa de formación. Si no se cuenta previamente con las características generales del grupo al que se dirige el programa, conviene considerar el recojo de esta información al momento de diseñar los instrumentos.

Lo que te proponemos aquí son algunos instrumentos que pueden ayudarte a formular de manera más precisa el diagnóstico de necesidades.

Veamos los pasos que tenemos que seguir respecto de las técnicas e instrumentos:

a) Seleccionar las técnicas e instrumentos: Antes de aplicar las técnicas e instrumentos, es necesario decidir cuales vamos a utilizar y por qué. No siempre la aplicación de muchas técnicas o de instrumentos sofisticados permite obtener la información necesaria. Para la selección de técnicas e instrumentos hay que seguir algunos criterios, entre los que podemos mencionar los siguientes:

- ⊗ Tener claro qué información se quiere recoger. Para el caso de un diagnóstico de necesidades el tener los saberes requeridos por un perfil ayuda a focalizar la búsqueda.
- ⊗ Tener claro con qué personas o grupo de personas se va a realizar la indagación
- ⊗ Hay que evitar complicaciones metodológicas innecesarias. No siempre lo más complicado es lo mejor.
- ⊗ No recoger más información de la que vamos a poder procesar (es pérdida de tiempo y recursos).
- ⊗ En los casos de una investigación “científica” se habla de contar con una “muestra representativa”. Para un diagnóstico educativo, no es necesario ser tan precisos ni tener criterios estadísticos. Vale señalar, sin embargo, que si es posible aplicar algunos instrumentos (por ejemplo, un cuestionario) a todos los destinatarios de nuestro programa, se haga. Si no, al menos a una muestra del 20% del grupo y guardando un equilibrio entre hombres/mujeres, dirigentes/gente de base, viejos/jóvenes, etc. Instrumentos que ofrecen información más cualitativa (entrevistas a profundidad, entrevistas grupales) sólo pueden ser aplicadas a grupos pequeños, que sean representativos.
- ⊗ Combinar diversos tipos de instrumentos, para obtener información

cruzada y poder confrontar los resultados de cada tipo de instrumento.

⚙ Conocer el sentido de lo que queremos conseguir con cada técnica e instrumento. Si se va a realizar observaciones, saber qué se va a observar. Si se va a realizar una encuesta o entrevistas, es necesario saber por qué hacerlo.

b) Validar los instrumentos: No siempre es posible elaborar nuestros propios instrumentos para hacer el diagnóstico. Muchas veces contamos con instrumentos que han sido elaborados por otros o que han sido aplicados en otras ocasiones o contextos. En tales casos es conveniente revisarlos y ver si se acomodan a nuestro propósito. En ciertas ocasiones será necesario hacer algunas adaptaciones de lenguaje o precisar algunas de las preguntas o elementos para que se ajusten al objetivo de nuestro diagnóstico. Luego, es necesario probarlos con un grupo más pequeño de personas.

A continuación presentamos un cuadro⁶ de las principales técnicas e instrumentos de diagnóstico: (ver modelos en el anexo, al final de este material)

TÉCNICA	CARACTERÍSTICA	INSTRUMENTO	SUGERENCIAS
OBSERVACIÓN	Consiste en mirar más aguda y sistemáticamente una situación o persona. Es un medio muy importante para prestar atención de manera directa ciertas conductas, e interacciones que ocurren en nuestro entorno.	Es posible acumular nuestras observaciones en un diario o cuaderno de registro que luego nos servirá como un instrumento personalizado de referencia para la sistematización. También se puede elaborar una ficha de observación donde se define qué aspectos son los que van a concentrar la atención del observador.	En este diario es necesario diferenciar lo que el observador en realidad ha visto, de sus opiniones, de cómo debieron haber ocurrido o cómo a él le hubiera gustado que ocurran. En el caso de una ficha de observación, ella puede combinar criterios de observación con opciones que el observador puede marcar. También puede incorporarse criterios como preguntas abiertas que el observador deberá responder en el espacio que dispone.
ENCUESTA	Esta técnica permite conocer las opiniones de las personas a través de preguntas que deberán responder individualmente. Pueden ser tanto preguntas cerradas (para marcar opciones) como preguntas abiertas (para responder en un espacio en blanco) Es un medio utilizado sobre todo para indagar opiniones sobre temas, en una muestra que debe ser representativa de una población determinada.	La hoja de encuesta contiene una presentación que orienta al encuestado para que responda óptimamente a las preguntas. Este instrumento contiene preguntas que deberán ser coherentes con lo que realmente se está investigando. En el caso de encuestas con preguntas cerradas la sistematización de ellas implica el uso de la estadística. La información será mayor o menor según el tamaño de la muestra. En el caso de encuestas con preguntas abiertas, la sistematización de ellas comprende el análisis de contenido de las respuestas a fin de elaborar categorías que reflejen la opinión de los encuestados. El investigador podrá utilizar las propias palabras de los encuestados para generar dichas categorías o sus propios términos.	Para mayor consistencia de la encuesta se recomienda una validación que ayude a corregir posibles errores o ambigüedades en la formulación de las preguntas. Esto es fundamental. Preguntas mal formuladas pueden echar a perder la utilidad de las encuestas. Igualmente se debe tener cuidado en el tipo de opciones que se presentan para que cada una sea independiente de la otra y así realmente la encuesta permita conocer tendencias de opinión.

ENTREVISTA	Consiste en una interacción directa que sostiene con una persona para que sobre la base de ciertos temas de conversación se conozcan sus percepciones, formas de pensar y sentir. A diferencia de la encuesta generalmente se hace sobre una muestra más reducida. Puede llegar, incluso, a priorizar a ciertas personas para realizar lo que se llama una entrevista a profundidad. Esta busca “escarbar” más a fondo las percepciones, motivaciones más enraizadas de las personas sobre algún tema o hecho.	La entrevista requiere una guía que permita ordenar la secuencia y naturaleza de los temas que se van a abordar y aproximadamente el tiempo que se requerirá. También es necesario reconocer que pueden salir temas no previstos. Sobre algunos de ellos, el entrevistador decidirá, sobre la marcha, la conveniencia de buscar una cierta ampliación de los mismos o más bien volver sobre los temas previstos.	Durante su aplicación es recomendable no descuidar aspectos prácticos como: grabadora en buen estado, un ambiente apropiado para el diálogo y el tiempo necesario para que la entrevista se efectúe sin prisa. También es necesario explicar el sentido de la entrevista al entrevistado y asegurarle la reserva que se tendrá sobre su nombre si es que se publica sus comentarios.
ENTREVISTA GRUPAL	Consiste en reunir un grupo de 6 a 8 personas seleccionadas, a partir de ciertos criterios, para conocer sus percepciones sobre diversos temas. Se trata de crear un clima de diálogo grupal que ayude a descubrir matices en las opiniones y no sólo consensos.	Para su aplicación es necesario contar con una guía de desarrollo de la entrevista, que el investigador elaborará previamente tratando de volcar en ella los temas y preguntas que su investigación le demanda. En la guía se debe prever qué temas son de mayor importancia y, por lo tanto, merecerán más tiempo. Las mismas observaciones señaladas sobre los temas emergentes que apuntamos para el caso de la entrevista, valen para la entrevista grupal. Igualmente se requiere un análisis de contenido de los diálogos para sistematizarlos y llegar a elaborar un informe.	Se exige al moderador la habilidad de poder generar un clima participativo para que todos puedan decir su palabra respetando los turnos. Así, se busca que los turnos al hablar no se concentren en unas pocas personas. El uso de una grabadora ayuda a una mejor sistematización de las cosas que han sido dichas según las propias palabras de las personas, sobre todo si el moderador no está acompañado de otro colega que pueda tomar nota de los diálogos.

Aplicación de instrumentos y análisis de resultados

Aplicar los instrumentos de diagnóstico

Una vez planeado y concretado el tipo de instrumento y personas con quienes se va a efectuar la indagación, corresponde la aplicación del instrumento. Es importante aplicar correctamente el instrumento para que nos brinde la información que buscamos. La aplicación debe ser adecuada. Hay instrumentos que requieren de un contexto para que la información que se obtiene a través de ellos pueda ser realmente valiosa. Por ejemplo, si queremos hacer una entrevista es necesario buscar un espacio conveniente, libre de interrupciones. Si la persona que entrevistamos se encuentra en su lugar de trabajo, y es posible que sea interrumpida, será conveniente buscar otro lugar. En cuanto a las encuestas, es necesario ajustar las preguntas al público al que van dirigidas e incluir instrucciones claras y sencillas.

Si bien es clave contar con pautas claras para la aplicación de los instrumentos, es fundamental la actitud con la que se entra en relación con las personas. La actitud de quien recoge la información puede hacer la diferencia entre un diagnóstico real y uno aparente, o formal, en el que si bien se cumple con la aplicación de los instrumentos, no se logra conectar con las reales necesidades de las personas.

Analizar la información para identificar necesidades

Después de aplicar los instrumentos, es necesario ordenar toda la información obtenida con la aplicación de los instrumentos. Para esto, es necesario contar con registros adecuados que nos permitan conservar la información y procesarla. Los cuadros de doble entrada son útiles porque nos permiten visualizar la información, organizarla, resumirla en categorías, compararla.

Obtener información de diversas fuentes, puntos de vista y con diversos métodos, nos permite apreciar mejor los problemas, sopesarlos y analizarlos. Este es un proceso muy importante en el que hay que incluir no sólo a los responsables de la institución, sino a las mismas personas que serán los destinatarios del programa.

Para ello es recomendable organizar mesas de discusión de los problemas encontrados y recoger sus opiniones sobre las posibles soluciones que se pueden formular.

Habiendo identificado los niveles de desempeño satisfactorio o insatisfactorio de los saberes requeridos en el perfil ideal, se construye el perfil real.

