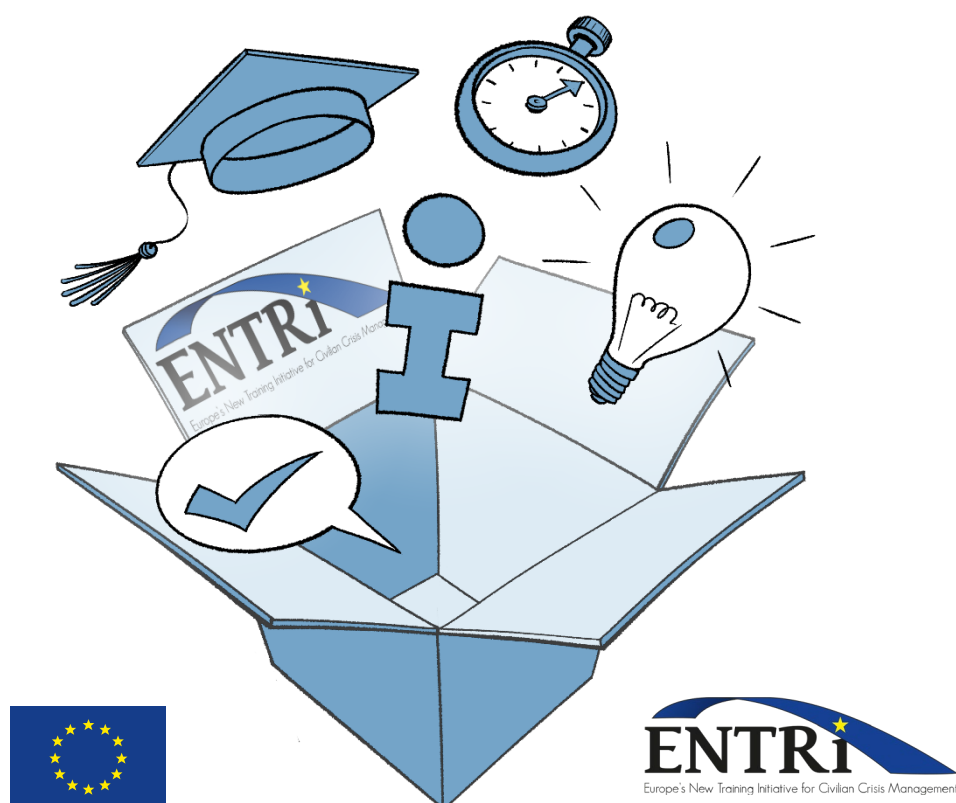


Manual del participante

Programa de Capacitación de Instructores de ENTRi



Autores:

Este manual forma parte del paquete de Capacitación de Instructores, con base en la propuesta formulada por el Centre for European Perspective (Eslovenia), y fue aprobado por los socios de ENTRi en febrero de 2018.

Este documento se ha producido con la ayuda financiera de la Comisión Europea. Las opiniones que aquí se expresan no pueden considerarse bajo ningún punto de vista como la opinión oficial de la Unión Europea.