El **perfil real** señala las capacidades que la persona tiene en relación con las funciones y tareas que desempeña dentro del programa o proyecto. El perfil real se puede conocer mediante la observación y el análisis del desempeño de cada persona. El perfil real está influido por las características de personalidad de cada uno, por su historia personal y por la formación que cada uno ha recibido a lo largo de su vida. Es el punto de partida de la capacitación, algo así como la línea de base de la capacitación. **El perfil real** se construye a partir de la información del diagnóstico.

Si el diagnóstico ha estado guiado por el perfil ideal, sus resultados serán expresados en los mismo términos, señalando qué saberes necesitan ser desarrollados, y cuáles están ya desarrollados, es decir que capacidades cuenta el grupo de población.

Es muy importante considerar las capacidades de las personas que participarán de los programas de formación, en la medida que son el principal soporte para el aprendizaje posterior. Además la valoración de las capacidades de las personas los comprometen más con su propio proceso de aprendizaje.

Aquí es necesario estar atento para no limitar el diagnóstico a los problemas, a las deficiencias, a lo que la gente no sabe. Es importante partir de lo que sabe, de lo que es capaz, para a partir de ello, construir colectivamente.

Estas pueden ser algunas otras formas de conocer más sobre el perfil real de un grupo de personas:

- ♦ Hacer una prueba de conocimientos, para conocer el nivel de información
- ♦ Hacer entrevistas personales o grupales para recoger opiniones, saberes y preferencias.
- ♦ Observar a las personas en sociodramas o demostraciones para evaluar sus habilidades de comunicación.
- ♦ Observar una dinámica grupal, para conocer los grados de colaboración, de iniciativa para solucionar problemas, de crítica y autocrítica, de tolerancia con los demás, etc.
- ♦ Observar a las personas cuando desempeñan sus tareas para evaluar la manera de enfrentar y resolver los problemas, la manera de tratar a las personas, etc.

Establecer las brechas de formación

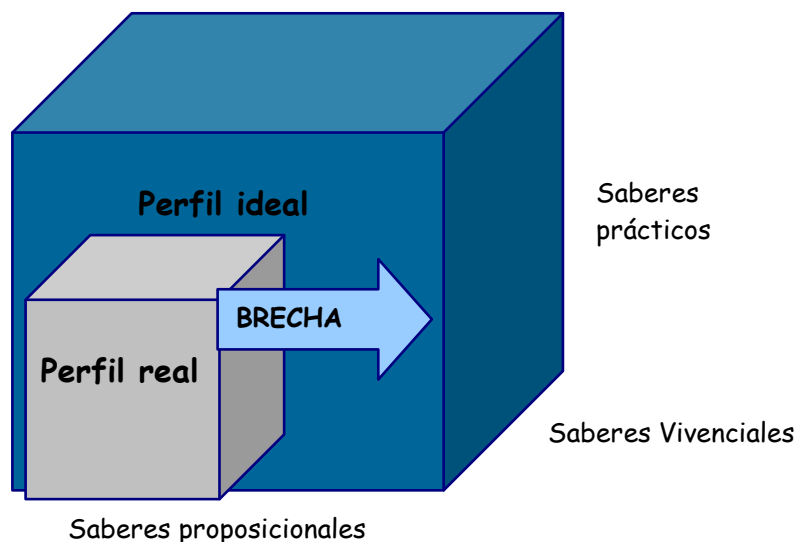
Una vez que hemos definido el perfil real y hemos examinado el cuadro de funciones y tareas (perfil ideal), nos daremos cuenta que no todas las tareas se realizan satisfactoriamente y que, incluso, algunas ni siquiera se realizan. Esta es la distancia entre la realidad y lo que debería ser.

Esta distancia entre el perfil real y el ideal, es lo se llama **brecha de formación**. En otras palabras, para poder lograr lo que queremos es necesario cerrar la brecha. Y esto es el sentido de los programas de formación.

Es importante considerar que si bien para el diseño general, se parte de la tendencia del grupo, es importante no perder de vista la particularidad de las personas, en la medida de lo posible. Si es posible saber cuáles son las capacidades y necesidades de cada miembro del grupo, esto permitirá acompañar mejor su proceso de formación. Si los grupos de población a los que el programa se dirige son muy grandes, entonces no hay que perder de vista la diversidad de ellos, por ejemplo por zonas de procedencia, u otra característica que pueda ayudar a aprovechar la diversidad. Cuando hablamos de una organización, será necesario tener en cuenta las particularidades de los distintos miembros de la organización, ya que no es lo mismo un administrativo, que un operador o un directivo. La diversidad puede potenciar el aprendizaje, pero si no se le tiene en cuenta, y se trata de homogenizar, la diversidad puede bloquear el proceso, al menos para quienes no se acercan al modelo homogenizador.

Las brechas de formación se establecen a partir de los perfiles de formación, y para establecerla es necesario hacer la comparación entre el perfil ideal y el perfil real. Puede ser

que algunas personas tengan una mayor brecha que otras, y en general la brecha para cada caso puede ser distinta, pero para efectos del diagnóstico cabe destacar las tendencias en el grupo.



La formación recibida (y las competencias desarrolladas) no coinciden en la mayoría de los casos con las características del perfil del puesto que se necesita cubrir. Esto justifica programas de inducción (personal nuevo), entrenamiento y capacitación para cubrir esa brecha.

Una vez recogida y procesada la información, es necesario volver al perfil ideal, para ver aquello que las personas no han logrado desarrollar las capacidades. También puede ser útil, fijarse en las capacidades desarrolladas, para apoyarse en ellas para el logro de las otras. Volviendo al cuadro del perfil ideal, podemos fijarnos en las tareas o capacidades requeridas, desagregadas en los tres tipos de saberes.

TAREAS	Conocimientos o saberes proposicionales	Habilidades o saberes prácticos	Actitudes o saberes vivenciales
Conocer los problemas de la comunidad y participar en la organización del trabajo de salud.	- Conocer al personal del establecimiento de salud. - Conocer a las autoridades y organizaciones de la comunidad.	- Saber hacer un censo comunal - Saber analizar la información - Elaborar un Plan local de Salud - Coordinar con autoridades	- Respeto por las personas y su cultura - Apertura y diálogo - Concertación

En este cuadro vemos subrayados los aspectos deficientes.

Priorizar las necesidades de formación

Una vez que tenemos una idea clara de los problemas de formación que vamos a enfrentar y hemos analizado suficientemente la información que hemos recogido en el diagnóstico, es necesario priorizar las necesidades a ser atendidas. La razón de esto es que, generalmente, los recursos y el tiempo disponibles para el trabajo educativo son escasos. Esta realidad exige que hagamos una tarea de selección o priorización con la ayuda de ciertos criterios.

No hay que olvidar que el criterio fundamental es contribuir a la consecución de los logros generales del proyecto o programa. La formación o capacitación debe contribuir, con los recursos disponibles, a este fin.

PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO...	¿Qué necesidades de formación vamos a priorizar?	♦ ¿Cuáles son las necesidades de formación prioritarias? ♦ ¿Qué capacidades son claves para el logro de los objetivos del proyecto?
--	---	---

Algunos de los criterios fundamentales para la priorización son los siguientes:

- ()** Es necesario priorizar aquellas necesidades de formación que, si no se resuelven, ponen en juego el cumplimiento de los objetivos del proyecto.
- ()** Es necesario priorizar aquellas necesidades de formación que involucran a muchas personas y no aquellos que son necesidades de unos cuantos.
- ()** Es mejor atender primero las necesidades que involucran los procesos claves del programa y que requieren capacidades específicas.
- ()** Es mejor atender aquellas necesidades que son reconocidas por la mayoría, es decir, que gran parte de las personas las identifican y le atribuyen ciertas consecuencias.
- ()** Es mejor priorizar necesidades cuya atención permitirá que las personas resuelvan otros problemas que se derivan de estas.
- ()** Es necesario tener en cuenta los recursos materiales con los que se cuenta para la capacitación. Hay que prever los recursos humanos y materiales que se necesitarían para resolver dichos problemas.

A partir de ese proceso de priorización se definen las necesidades de formación, las cuales deben contar con el consenso de las personas participantes del programa de capacitación.

Por ello, es muy importante que ese proceso de diagnóstico, especialmente en el proceso de priorización, sea un **proceso participativo**. Si bien no es suficiente lo que las personas sienten o creen para definir las necesidades, si es muy importante que haya consenso sobre los resultados del diagnóstico y la manera de priorizar las necesidades.

Actividad: Cerrando las brechas

Primera parte: MIDIENDO LAS BRECHAS

- ◆ A partir del trabajo anterior con el perfil ideal, se establecen las brechas de formación en cada una de las competencias asignadas, siguiendo el ejemplo de la promotora de salud.
- ◆ En primer lugar se reconocen cuáles son las capacidades que tienen los sujetos de capacitación reales. En función de ello, los mismos grupos definen los puntos deficitarios o brechas y explican al plenario cómo hicieron el trabajo.
- ◆ El producto de esta primera parte del trabajo, es una lista de las necesidades de formación que tiene el grupo estudiado.

Segunda parte: PRIORIZANDO NECESIDADES

- ◆ Al interior de cada grupo, después de revisar los criterios planteados en el módulo; entre todos, se proponen, otros criterios importantes para los proyectos o programas en los cuales se presentan estas necesidades de formación.
- ◆ Juego de roles entre los miembros del grupo, se asumen los roles de cada uno de los actores del proceso de formación: participantes, facilitadores, administradores de recursos del proyecto. Las personas de cada uno de los grupos deben asumir la posición de las personas que representan y defender aquellas necesidades e intereses que creen que éstas defenderían. Es importante argumentar su selección en función de los propios intereses.
- ◆ Con cada grupo se debe seleccionar las necesidades prioritarias, a partir del trabajo de identificación de problemas realizado anteriormente. Esta selección debe responder a los criterios propuestos y a las argumentaciones realizadas en la discusión. Se trata de negociar y llegar a un consenso acerca de las necesidades que deben ser priorizadas en el programa de capacitación.
- ◆ A partir de la priorización de necesidades de formación, se formulan argumentaciones que sustenten la priorización y que den forma al diagnóstico de necesidades de formación. Un esquema del documento de diagnóstico puede ser el siguiente:

Título del Proyecto / programa de capacitación
Características generales del grupo de personas participantes del programa
Perfil ideal en término de competencias
Criterios utilizados para la priorización y fundamentación de las necesidades
Listado priorizado de necesidades de formación para alcanzar las competencias (formulado como saberes asociados a las competencias)

En plenario, se presentan los informes de diagnóstico de necesidades, tratando de dar a portes, y precisando las lecciones que se han aprendido en este proceso.

Programa de Capacitación por competencias

A partir del diagnóstico de necesidades de formación, el diseño de programas de capacitación pasa a ser la respuesta creativa del equipo de formación a dichas necesidades.

Lo que ha de caracterizar esta fase es la creatividad, que ha de darse en el marco de referencia, plasmado en el perfil ideal, pero sobre todo en aquellos saberes deben ser desarrollados, en la medida que han sido identificados como necesidades.

La mirada estratégica es también fundamental en esta fase, la cual junto con la creatividad considera la lógica de relaciones, y busca aprovechar los recursos disponibles.

En este proceso, un componente enriquecedor es la mirada de otras personas que hacen formación, y que pueden aportar desde una perspectiva diferente, nueva, más fresca.

En esta unidad el trabajo en equipo y la interacción con los otros grupos permitirá enriquecer el trabajo de creación, de diseño.

Precisar las competencias del programa



1. Definir líneas generales del Programa de Formación
2. Precisar los problemas
3. Diseñar perfil ideal
4. Preparar instrumentos para el diagnóstico
5. Aplicar los instrumentos de diagnóstico
6. Analizar la información para identificar necesidades
7. Priorizar las necesidades de formación
- 8. Precisar las competencias del programa**
9. Establecer la secuencia pedagógica
10. Seleccionar las estrategias de capacitación
11. Diseñar las técnicas para la capacitación
12. Diseñar el sistema de monitoreo y evaluación

Conociendo los perfiles expresados en términos de competencias, lo que queda es precisar los saberes que el programa de capacitación debe atender. En este momento además es necesario, ser consciente de las limitaciones propias, de las del contexto en el que se desarrolla el programa de capacitación, así como de las otras necesidades e intereses que poseen las personas participantes del proceso.

Es importante, el manejo que el equipo formador tenga de los saberes necesarios para el desarrollo de la competencia. En este punto es necesario pues, reconocer que no se requiere ser un “experto” sino un “facilitador” del aprendizaje.

Además es importante reconocer que la capacitación no asegura el aprendizaje. Según un estudio realizado por Franklin Covey⁷, se ha demostrado que el 10% del aprendizaje se logra con la **auto-preparación**. Una preparación efectiva crea un contexto de compromiso hacia una experiencia de aprendizaje a recibir. La persona debe conocer el objetivo de la capacitación en su caso específico, recibir información sobre el contenido y evaluar su nivel de conocimiento, por ejemplo a través de auto-evaluaciones.

El evento de **capacitación** por sí solo logra un 20% de adquisición de conocimientos. Aunque puede ser altamente motivante dedicarse un día de aprendizaje, hay factores que limitan la capacidad de aprender en una sesión intensiva.

Por último, El **seguimiento** que representa el trabajo continuo de traducir nuevos conocimientos y habilidades a resultados, el resolver problemas de la vida real, es donde se logra el 70% del aprendizaje, si se diseña un proceso de acompañamiento (a través de coaching individual o mediante sesiones de enseñanza a terceros) en el cual se incluya el uso de herramientas que faciliten la aplicación de lo aprendido, el individuo logrará implementar al máximo los nuevos conocimientos. Por ende, él mismo y su organización verán un alto retorno de la inversión en capacitación.

⁷ Citado por [Bárbara Hauser](#) en un artículo sobre el modelo del aprendizaje facultativo. Ella es socia de Franklin Covey en Venezuela

Estas ideas nos llevan nuevamente a la idea del Programa de Formación, como proceso en el que se desarrollan las competencias, lo cual implica un sistema de acompañamiento. Sin embargo, volviendo al programa de capacitación éste debe asegurar que las personas participantes asimilen los saberes necesarios para el desarrollo de la competencia. En este sentido más que cantidad se ha de seleccionar lo realmente necesario, articulando los tres tipos de saberes, para involucrar a la persona en su integridad. Estos saberes serán los recursos que las personas necesitarán para solucionar los problemas en la vida real.

Por otro lado, cabe reconocer que lo que el programa de formación se plantea como objetivo, debe ser el producto de la combinación de tres perspectivas o elementos claves: necesidad, demanda y oferta.

La **necesidad** es lo que se requiere potenciar para que la persona desarrolle la capacidad esperada. Esto alude al conjunto de saberes necesarios para la competencia. Aquí cabe señalar entre necesidad sentida y necesidad real. Desde nuestro enfoque de necesidades humanas básicas, todos tenemos las mismas necesidades, puesto que estas son universales; sin embargo, no deseamos los mismos satisfactores. Es más, puede darse el caso de que yo no perciba en mí algunas necesidades, es decir no las siento como tal, y en ese sentido hablamos de que una necesidad puede ser real, pero no sentida. Hay muchas personas que piensan que no necesitan un tiempo de ocio, porque lo único importante es producir y trabajar, y además del ocio, parecen no necesitar afecto, entre otras necesidades humanas. Sin embargo cuando la necesidad es sentida, compromete a la persona en el desarrollo de su potencialidad, en la consecución o uso del satisfactor más adecuado.

La **demand**a, es lo que la persona quiere, que puede ser una necesidad sentida, pero que también puede ser un antojo o capricho, es decir, no una necesidad real. La demanda se centra en los satisfactores que la persona cree necesitar, sin embargo, la necesidad podría tener otro satisfactor, y más bien estar reflejando en su demanda otra necesidad. Por ejemplo, cuando un adolescente demanda a sus padres determinada prenda de vestir, su necesidad no es de subsistencia (vestido), sino de identidad, ya que podría tener otras prendas que cubran su necesidad de vestido, pero en tanto no es la prenda de moda que todo el grupo tiene, él siente que no está satisfaciendo su necesidad.

Finalmente, la **oferta**, es decir lo que la OPD puede brindar, en función de sus capacidades y recursos. De esto hablábamos al plantear el marco de referencia, y es necesario tenerlo claro en tanto es a lo que uno se puede comprometer responsablemente.

De la combinación de las tres perspectivas, surge el objetivo del programa, que se ha de expresar en el perfil del egresado/a o perfil ideal. Con esto se compromete la OPD que ejecuta el programa de formación, y eso es lo que pueden esperar las personas que participan de él. De hecho existirán elementos que las personas participantes pueden no considerar necesarios, pero que desde la mirada del formador se reconocen como necesarios. Por ejemplo, la necesidad de clarificar el marco de referencia puede no ser vista como necesidad por la mayoría de personas que hacen capacitación, y por lo tanto no la demanda, sin embargo, el programa de formación de formadores lo plantea como necesario, y esperamos que al final del proceso, quede clara la necesidad e importancia del marco de referencia en la conducción de los programas de formación.

Establecer la secuencia pedagógica



1. Definir líneas generales del Programa de Formación
2. Precisar los problemas
3. Diseñar perfil ideal
4. Preparar instrumentos para el diagnóstico
5. Aplicar los instrumentos de diagnóstico
6. Analizar la información para identificar necesidades
7. Priorizar las necesidades de formación
8. Precisar las competencias del programa
- 9. Establecer la secuencia pedagógica**
10. Seleccionar las estrategias de capacitación
11. Diseñar las técnicas para la capacitación
12. Diseñar el sistema de monitoreo y evaluación

La secuencia pedagógica es el ordenamiento lógico de los saberes que deben desarrollarse para el logro de la competencia.

Este ordenamiento requiere básicamente dos cosas: manejo de la propuesta y su base teórica, que permita ver las interrelaciones entre los saberes; y lógica de proceso, la cual implica no sólo razonamiento lógico, sino también un cierto grado de empatía con el grupo de población con el que se va a trabajar, de manera que se pueda entrar en la lógica de ellos, más que en la lógica de quienes formularon los saberes.

La secuencia pedagógica puede tener distintos ordenamientos, según quien o quienes lo hagan. No existe una sola forma de hacerlo, sin embargo, existen secuencias más fluidas que otras. Además de imaginarse el proceso (las posibles preguntas y reacciones de las personas participantes, los tiempos, la relación con el contexto, etc.), conviene tener un punto de vista externo, que conociendo la propuesta, o bien con amplia experiencia en procesos de formación, pueda enriquecer la propuesta, o en todo caso permita establecer alternativas, en función del proceso.

Recordemos aquí lo que decíamos con respecto a la planificación en general, es necesario tener claridad en los objetivos, y creatividad, flexibilidad en la acción.

Seleccionar las estrategias de capacitación



1. Definir líneas generales del Programa de Formación
2. Precisar los problemas
3. Diseñar perfil ideal
4. Preparar instrumentos para el diagnóstico
5. Aplicar los instrumentos de diagnóstico
6. Analizar la información para identificar necesidades
7. Priorizar las necesidades de formación
8. Precisar las competencias del programa
9. Establecer la secuencia pedagógica
- 10. Seleccionar las estrategias de capacitación**
11. Diseñar las técnicas para la capacitación
12. Diseñar el sistema de monitoreo y evaluación

Una vez que hemos definido las competencias, y la secuencia pedagógica para el desarrollo de los saberes, es necesario pensar en la estrategia que nos permitirá lograr las competencias que hemos formulado.