Contenido de este manual

Presentación	4
Sección 1: Ser un instructor	5
<i>Presentación</i>	<i>5</i>
<i>El ciclo de enseñanza</i>	<i>6</i>
<i>Relaciones y límites profesionales.....</i>	<i>10</i>
Sección 2: Teorías de enseñanza y aprendizaje	10
<i>¿Qué queremos que aprendan las personas?</i>	<i>11</i>
<i>Aprendizaje empírico</i>	<i>12</i>
<i>Aprendizaje social</i>	<i>13</i>
<i>Aprendizaje en adultos</i>	<i>14</i>
<i>Estilos de aprendizaje</i>	<i>15</i>
<i>Recordar y olvidar</i>	<i>17</i>
<i>Olvidar.....</i>	<i>18</i>
<i>Motivar a los estudiantes.....</i>	<i>19</i>
<i>Jerarquía de necesidades de Maslow.....</i>	<i>19</i>
Sección 3: Técnicas para usar en una sesión de capacitación	21
<i>Conferencias y presentaciones.....</i>	<i>22</i>
<i>Demostraciones</i>	<i>22</i>
<i>Prácticas.....</i>	<i>23</i>
<i>Discusiones dirigidas por el instructor</i>	<i>23</i>
<i>Simulaciones</i>	<i>23</i>
<i>Juego de roles</i>	<i>24</i>
<i>Lluvia de ideas.....</i>	<i>24</i>
<i>Grupos de enfoque o de discusión</i>	<i>25</i>
<i>Café del mundo</i>	<i>26</i>
<i>Díadas y tríadas</i>	<i>26</i>
<i>Galería de ideas</i>	<i>26</i>
<i>Realización de un debate</i>	<i>26</i>
<i>Prueba entre equipos.....</i>	<i>27</i>
<i>Comunicación.....</i>	<i>28</i>
<i>Comportamiento verbal.....</i>	<i>28</i>
<i>Comportamiento no verbal.....</i>	<i>29</i>
<i>Diferencias culturales.....</i>	<i>30</i>
<i>Técnicas interrogativas</i>	<i>31</i>
<i>Escucha activa.....</i>	<i>33</i>

<i>Lograr que el aprendizaje sea inclusivo</i>	<i>34</i>
<i>Dificultades de aprendizaje que puede encontrar</i>	<i>35</i>
Sección 4: Actividades adicionales para un evento de capacitación	38
<i>Actividades para romper el hielo</i>	<i>38</i>
<i>Juegos de activación</i>	<i>40</i>
<i>Sesiones de revisión</i>	<i>42</i>
<i>Reglas básicas.....</i>	<i>43</i>
<i>Zonas temporales.....</i>	<i>45</i>
Sección 5: Planificación y preparación	46
<i>Finalidad, objetivos y resultados del aprendizaje</i>	<i>47</i>
<i>Finalidad: “A dónde vamos”</i>	<i>47</i>
<i>Objetivos y resultados del aprendizaje: “Cómo sabemos que hemos llegado”</i>	<i>47</i>
<i>Taxonomía de Bloom</i>	<i>48</i>
<i>Programas de aprendizaje y esquemas de trabajo.....</i>	<i>54</i>
<i>Creación de un esquema de trabajo</i>	<i>54</i>
<i>Planificación de la lección</i>	<i>56</i>
Sección 6: Gestión del entorno de capacitación	60
<i>¿Qué es el entorno de capacitación?</i>	<i>61</i>
<i>Consideraciones de salud y seguridad</i>	<i>63</i>
<i>Distribución del aula</i>	<i>66</i>
Sección 7: Impartir una sesión de capacitación	70
<i>Presentación del tema</i>	<i>71</i>
<i>Propiedad intelectual.....</i>	<i>77</i>
<i>Trabajar con grupos pequeños en un evento de capacitación.....</i>	<i>77</i>
<i>Cómo lidiar con participantes difíciles</i>	<i>79</i>
Sección 8: Evaluación del aprendizaje	81
<i>El ciclo de evaluación</i>	<i>82</i>
<i>Tipos de evaluación.....</i>	<i>83</i>
<i>Principios de evaluación.....</i>	<i>84</i>
<i>Métodos de evaluación.....</i>	<i>87</i>
<i>Técnicas de retroalimentación.....</i>	<i>89</i>
Sección 9: Valoración del evento de capacitación	93
<i>El modelo Kirkpatrick</i>	<i>94</i>
<i>El enfoque ENTRI en la valoración de las actividades de capacitación</i>	<i>96</i>

Presentación



Las misiones de estabilización y gestión de crisis civiles exitosas dependen de la disponibilidad de individuos bien preparados, quienes a su vez dependen de actividades de capacitación de gran calidad diseñadas para tal fin.

En conformidad con la acción emprendida a principios del 2011, el enfoque principal de ENTRi sigue siendo la preparación y capacitación de civiles de los Estados Miembros de la Unión Europea y de terceros países, quienes trabajan o trabajarán en las misiones de gestión de crisis en todo el mundo.