Una primera estrategia que hay que definir es la **modalidad** que vamos a utilizar para la capacitación. La modalidad es la estructura que se le va a dar a la capacitación, que determina el tiempo, el espacio y la oportunidad para realizarla.

Las modalidades metodológicas más importantes son las siguientes:

Modalidad	Características	Técnicas más usadas
1. Taller presencial	Son reuniones donde se concentran personas provenientes de diversos lugares para tratar diversos temas. Sirve sobre todo para tratar contenidos conceptuales y el manejo de enfoques	Exposiciones Técnicas participativas de trabajo en grupo.
2. Prácticas en la comunidad o lugar de trabajo	Las personas realizan diversas actividades en la propia comunidad o en su lugar de trabajo asesorados por un tutor. Sirve para tratar, sobre todo, habilidades prácticas.	Consejería individual a partir de la observación del desempeño
Modalidad	Características	Técnicas más usadas

3. Pasantías	Los participantes, en grupos o de manera individual, acuden a un lugar donde pueden ver como se desarrolla una actividad o una habilidad a cargo de un equipo o una persona experta. Sirve para desarrollar habilidades, actitudes y ver como se desarrollan propuestas innovadoras.	Observación de desempeño y momentos de retro-alimentación.
4. Grupos de inter-aprendizaje	Grupos de trabajo con reuniones periódicas para reflexionar y analizar problemas, a partir de los intereses o la experiencia de los participantes.	Análisis de casos
5. Educación a distancia	Los participantes de manera individual participan en un espacio virtual, en el que se plantea el desarrollo de actividades de aprendizaje de manera asincrónica. El apoyo en materiales educativos es clave. Existen momentos de encuentro coordinados previamente. Puede combinar elementos de otras modalidades, y actualmente se recurre mucho a la tecnología informática (herramientas de Internet) . La presencia de tutores acompaña el proceso de aprendizaje.	Análisis de textos Análisis de casos Debates on line Salas virtuales

Cada una de estas modalidades tiene su sentido, sus ventajas y desventajas. Hay que utilizarlas de manera apropiada, teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos, en especial del tiempo.

Otra estrategia clave para una buena capacitación son los **materiales educativos**. Los materiales son importantes si se espera que el programa tenga impacto y se puedan alcanzar los objetivos deseados, ya que permiten transmitir mejor los contenidos y favorecer experiencias de aprendizaje.

El éxito de un programa de formación está no sólo en la consistencia y pertinencia de sus contenidos y competencia a desarrollar, sino en la manera como está organizado. Por tanto es necesario prever la **gestión** del mismo, es decir, definir cómo se va a facilitar los procesos de formación del plan y con qué tipo de apoyo o ayudas se contará. Si bien no hay ninguna fórmula para esto, les sugerimos lo siguiente:

- ☒ Distribuyan responsabilidades entre los participantes, de manera tal que su colaboración permita no sólo la eficiencia en las actividades, sino la sostenibilidad de los procesos. Si se forman grupos de trabajo es necesario nombrar un coordinador que facilite los procesos y la comunicación.
- ☒ Los procesos de comunicación son claves dentro de la gestión de un programa. Por eso, programar reuniones o visitas periódicas a los participantes cuando las sesiones presenciales sean distanciadas, de manera tal que se pueda recoger sus necesidades y expectativas, y hacer ajustes al mismo plan de formación a partir de esa información.
- ☒ Es necesario hacer un mapeo de los recursos existentes para la

formación (cf. ver anexo 2) entre el grupo que va a participar. Esto significa que es necesario saber con qué recursos se cuenta y así poder acomodar el plan a las posibilidades reales del contexto. Por ejemplo, es necesario saber con qué tipo de equipos se cuenta, de manera tal que se pueda prever el tipo de materiales para actividades presenciales.

En cuanto a los elementos de **apoyo**, se trata de ver con qué tipo de ayudas se cuenta para implementar el plan de formación. En general, son tres tipos de apoyos que se debe procurar:

- 😊 Identificar aliados que pueden facilitar nuestro trabajo de formación en el tema. Estos aliados pueden ser personas o instituciones que comparten los mismos intereses con nosotros, o que tienen intereses complementarios y cuya relación es beneficiosa para el plan.
- 😊 Formar tutores o auxiliares de campo, que pueden encargarse de parte del proceso de seguimiento de la capacitación. La presencia de tutores es clave para profundizar los temas que se tocan en talleres presenciales.

Programa de capacitación innovador

En esta unidad se buscará concretar el diseño del programa de capacitación, es decir lo que se tiene como producto, después del proceso sistemático seguido.

Es común pensar que el trabajo de diseño de programas de capacitación, es sencillo, y cualquier persona puede realizarlo, sin embargo, esperamos que a estas alturas quede claro que el proceso de creación exige un sin fin de capacidades, que no todos poseen. Copiar actividades de otros programas y colocarlos uno tras otro es fácil, establecer un temario y quienes lo van a exponer también es relativamente sencillo, e incluso intercalar entre las exposiciones “dinámicas” sacadas de un libro o manual, también es relativamente sencillo, pero diseñar procesos de formación, y programas de capacitación exige más que eso. La diferencia entre unos y otros puede que algunas personas no la aprecien en el papel, en los documentos, es recién en los resultados del proceso donde se verá la diferencia.

Hablar de un programa de capacitación innovador implica superar las copias y repeticiones, que hacen de las experiencias de capacitación experiencias improductivas, o como lo decía un dirigente comunal, ocasiones “para ir de paseo y comer bien”. Una intervención innovadora implica pensar al mismo tiempo en el proceso y las personas, no sólo en el momento inicial, sino a lo largo del tiempo que implique el aprendizaje. Implica mantenerse atento a los cambios y tener la apertura para recibir del contexto y del grupo los insumos necesarios para enriquecer el proceso. Un programa de capacitación, es mucho más que su diseño, mucho más que los materiales y los saberes que detenta el formador, es una experiencia de vida que puede o no ser trascendental en la vida de las personas.

Finalmente, al “terminar” la fase de diseño, se ha de coronar con un buen sistema de evaluación que le mantenga la flexibilidad al diseño, y que permita conocer al final del proceso los resultados en términos de aprendizajes. Es en ese momento cuando se verá la capacitación como una inversión y no como una actividad más del proyecto.

Diseñar las técnicas para la capacitación



1. Definir líneas generales del Programa de Formación
2. Precisar los problemas
3. Diseñar perfil ideal
4. Preparar instrumentos para el diagnóstico
5. Aplicar los instrumentos de diagnóstico
6. Analizar la información para identificar necesidades
7. Priorizar las necesidades de formación
8. Precisar las competencias del programa
9. Establecer la secuencia pedagógica
10. Seleccionar las estrategias de capacitación
- 11. Diseñar las técnicas para la capacitación**
12. Diseñar el sistema de monitoreo y evaluación

Es útil en estos momentos, compartir experiencias y conocimientos, propios y ajenos. Es aquí cuando conviene mirar otros programas, o los famosos manuales de actividades (mal llamadas “dinámicas”), como fuente de inspiración.

Una misma actividad puede servir para distintos objetivos, depende de la intencionalidad que quienes diseñan los programas de capacitación le den.

En un buen diseño de capacitación, no existen “actividades de relleno”, todas tienen un objetivo, y cobran sentido en el conjunto de actividades. Quien diseña, puede tener varias alternativas para seleccionar alguna según el ánimo del grupo, o bien puede dejar de realizar alguna actividad, si el proceso así lo exige. Pero un buen diseño ha de asegurar el logro de los objetivos, que en el enfoque de competencias se concibe como asimilación de saberes para la solución de problemas.

Al diseñar una actividad (seleccionar, adaptar, considerar los saberes que ayuda a trabajar) es importante considerar algunos criterios:

- ☞ Características de las personas participantes (cultura, intereses, valores, experiencias previas, etc.)
- ☞ Marco en el que se da el proceso de capacitación (condicionamientos, voluntariedad, familiaridad con la temática, etc.)
- ☞ Tiempo disponible (para las sesiones, para el proceso completo)
- ☞ Cantidad de personas participantes y espacio disponible
- ☞ En algunos casos, es útil considerar el ritmo de trabajo del grupo (esto ha de ser considerado en el ajuste del diseño a lo largo del proceso)
- ☞ Recursos necesarios y alternativas disponibles

Diseñar el sistema de monitoreo y evaluación



1. Definir líneas generales del Programa de Formación
2. Precisar los problemas
3. Diseñar perfil ideal
4. Preparar instrumentos para el diagnóstico
5. Aplicar los instrumentos de diagnóstico
6. Analizar la información para identificar necesidades
7. Priorizar las necesidades de formación
8. Precisar las competencias del programa
9. Establecer la secuencia pedagógica
10. Seleccionar las estrategias de capacitación
11. Diseñar las técnicas para la capacitación
- 12. Diseñar el sistema de monitoreo y evaluación**

Nuestra propuesta debe situarse en el marco de los cambios que van experimentando los modelos de formación en el ámbito mundial. En el contexto de la globalización y de la así llamada “sociedad de la información”, los formadores no se ven más como los que poseen el conocimiento; en muchos casos, algunos participantes tienen más conocimiento, experiencia o tiempo disponible para el aprendizaje que los propios docentes. El acceso a la Internet ha permitido una difusión mayor de la información y el acceso directo a nuevas y variadas fuentes de la misma. Por tanto, los docentes no son ya los “expertos” “guardianes del saber”, sino que van convirtiéndose en “facilitadores de procesos” del aprendizaje y no tanto expertos que tienen toda la información consigo.

Por otro lado, la formación ha ido cambiando su foco, de la satisfacción única de los participantes al mejoramiento de la institución en general. Los usuarios que participan en diversas experiencias de formación no son sólo los participantes sino la institución en general.

Donald Kirkpatrick señala que hay cuatro niveles de evaluación:



Nivel 1: la eficacia tal como es percibida por los participantes.



Nivel 2: evaluación del aprendizaje.



Nivel 3: evaluación del desempeño.



Nivel 4: evaluación del impacto de la organización, conforme a sus fines.

Es necesario señalar que todos estos niveles de evaluación están profundamente relacionados. Dado que el enfoque que seguimos es el de competencias, la evaluación del aprendizaje está ligada a la evaluación del desempeño en la solución de problemas. En otras palabras, se entiende que la persona que tiene logros de aprendizaje es porque ha mejorado sus capacidades para resolver problemas.

¿QUÉ EVALUAR? ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN

Evaluación del aprendizaje	Aspectos	Propósito	Instrumentos
	1. Evaluación de las necesidades de formación	Identificar las competencias necesarias para el desempeño eficiente del personal	Análisis de tareas del perfil ocupacional
	2. Línea de base (evaluación de 	Determinar el nivel de competencia de los participantes antes de la formación.	Observación de desempeño Prueba de entrada
	3. Evaluación de proceso 	Evaluar los avances y dificultades en el proceso.	Grupos Focales Observación de desempeño Pruebas intermedias
	4. Evaluación final de resultados 	Evaluar el nivel de competencia de los participantes después de la formación	Autoevaluación Inter-evaluación Prueba de salida
	5. Evaluación de factores de la capacitación	Evaluar los elementos asociados a la formación: metodología, instrumentos y materiales, facilitadores, organización, métodos de análisis de necesidades, condiciones de participación (individuales e institucionales)	Grupos focales
	6. Evaluación de impacto	Determinar el efecto de la formación sobre el desempeño individual en el trabajo, el desempeño organizacional.	Estudio en profundidad. Sistematización Evaluación externa

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Según vemos en el esquema, la evaluación del aprendizaje comprende sólo algunos de los aspectos de la evaluación de la formación, sobre todo aquellos que tienen que ver con los procesos. El propósito fundamental de la evaluación es “promover la calidad de los aprendizajes”.

La evaluación del aprendizaje, a partir del enfoque innovador, tiene algunas características:

- debe ser participativa, es decir, involucrar a los propios interesados. Por tanto, se debe incorporar mecanismos como la autoevaluación y la heteroevaluación.
- debido a que los itinerarios de formación pueden ser distintos, el tutor define con los participantes los tiempos para la evaluación, que deben acomodarse a sus posibilidades.

ETAPAS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

8. **Definición de indicadores de competencia y determinación de estándares:** a partir del cuadro elaborado de competencias, señalar indicadores de competencia. Los indicadores son evidencias susceptibles de medición y observación de que los participantes han alcanzado la competencia requerida en las funciones y tareas que desempeñan. Además, cada indicador debe ajustarse a estándares específicos y precisos de niveles de desempeño que se adecuen a las expectativas de la formación. Es preciso que no sean muchos indicadores, de manera tal que sea posible realizar la evaluación.
9. **Desarrollo del modelo de evaluación y de los instrumentos:** A partir de los indicadores seleccionados, se deben elegir los instrumentos para la evaluación. Los instrumentos deben ser válidos (cuando miden de forma precisa lo que quieren medir) y confiables (cuando proporcionan la misma información aun cuando se aplique a diferentes personas). Los criterios de selección de instrumentos se determinarán según un modelo que permita asegurar los procesos de evaluación. Un modelo apropiado combinará información cualitativa y cuantitativa, de tal manera que pueda contarse con la información suficiente.

En tal sentido no deben ser muy largos ni complicados en cuanto al lenguaje y con instrucciones apropiadas para su uso.

Técnica	Instrumento	Forma de Aplicación	Qué evalúa	Ventajas	Desventajas
ENTREVISTA INDIVIDUAL	Cuestionario	Escrita u oral	Actitudes, opiniones, experiencia previa	Genera información cualitativa y cuantitativa Las preguntas pueden ser ampliadas	Requiere tiempo y es costosa Sesgos del entrevistador
ENTREVISTA GRUPAL	Cuestionario	Oral	Actitudes, opiniones, evaluación de procesos	Genera información cualitativa y cuantitativa Las preguntas pueden ser ampliadas	Requiere tiempo y es costosa Sesgos del entrevistador
PRUEBA DE CONOCIMIENTOS	Formulario o cuestionario	Escrita u oral	Conocimientos	Bajo costo Fácil de administrar Aplicación masiva Fácil de procesar	No permite evaluar habilidades y actitudes Puede parecer amenazadora
OBSERVACIÓN DE DESEMPEÑO	Pauta de observación Lista de verificación (check list)	Observación y registro a cargo del evaluador; retroalimentación con el evaluado	Habilidades, desempeño, actitudes	Muestra el comportamiento real Genera información cualitativa y cuantitativa	Requiere tiempo y es costosa
REVISIÓN DE DOCUMENTOS	Lista de verificación Cuestionario	Revisión de expedientes	Desempeño Cumplimiento de normatividad	Evita sobrecargar a las personas con requerimientos	Documentos podrían ser inexactos o incompletos y/o estar mal organizados

10. **Revisar y validar los instrumentos de evaluación:** Los instrumentos deben ser validados aplicándolos a un grupo pequeño de participantes. Esto permitirá ajustar el lenguaje utilizado, las preguntas, las instrucciones (tanto para el participante como para el evaluador), el tiempo y el contexto de aplicación, la metodología de aplicación, entre otras. La revisión de los instrumentos permitirá obtener información confiable y reducir algún tipo de sesgos que existan. La validación de instrumentos permitirá definir criterios que permitan la aplicación de los instrumentos que generan información cualitativa.

Además, la revisión y validación de los instrumentos son necesarias para ajustarlos a la realidad específica de cada ámbito donde se desarrolla la propuesta.

11. **Definir quienes serán evaluadores y quienes serán evaluados:** Una vez que han sido definidos los instrumentos, es necesario definir quienes van a participar en la evaluación. Algunos de los instrumentos pueden ser aplicados al 100% de los

participantes del programa de formación; pero, en otros casos, tales como las entrevistas individuales o grupales, se requiere definir una muestra. Para efectos de un plan de formación no es práctico plantear una fórmula estadística, pero puede ayudar la siguiente tabla, a modo referencial:

Número total de participantes	Tamaño de la muestra
50 o menos	Por lo menos 50 %
51 a 100	35 a 50 %
101 a 200	20 a 35 %
Más de 200	10 a 20 %

De la selección adecuada de la muestra va a depender la factibilidad real de la evaluación.

Los procesos de evaluación estarán a cargo de consultores en el primer momento. Sin embargo, teniendo en cuenta la necesidad de transferencia de la propuesta de evaluación, es necesario ir incorporando a los tutores de las redes en las tareas de evaluación, ayudándolos a manejar los instrumentos.

12. **Planificación del proceso de evaluación y aplicación de los instrumentos:** Una vez que están listos los instrumentos y los evaluadores, se necesita ajustar el plan operativo de la formación inicial conforme a los tiempos y exigencias de la evaluación.

La aplicación de los instrumentos debe ser coordinado con los responsables de las instituciones y con el apoyo de otras personas como promotores o tutores. No se debe descuidar aspectos logísticos. Hay que tener especial cuidado en el tiempo que requiere cada instrumento para la evaluación. La observación de desempeño, por ejemplo, requiere tiempo y condiciones adecuadas.

13. **Análisis de la información obtenida:** Una de las primeras tareas es tabular los datos, agruparlos en las categorías previamente señaladas, y alimentar las bases de datos.

14. **Ajustes de los programas de formación a partir de los resultados de la evaluación:** La evaluación permite hacer ajustes en los planes de formación en varios aspectos:

- ajustar los objetivos, la metodología o los contenidos de las modalidades de formación.
- mejoras en las estrategias utilizadas por el equipo formador.
- cambios en el sistema de apoyo (centros de recursos, tutores, materiales educativos).

La información obtenida en los procesos de evaluación sirve no sólo para calificar el avance de los participantes, sino para hacer ajustes en los mismos planes de formación. Los resultados de la evaluación son, asimismo, un insumo para los responsables de la gestión del plan, para realizar cambios que puedan ayudar en la mejora del desempeño individual.

Tercera Unidad: Facilitación del aprendizaje con metodología participativa

Actividad generadora: El tallador de madera

Khing, el maestro tallador hizo un pedestal de preciosa madera
Cuando lo había terminado, todos los que lo vieron estaban asombrados.
Decían que ese trabajo debía ser obra de los espíritus
El príncipe le preguntó: ¿Cuál es tu secreto?

Khing le replicó: "Yo soy solo un trabajador, no tengo secretos.
Sólo hice esto:
Cuando empecé a pensar en el trabajo que me habías encomendado,
Protegí mi espíritu, no lo derroché en menudencias insignificantes.
Ayuné para dejar descansar mi corazón.
Después de tres días de ayuno, había olvidado recompensas y éxito
Después de cinco días, había olvidado alabanzas o críticas
Después de siete días, había olvidado mi cuerpo y sus extremidades.
A estas alturas, todo pensamiento sobre tu Realeza y la corte había desaparecido
Todo lo que me podía distraer del trabajo se había desvanecido.
Sólo me sostenía la idea del pedestal

Entonces me fui al bosque
A mirar los árboles en su estado natural
Cuando el árbol indicado apareció ante mis ojos,
También apareció el pedestal en él, diáfano, sin duda.
Todo lo que tenía que hacer era ponerme manos a la obra
Y empezar...