El consorcio, que se encuentra ahora en su tercera fase (ENTRi III), concentra sus esfuerzos en la profesionalización del desarrollo de cursos, la calidad en general y la capacitación de instructores en las instituciones de capacitación europeas, así como en las unidades de mejora de capacidad de las propias misiones individuales.

Al reconocer que el diseño y la ejecución de los programas didácticos efectivos y bien estructurados que cubren las necesidades individuales y organizacionales depende de las habilidades de los instructores responsables de impartir estos conocimientos, entendimiento y habilidades necesarios a sus estudiantes, este manual pretende ser una guía de las mejores prácticas en el diseño y la implementación de la capacitación.

Contiene información básica que ayudará a fortalecer y actualizar los conocimientos y habilidades del personal y expertos en el tema que imparten eventos de capacitación en las misiones de gestión de crisis civiles en todo el planeta.

El compromiso con la armonización de las actividades de capacitación (mediante la certificación de los cursos de capacitación y las actualizaciones y desarrollo de conceptos de los cursos comunes) responde y se basa en las organizaciones generadoras de políticas, estudios relevantes e informes. De esta forma, este manual está diseñado para utilizarse además como material de referencia dentro del programa de Capacitación de Instructores de ENTRi.

El programa de Capacitación de Instructores de ENTRi reconoce que la capacitación es elemento crítico para alcanzar resultados operacionales exitosos. Mediante una combinación de experiencia y conocimiento, en conjunto con el contenido extenso del

tema, el programa invita a la adopción de las buenas prácticas y fomenta el desarrollo profesional continuo del equipo de capacitación y los expertos en el tema.

Al hacerlo, el programa contribuye de manera positiva a la creación de un equipo seguro, profesional y bien preparado que añade valor real a las misiones de gestión de crisis civiles en todo el mundo.

Sección 1: Ser un instructor

Esta sección contrasta la idea de “capacitación” con la de “enseñanza”, y presenta el diseño de la capacitación como un proceso cíclico. Se analizan las responsabilidades profesionales que tiene un instructor.

Al finalizar esta sección, usted será capaz de:

- ★ diferenciar entre el modelo de enseñanza pedagógico y el andragógico;
- ★ explicar la importancia del ciclo de enseñanza;
- ★ y definir cuáles son los comportamientos profesionales aceptables y no aceptables en un instructor.

Presentación

Quizás Sócrates fue el primer instructor famoso del mundo. Las personas acudían a él para aprender, y lo interrogaban sobre lo que ocurría a su alrededor. Sócrates les respondía invariablemente con otra pregunta, lo que les obligaba a reflexionar sobre la razón por la que preguntaban. Las personas le lanzaban otra pregunta y, de esta manera y mediante un diálogo, desarrollaban una mejor comprensión.

Sin embargo, cuando la Iglesia cristiana estableció las escuelas monásticas en la Edad Media, el aprendizaje se convirtió en un proceso didáctico en el cual una persona instruida transmitía la información a aquellos que la escuchaban de manera sumisa. Este es el modelo que hemos asociado más comúnmente con la “enseñanza” y el “aprendizaje”.

Recibe a menudo el nombre de modelo “**pedagógico**”, en el cual el instructor asume la responsabilidad total y decide qué y cómo enseñará, lo que hace que los estudiantes aporten poco, o nada, a la sesión. El enfoque pedagógico tiende a girar en torno al instructor, y al estudiante se le dice lo que necesita saber y cuándo debe saberlo, lo que coloca al estudiante en un rol pasivo en el cual se le pide solamente escuchar durante gran parte del tiempo.

De manera paradójica, a medida que los adultos maduran y comienzan a tomar sus propias decisiones en la vida, “decir” qué es lo que deben hacer crea a menudo resistencia, y se convierte en un “bloque didáctico” potencial. Cuando los adultos acumulan experiencia, desarrollan conocimientos y buscan aplicar su comprensión en el contexto de la vida real, con frecuencia es preferible y más productivo para los estudiantes conservar un cierto grado de independencia y libertad de pensamiento, que les permita dirigir su propio aprendizaje en tareas autodirigidas. Este enfoque, conocido como el modelo “**andragógico**”, está más centrado en el estudiante, y el instructor se convierte en un moderador que, al reconocer sus conocimientos, aprendizajes y experiencias previas con la clase, fomenta y ayuda a los

estudiantes a aprender por sí mismos, con el uso de métodos y técnicas que involucren, motivan y conllevan de manera activa a todos los estudiantes durante la sesión respectiva.

En el enfoque andragógico es más probable que los estudiantes trabajen en grupos, en ocasiones ni siquiera en la misma aula, y a menudo se involucran en diversas actividades, con el uso de tecnologías modernas que reflejan las diferentes necesidades de aprendizaje de cada participante.

En esencia, la “andragogía” reconoce la naturaleza individual de los estudiantes, y que no todos aprenden al mismo ritmo ni de la misma manera.

El tema y el público al que se enseña determinarán a menudo cuál de los dos enfoques, el pedagógico o el andragógico, es el más adecuado. Por ejemplo, las presentaciones, explicaciones, conferencias y sesiones de preguntas suelen adoptar un enfoque más pedagógico que limita la oportunidad para la discusión o la comunicación bidireccional. Por el contrario, las sesiones de práctica, estudio de casos, investigación, trabajo grupal y proyectos se orientan más al modelo andragógico, mientras que la formación, discusión, aprendizaje mixto y aprendizaje empírico incluyen elementos de ambos.

En resumen, al adoptar una mezcla de ambos modelos durante el programa o la sesión de capacitación probablemente será más efectivo para alcanzar las necesidades de los estudiantes a nivel individual y de la organización. Los estudiantes adultos tienen sus propias expectativas individuales, y el instructor tiene el reto y la responsabilidad de diseñar e impartir sesiones integradoras e innovadoras que cumplan con tales expectativas y que motiven a los estudiantes a aprender, además de fomentar en ellos el deseo de seguir aprendiendo!

El ciclo de enseñanza

A primera vista, la función principal de un instructor podría parecer simplemente la de presentar el tema de forma estimulante, informativa y estructurada, que incluya y haga partícipes a todos los estudiantes. Sin embargo, la enseñanza efectiva va más allá del simple enfoque de la presentación o la metodología adoptada. Por ejemplo, es necesario establecer los resultados del aprendizaje y las necesidades individuales, planificar las sesiones y preparar los materiales, organizar los recursos y, de ser necesario, reservar al personal de apoyo y las instalaciones externas.

Las otras profesiones y/o miembros del equipo que participan en la impartición de la sesión deben tener un conocimiento y comprensión claros de la parte que les corresponde desempeñar en el programa.

El aprendizaje individual requiere de una evaluación que confirme que se alcanzan los resultados. Los tipos y métodos de evaluación a adoptar requieren de una preparación y desarrollo previos para garantizar la equidad, validez y fiabilidad.



Debe valorarse el programa general o la sesión individual para asegurar el cumplimiento de las necesidades de la organización y mantener el control de calidad, para poder implementar mejoras o correcciones en las sesiones siguientes. A este proceso completo se le conoce como el “ciclo de enseñanza”. La clave es recordar que, si bien el ciclo puede comenzar en cualquier etapa, se deben abordar todas las etapas para que la enseñanza y el aprendizaje sean eficaces.

Gráfico 1: El ciclo de

enseñanza

Las siguientes tablas presentan algunos ejemplos de las funciones y responsabilidades que se esperan del instructor en cada una de las etapas del ciclo de enseñanza.

Identificación de las necesidades

Funciones	Responsabilidades
Establecer los requisitos organizacionales	Asistir a los eventos de promoción y reclutamiento
Establecer la justificación del curso	Vestirse de manera adecuada
Participar en los procesos de reclutamiento	Seguir las políticas o los procedimientos organizacionales
Organizar las evaluaciones de ingreso	Brindar consejo, guía o información pertinente
Evaluar los conocimientos y habilidades actuales del estudiante	Mantener la confidencialidad
Identificar las necesidades propias, individuales u organizacionales específicas	Remitir a los estudiantes a otras agencias o apoyo en caso necesario
Identificar las posibles barreras o los retos potenciales para el aprendizaje	Redactar la finalidad del programa y los resultados u objetivos de aprendizaje
Determinar los límites de trabajo	