Si no hubiera encontrado este árbol preciso
No habría habido ningún pedestal

¿Qué había pasado?
Mi propio pensamiento concentrado
Encontró el potencial oculto en la madera
De este encuentro vivo vino el trabajo
Que tú atribuyes a los espíritus

Traducido de: The Way of Chuang Tsz, editado y
traducido por Thomas Merton, pp. 110-111.

PARA REFLEXIONAR:

¿Qué nos dice el cuento – poema en relación a nuestro rol como facilitadores/as?

¿Qué preparación se requiere para facilitar procesos de aprendizaje?

Guía de preguntas de **método de diálogo guiado** tomada de:
Jean Watts, Pat Miller, John W. Kloefer (1999): Cultivating Collective Consciousness with Transcendent Self-Presence. A Guided Dialog Method. En: Group Facilitation: A Research & Applications Journal. International Association of Facilitators. Vol 1, No. 1. Pags 22-32.

EJERCICIO CON EL MÉTODO DEL DIÁLOGO GUIADO

PREGUNTAS	INTENCIONALIDAD
Nivel Objetivo: Consiguiendo la atención de los participantes a través del compromiso de los cinco sentidos	
<i>Preguntas sobre las impresiones</i> Qué palabras captaron su atención Qué frases o líneas se destacaron para ustedes? Qué líneas del diálogo recuerdan? Quiénes eran los personajes en este poema? De qué trataba el poema?	Acercamiento cognitivo al tema Conseguir la atención de los participantes Enumerar los elementos de la discusión Plantear preguntas fáciles Convocar a la participación
Nivel Reflexivo: Comprometiendo la imaginación de los participantes y alentando respuestas emocionales	
Preguntas a la imaginación Qué emociones sentía Khing? Qué emociones sintieron mientras escuchaban el poema? Dónde las sintieron? Cómo era el pedestal? Qué partes del diálogo fueron significativas para ustedes? Cuáles les plantearon preguntas?	Respuestas personales reflexivas ante el poema Estimular la imaginación de los participantes Promover que los participantes se comprometan en el diálogo Motivar la introspección Facilitar la creación de un espacio confiable para compartir emociones
Nivel Interpretativo: Catalizando la comunión de experiencias vividas y decisiones	
Preguntas que conectan el poema al mundo En pocas palabras, ¿de qué se trató este poema? En realidad, de qué hemos estado hablando? Qué pasaba con el ayuno? Cuál era el secreto? Qué situaciones de la vida cotidiana te recuerda? Qué tiene que ver todo esto con tu	Comprometiendo las facultades intelectuales del ser Iniciar un proceso de integración que ayude a dar un sentido más profundo al ejercicio Alentar el descubrimiento de conexiones Empoderar a través de la identificación de las personas entre ellas mismas Descubrir el vínculo con las dimensiones trascendentes de la vida

propia vida?	
Nivel mayeutico: Permitiendo una sensación de maravilla y apertura a las dimensiones trascendentes de la vida	
Preguntas que abren un significado universal Has encontrado el “árbol indicado”? A qué “encuentro vivo” se refiere el poeta? Cuenta una historia acerca del significado de este poema. Qué nos dice este poema acerca de nuestras acciones, nuestros logros, nuestras expectativas en nuestro trabajo y nuestra vida?	Expandiendo los horizontes personales y espirituales de significado y dirección Ampliar el rango de significados posibles Evitar el regreso a la reflexión cognitiva o abstracta Profundizar los niveles del “darse cuenta” de las participantes Establecer conexiones con la dimensión trascendente de la vida Brindar un espacio para que los participantes respondan y afirmen sus direcciones internas

Competencias del Facilitador/a para el modelo pedagógico de Escuela para el Desarrollo

FORMULA OPORTUNAMENTE PREGUNTAS QUE ESTIMULAN EL APRENDIZAJE CRÍTICO

SABER PROPOSICIONAL	SABER PRÁCTICO	SABER VIVENCIAL
Maneja el ciclo de aprendizaje experiencial y sus demandas para la facilitación.	Escucha con atención la dinámica del grupo. Elabora preguntas adecuadas para cada momento del ciclo de aprendizaje experiencial. Escucha las respuestas de los/las participantes. Reta supuestos emergentes en las respuestas de los/las participantes. Identifica cuando se ha pasado de un momento a otro del ciclo y lo hace evidente. Reformula y repregunta hasta llegar al máximo esperable del grupo	Se arriesga a exigir lo máximo que el grupo puede dar. Demuestra confianza en la capacidad del grupo.

FOMENTA LA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y EQUITATIVA

SABER PROPOSICIONAL	SABER PRÁCTICO	SABER VIVENCIAL
Maneja información sobre dinámicas de género y otras formas de discriminación que atentan contra la participación equitativa en la clase. Maneja el concepto de estilos de aprendizaje. Establece los vínculos conceptuales entre participación, diversidad y poder en el espacio de aprendizaje.	Establece reglas claras para la participación de tod@s. Evita comentarios discriminatorios. Está atenta/o a comentarios y actitudes discriminadoras para contrarrestarlos Maneja estrategias para reducir la sobre-participación. Estimula la participación de las personas que intervienen poco. Identifica los estilos de aprendizaje predominantes en la clase y de ser posible, de cada uno/a de los/las participantes.	Está atento/a a sus propios sesgos con relación a la participación y dispuesto a mejorar permanentemente. Valora la diversidad de opiniones en el proceso de aprendizaje.

ELABORA Y SINTETIZA IDEAS CLAVE

SABER PROPOSICIONAL	SABER PRÁCTICO	SABER VIVENCIAL
Maneja las ideas centrales del tema a trabajarse. Está al día con la literatura sobre el tema.	Prioriza los conocimientos claves a ser aprendidos en la sesión. Presenta de manera clara las ideas centrales del tema. Contrasta las ideas surgidas de la discusión grupal con las de la	Muestra seguridad y fluidez en la presentación de ideas.

	literatura. Maneja estrategias para organizar la información.	
--	--	--

USA FLEXIBLE Y CREATIVAMENTE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

SABER PROPOSICIONAL	SABER PRÁCTICO	SABER VIVENCIAL
Conoce las diversas posibilidades de uso de recursos para el aprendizaje. Reconoce la influencia del uso del espacio, el tiempo, la voz y el cuerpo en los procesos de aprendizaje	Utiliza recursos de diverso enfoque tecnológico (blando, duro) discriminando su utilidad en cada situación específica. Maneja el espacio y el tiempo en función de los objetivos de aprendizajes Utiliza su voz y expresión corporal como medio para facilitar los aprendizajes	Demuestra flexibilidad en la adaptación de técnicas diversas para el aprendizaje. Está dispuesto/a a innovar e improvisar si las condiciones se lo demandan.

DEMUESTRA COMPROMISO CON LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTO

SABER PROPOSICIONAL	SABER PRÁCTICO	SABER VIVENCIAL
Conoce y diferencia los paradigmas del conocimiento racional y holístico.	Presenta sus ideas como fruto de un proceso inacabado de construcción, citando fuentes adecuadamente. Identifica y subraya los aportes dados por los y las participantes del curso a la discusión de los temas del curso.	Opta por el paradigma holístico del conocimiento. Está dispuesto/a a aprender y cambiar de opinión a partir de la discusión colectiva.

“LAS CINCO PREGUNTAS BUENAS”

La pregunta y el diálogo en esencia tienen la intención de que el otro se exprese. Sirven para generar el desequilibrio necesario que antecede la cristalización de nuevos aprendizajes, sirven para fomentar la divergencia o sugerir la convergencia, la búsqueda de posibles caminos, para animar al individuo a buscar posibles aplicaciones y transferencia de sus aprendizajes.

La formulación de la pregunta

La técnica de formular preguntas debe, como las demás técnicas de animación, estimular a los participantes a contribuir activamente a la discusión y favorecer un proceso de autogestión por parte del grupo. Por lo tanto hay que formular las preguntas de manera que los participantes dispongan de toda libertad para contestar (y que esta libertad sea real de verdad). En consecuencia hay que evitar las preguntas que obliguen al participante dar una forma predefinido a su respuesta o un contenido que lo lleve en un rumbo definido de antemano

Las buenas preguntas

Las buenas preguntas jamás son directivas. Sin embargo no basta hacer buenas preguntas para obtener respuestas. Además es necesario que el participante sea motivado, que se sienta invitado a contestar. En consecuencia, hay que orientar las preguntas hacia las necesidades e intereses de los participantes; los participantes deben sentirse interpelados por las preguntas y finalmente es importante que las preguntas tengan una relación directa con el tema tratado.

Las preguntas abiertas:

- 6. son preguntas a las cuales se debe contestar con una frase entera (frase que puede ser resumida en ciertos casos por palabras clave)
- 2. son preguntas que suscitan la reflexión
 - son preguntas que permiten respuestas diversas
- 6. son preguntas que estimulan la colaboración al interior del grupo
 - ◆ son preguntas que incitan la discusión, como por ejemplo la pregunta siguiente:

Las preguntas deberían incitar la creatividad de los participantes

¿Cómo evalúan Ustedes el impacto de nuestras reuniones?

Las preguntas interesantes despiertan la curiosidad y la atención del participante.
Las preguntas a respuestas espontáneas son las que permiten la intervención de todos los participantes de manera igual.

Las preguntas deben dar con el interés de los participantes

Las preguntas inapropiadas:

Las preguntas cerradas

Son preguntas a las que se puede contestar por "sí" o "no" únicamente

Son preguntas que suscitan respuestas o un comportamiento meramente mecánico de la parte del participante

Son preguntas que permiten solamente dos respuestas

Son preguntas que dividen el grupo en dos partes

Son preguntas que limitan la discusión, como la pregunta siguiente:

¿Están satisfechos del impacto de nuestras reuniones?

Las preguntas sugestivas son aquellas que incluyen ya la respuesta, como la pregunta siguiente:

¿También piensan, que estas reuniones no nos aportaron nada?

¿En su opinión, qué les ha aportado esas reuniones?

Las afirmaciones disfrazadas son las preguntas que anticipan cierta dirección de la respuesta, como:

¿No creen que la mayor parte de las reuniones pueden ser criticadas?

Mirando nuestras reuniones:

13. *¿Qué aspectos han apreciado?*
- ♦ *¿Cuáles son los puntos que deberían ser mejorados?*

Las preguntas dirigidas son las que suscitan una sola respuesta y excluyen todas las demás.

¿No serán los animadores ante todo especialistas en su campo específico?

¿Qué cualidades espero en un/a animador/a?

Las preguntas banales son las que aburren al participante.

Las preguntas desagradables son las que avergüenzan, ofenden o están cargadas de ironía.

Las preguntas altamente especializadas son las preguntas que califican y clasifican a los participantes en dos niveles: los especialistas y aquellos que carecen de estos conocimientos.

Cuando el grupo está buscando una solución a un problema, vale formular preguntas en dos etapas, como lo muestra el ejemplo:

¿De qué medios disponemos para resolver el problema?

Antes de formular una pregunta, siempre considerar los puntos siguientes:

¿Qué es lo que quiero provocar/suscitar? ¿Deberían los participantes expresar una opinión, analizar una situación o reunir ideas?

¿Debería la pregunta incitar a los participantes a contestar desde un punto de vista profesional o más bien personal? ¿En qué medida los participantes se conocen ya cuando les estoy formulando la pregunta? ¿Qué grado de provocación sería admisible?

¿Qué reacción por parte de los participantes suscitarán mi pregunta?

Siempre vale la pena probar antes sus preguntas!

¿Qué respuesta daría yo?

¿Qué respuesta me da mi colega de trabajo a esta misma pregunta?

A nivel individual

A nivel
profesional

A nivel de
organización

5 PRINCIPIOS PARA DAR Y RECIBIR "FIDBAC"

Fidbac es la castellanización de la palabra inglesa feedback, que comúnmente se traduce como retro-alimentación, y que ha sido asociada a la crítica evaluativo. Con el objetivo de darle un nuevo sentido, se ha buscado un nuevo término.

<i>AL DAR</i> ◆ Describe conductas sin evaluarla ◆ Describe conductas específicas ◆ Demuestra consideración atendiendo a las necesidades de la otra persona. ◆ Enfoca conductas que quien recibe puede modificar ◆ Deja que se apropie de tu fidbac	
	<i>AL RECIBIR</i> • Haz preguntas que alienten el fidbac • Preguntas sobre palabras y conductas concretas • Haz preguntas de clarificación. • Evitar reaccionar defensivamente. • Aprópiate del fidbac y reflexiona sobre el, decide como lo asumes y agradece



Participación y Desarrollo Humano

Entendemos la participación como el proceso por el cual una persona tiene parte en una cosa o acción. Es decir, un acto bajo el cual una persona desempeña determinado papel y establece cierta relación con otras personas que forman una colectividad. La participación es siempre un acto social: nadie puede participar de manera exclusiva, privada, para sí mismo.

La participación se constituye en una actividad organizada, racional y consciente de un grupo social con el objeto de expresar iniciativas, necesidades y demandas; de defender intereses y valores comunes; de alcanzar objetivos económicos, sociales o políticos; de influir directa o indirectamente en la toma de decisiones y de tomar parte en los procesos de planeación y acción del gobierno.

En ese sentido, pensamos que “los miembros de una comunidad son los más indicados para definir problemas, establecer prioridades, designar estrategias y llevarlas a cabo”. Este proceso moviliza la creatividad humana para solucionar problemas sociales y, a través de la transformación de los participantes, establecer las causas subyacentes de dichos problemas.⁸

Creemos que la participación es un aspecto inseparable de cualquier definición de desarrollo que busque delinear un proceso de transformación social profundo. La participación es considerada como una herramienta para el desarrollo.

“No se puede desarrollar a las personas; solo ellas pueden desarrollarse a sí mismas...el ser humano se desarrolla a sí mismo por lo que hace; se desarrolla así mismo tomando sus propias decisiones, incrementando su capacidad de entender lo que está haciendo y por qué lo hace, incrementando sus propios conocimientos y habilidades, y mediante su participación plena – en la vida de la comunidad en la que vive” Nyerere, J (1973) Freedom and Development.

Por lo tanto, entendemos por desarrollo, el proceso continuo por el cual las personas expanden sus capacidades para la realización de las necesidades humanas que mejoran su calidad de vida y de la sociedad.

La promoción del desarrollo en el Perú debe estar orientada a la ampliación de las capacidades de la población para el acceso y manejo de sus recursos, su participación política y el desarrollo de su identidad cultural. Esto supone un

⁸ Julie McCarthy 2002

incremento global de las capacidades de las personas para comprender los procesos del entorno, identificar y resolver problemas con creatividad y voluntad transformadora y asimismo trazarse sus caminos de aprendizaje y progreso de manera autónoma.

Tomado de Módulo de IPF del programa de formación de formadores 2001.

Tipología de la participación

Cómo participan las personas en los programas y los proyectos de desarrollo

Tipo	Características
Participación Manipuladora	La participación es simplemente algo ficticio, con representantes de las personas en las juntas oficiales, pero sin haber sido elegidos y sin poder.
Participación pasiva	Las personas participan en el sentido de que se les dice lo que se ha decidido o lo que ya ha sucedido. Esto implica anuncios unilaterales por parte de un manejo administrativo o de proyecto sin escuchar las respuestas de las personas. La información que se comparte pertenece sólo a los profesionales externos.
Participación mediante consultas	Las personas participan al consultárseles o al responder preguntas. Las agencias externas son las que definen los problemas y los procesos para compilar la información y de ese modo controlan el análisis. Ese proceso de consultas no permite compartir nada en la toma de decisiones y los profesionales tienen la obligación de asumir los puntos de vista de la junta.
Participación para obtener incentivos materiales	Las personas participan aportando recursos, por ejemplo, trabajo, a cambio de alimentos, dinero en efectivo u otros incentivos materiales. Las personas no están vinculadas ni en la experimentación ni en el proceso de aprendizaje. Es muy común encontrar esta llamada participación, sin embargo, las personas no corren riesgos en la prolongación de tecnologías o prácticas cuando finalizan los incentivos.
Participación funcional	Las agencias externas ven a las personas como un medio de lograr las metas del proyecto, especialmente para reducir los costos. Las personas pueden participar formando grupos para cumplir determinados objetivos relacionados con el proyecto. Esta vinculación puede ser interactiva e implicar el compartir la toma de decisiones, pero tiende a surgir sólo cuando las decisiones importantes ya han sido tomadas por agentes externos. En el peor de los casos, a los residentes locales sólo se les coordina para que sirvan a las metas externas.

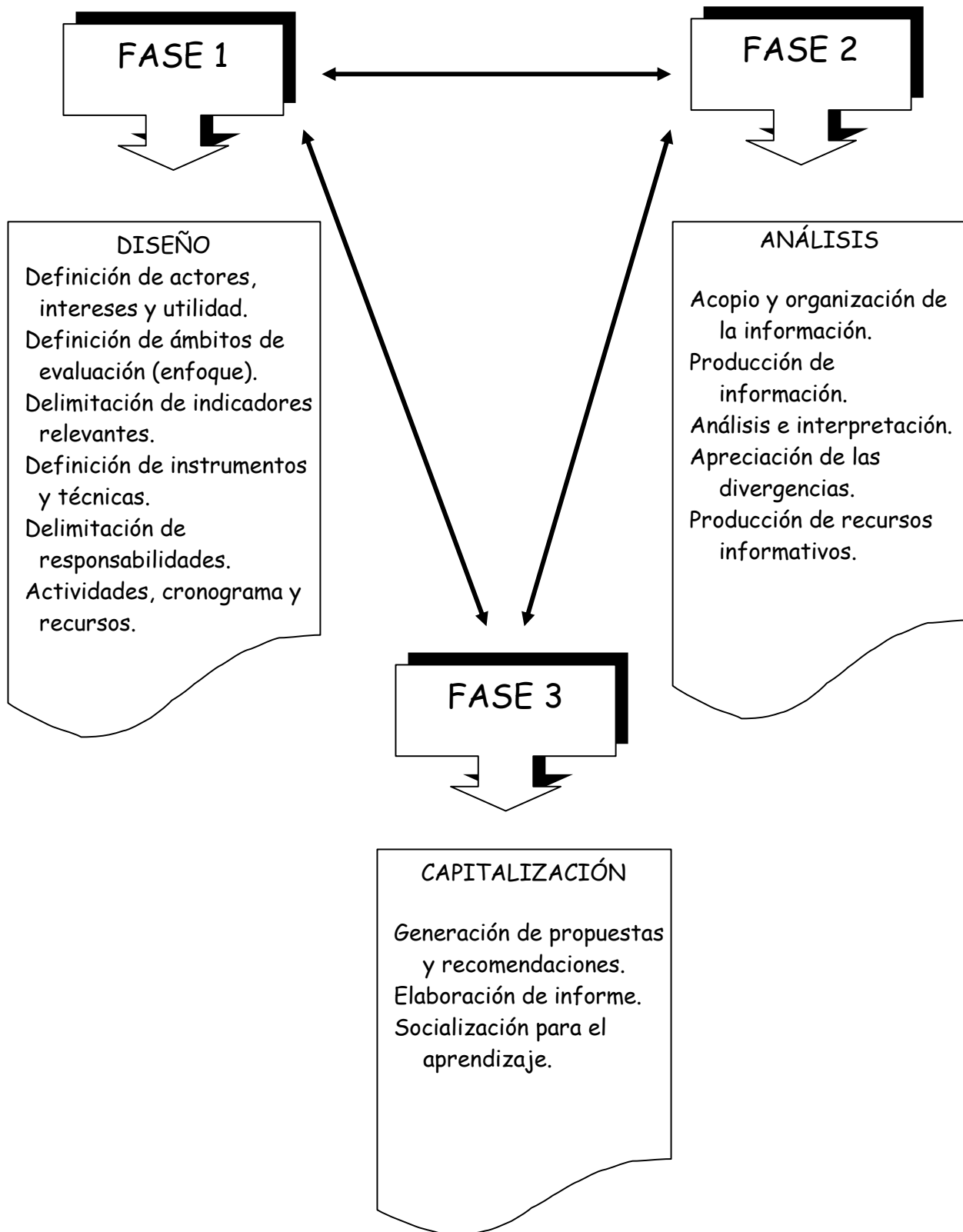
Tipo	Características
Participación interactiva	Las personas participan en los análisis conjuntos, en el desarrollo de los planes de acción y en la información o el fortalecimiento de las instituciones locales. La participación se considera un derecho, no sólo como el medio de lograr las metas del proyecto. El proceso implica metodologías interdisciplinarias que busquen obtener perspectivas múltiples y utilizar procesos de aprendizaje sistemáticos y estructurados. En la medida en que los grupos obtengan el control de las decisiones locales y determinan cómo se usarán los recursos disponibles, también participarán en el mantenimiento de las estructuras y prácticas.
Automovilización	Las personas participan tomando iniciativas para cambiar los sistemas, independientemente de las instituciones externas. Desarrollan contactos con las instituciones externas para los recursos y la asesoría técnica que necesiten, pero retienen el control de los recursos que se usan. La automovilización puede propagarse si los gobiernos y las ONG proporcionan un marco de permisión para brindar respaldo. Este tipo de movilización autoiniciada puede o no desafiar las distribuciones existentes de riqueza y poder.

Fuente: Pretty 1995, en Bass et al. 1995

Cuarta Unidad: Evaluación de programas de formación

FASES EN EL DESARROLLO DE UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS

- Sea cual fuere el enfoque de la evaluación de proyectos que uno suscriba, requiere de un diseño metodológico para emprender la tarea.
- Proceso mediante el cual se ordena y sistematiza el procedimiento que se va a seguir en el desarrollo de la evaluación y que se concreta en un diseño evaluativo.
- Supone:
 - Proceso de negociación y acuerdos
 - identificación de criterios
 - toma de posición
 - despliegue de destrezas técnicas
 - gestión de información
 - análisis
 - apreciación crítica
 - capacidad propositiva



DISEÑO: DIVERSIDAD DE INVOLUCRADOS, DIVERSIDAD DE INTERESES

1. El proyecto como acuerdo social. La evaluación también tendría que serlo.
2. Concurren diversos actores en su implementación.
3. No todos tienen nuestra forma de ver las cosas. El gran objetivo nos une, los pequeños intereses nos diferencian.
4. Respeto y tolerancia frente a los intereses diversos. Una cuestión de responsabilidad compartida.
5. El criterio de utilidad de la evaluación depende de quién observe el proceso.
6. El aprendizaje es un derecho de todos.

DISEÑO: DEFINICIÓN DE ÁMBITOS DE EVALUACIÓN (Enfoque)

- ☑ Áreas sobre las cuales se concentrará la evaluación.
- ☑ Constituyen el marco de referencia y resulta de un proceso de negociación.
- ☑ Toma en cuenta los intereses particulares de quienes están involucrados y deciden el proceso y sus alcances (costo beneficio, cumplimiento de metas, gestión financiera, procesos de desarrollo interno, etc.).
- ☑ Toma en cuenta la posición de los actores involucrados.
- ☑ Precisa claramente (a través de preguntas orientadoras) la temática que abordará la evaluación.

Determinación de la evaluabilidad

Lo ideal sería poder abordar diversas dimensiones del proyecto y sus influencias. Sin embargo, como los recursos son limitados, se debe realizar una selección de los campos a ser evaluados, para así asegurar la pertinencia, factibilidad y probable utilidad de la evaluación.

Podemos responder a las siguientes preguntas:

- ¿El asunto es lo suficientemente significativo y pertinente como para merecer ser evaluado?
- ¿La información que demanda el campo seleccionado es accesible?
- ¿La información que se genere es nueva o desconocida?
- ¿Se puede abordar a tiempo para ser útil y ser utilizada?
- ¿El costo compensa los beneficios?

Ejemplos de ámbitos de una evaluación:

- ☞ Grado en que el proyecto ha logrado alcanzar sus metas y objetivos.
- ☞ Grado en que el proyecto ha sido transferido a la comunidad, y el potencial para ser transferido exitosamente en el futuro.
- ☞ Cambios y efectos observables y medibles en los beneficiarios.
- ☞ Resultados en comparación con los costos (eficiencia del proyecto).
- ☞ Análisis de influencias del entorno.
- ☞ El impacto económico del proyecto sobre la comunidad.
- ☞ Sistema de toma de decisiones en la gestión del proyecto.
- ☞ Necesidades y prioridades de la comunidad frente a las prioridades del proyecto.
- ☞ Aspectos de desarrollo institucional alentados por el proyecto al interior de la ONG (tecnología, servicios, calificación profesional, producción teórica, cohesión, generación de liderazgos...)

DISEÑO: DELIMITACIÓN DE INDICADORES

1. Los indicadores no son sólo instrumentos técnicos. Se desprenden de nuestros conceptos. Los indicadores no son universalmente válidos. Expresan una toma de posición.
2. A mayor claridad conceptual, mayor posibilidad de construir buenos indicadores.
3. Para establecer indicadores no sólo se necesita capacidad de análisis lógico (inteligencia componencial).
4. Los indicadores deben expresar lo que el ámbito de evaluación y las preguntas orientadoras nos señalan.
5. A veces no contamos con indicadores suficientemente elaborados. El proceso de evaluación generalmente se enfrenta a la tarea de construir indicadores.
6. No por tener un gran número de indicadores, se tiene una mejor evaluación.
7. El volumen de indicadores determina el volumen de información requerida para el análisis. Puede constituirse en una trampa mortal para el proceso de evaluación.

UN BREVE RESUMEN SOBRE EL DISEÑO

Ámbito de la evaluación	Preguntas claves	Indicadores relevantes	Instrumentos / Fuentes de verificación	Actividades
Referidos a los aspectos cualitativos y cuantitativos que van a ser observados durante el proceso de evaluación.	Interrogantes que ayudan a precisar aspectos específicos de los campos a ser observados. Orientan la delimitación de los indicadores.	Construcción conceptual y metodológica que resulta de la interrogación formulada sobre el campo a ser observado. Permite dar cuenta de la magnitud de cada aspecto seleccionado. El proyecto puede contar con indicadores o tener que ser contruidos en la fase de la evaluación.	Identificación y selección de herramientas o referentes a ser utilizados para acceder a la información requerida para dar cuenta del valor actual en cada campo seleccionado. Permite gestionar la información y realizar el posterior análisis y valoración de dichos resultados.	Conjunto de operaciones que el equipo institucional o el evaluador tiene que poner en marcha para la producción de la información requerida por los campos a ser evaluados.

FICHA DE DISEÑO METODOLÓGICO DE LA EVALUACIÓN. Un ejemplo

Enfoque	Indicadores	Técnicas / instrumentos	Actividades (gestión de la información)
Ámbito a ser evaluado	Preguntas claves (Asuntos específicos)		
Desarrollo de la organización	En qué medida el proyecto ha permitido que la organización desarrolle marcos conceptuales en ■ Grado de desarrollo de los conceptos por parte de los integrantes del equipo. ■ Grado de homogeneización del manejo de conceptos por los integrantes del equipo.	Entrevistas a los integrantes del equipo. Mapas conceptuales.	• Diseño de entrevista. • Preparación de guía metodológica para la aplicación de Mapas Conceptuales.
	En qué medida el proyecto ha permitido mejorar el posicionamiento de la organización como una institución:  Generadora de propuestas.  Formadora de líderes locales.  Promotora de procesos de planificación.	Encuesta de opinión. Entrevista a líderes locales.	e) Diseño de la encuesta. f) Aplicación de la encuesta. g) Procesamiento y análisis de la información. h) Diseño de la entrevista. i) Aplicación de las entrevistas. j) Procesamiento y análisis.
	En qué medida los líderes desarrollaron capacidades de gestión.  Índice de capacidad de gestión:  Mediación en resolución de conflictos.  Ubicación de oportunidades y amenazas para la organización.	Aplicación de test de desarrollo de capacidades de gestión.	1. Diseño de test. 2. Aplicación 3. Procesamiento y análisis de información.
Impacto en la población objetivo			

Enfoque		Indicadores	Técnicas / instrumentos	Actividades (gestión de la información)
Ámbito a ser evaluado	Preguntas claves (Asuntos específicos)			
		 Generación de cohesión y sentido de dirección a los integrantes de la organización		
Cumplimiento de metas del proyecto	En qué medida el proyecto se aproximó a los resultados anticipados en la fase de diseño.	Los indicadores establecidos en el sistema de planificación del proyecto.	(Los que se desprenden de la naturaleza de los indicadores relevantes)	
Desarrollo de sistemas de información para el aprendizaje organizacional.	En que medida el proyecto ha facilitado el desarrollo de sistemas de gestión e la información. ◆ Bases de datos. ◆ Sistemas de reportes. ◆ Procesos de sistematización. ◆ Espacios de discusión y registro de lecciones aprendidas.			

PARAPROFUNDIZAR