Planificación y diseño

Funciones	Responsabilidades
Preparar el programa del curso	Convenir en los planes de desarrollo o aprendizaje individuales
Preparar las actividades o los recursos de enseñanza y aprendizaje	Realizar las evaluaciones de riesgo
	Crear un entorno de aprendizaje seguro y accesible
	Preparar el concepto del curso o los planes de sesión individuales
	Preparar o garantizar la disponibilidad de materiales y recursos
	Preparar un plan de “respaldo”

Obtener los criterios de evaluación e impartición, así como las calificaciones del curso relevantes

Impartición y facilitación

Funciones	Responsabilidades
Comunicar de manera adecuada y efectiva	Actuar y hablar de manera adecuada, con valores y ética profesionales en todo momento
Apegarse a los estándares y códigos de conducta profesionales	Actuar de manera profesional y con integridad
Establecer reglas básicas	Garantizar que sus calificaciones y niveles de habilidad son adecuados para las sesiones a su cargo
Seguir los requisitos o políticas organizacionales o del organismo acreditador	Cumplir con los requisitos administrativos y registros de asistencia completos, y dar seguimiento a las faltas
Mantener un deber de diligencia hacia los estudiantes	Manejar y objetar el comportamiento inapropiado
Enseñar de una manera integradora y estimulante	Involucrar y motivar el aprendizaje, así como ayudar y dar soporte a los estudiantes según lo requieran
Aplicar una metodología motivadora de enseñanza y aprendizaje.	Reconocer y aplicar la diferenciación en los enfoques y materiales de enseñanza y aprendizaje
Hacer uso de actividades para romper el hielo y juegos de activación de manera efectiva	Mantener un punto de vista equilibrado
	Utilizar de forma adecuada los equipos y recursos, al incorporar la innovación y las nuevas tecnologías cuando se requiera
	Apegarse a los requisitos y legislaciones respecto la salud, seguridad, diversidad e igualdad
	Garantizar en todo momento la prestación adecuada de primeros auxilios
	Mantener un registro de lo enseñado

Evaluación

Funciones	Responsabilidades
Evaluar el progreso	Evaluar el trabajo dentro de los plazos acordados
Seguir las políticas, procedimientos y requisitos organizacionales y del organismo acreditador	Verificar si existe plagio
	Dar retroalimentación a los estudiantes
	Garantizar que los métodos de evaluación son justos, válidos y confiables
	Garantizar que los estudiantes conozcan los procesos reclamación y evaluación

Mantener registros de logros individuales
 Mantener la confidencialidad
 Preparar y utilizar diferentes métodos de evaluación formativos y acumulativos

Valoración

Funciones	Responsabilidades
Valorar la planificación e impartición, así como la metodología del programa y la sesión de enseñanza	Valorar cada sesión de enseñanza y aprendizaje Fomentar la valoración y retroalimentación continuas de los estudiantes y pares
Mejorar y corregir el programa según se requiera	Establecer contacto con otros; por ejemplo, con verificadores externos Mantener el propio desarrollo profesional continuo (CPD, por sus siglas en inglés) Participar en los procesos de control de calidad organizacionales

Relaciones y límites profesionales

Los instructores deben trabajar dentro de los límites profesionales. Es importante que el instructor no rebase estos límites al crear una relación demasiado personal o familiar con los estudiantes.

Debe recordarse que las relaciones profesionales son diferentes a las relaciones de amistad. Si bien es importante desarrollar la confianza y mantener una buena relación “amistosa” con los estudiantes, es indispensable que los instructores recuerden su lugar, se mantengan justos y se comporten de manera ética con los estudiantes en todo momento, para evitar así la impresión de mostrar cierto favoritismo o tratamiento injusto sobre los demás.

A pesar de que es una práctica común ofrecer apoyo para el aprendizaje a los estudiantes fuera de los horarios de clase normales, es importante que los estudiantes conozcan los horarios aceptables en los que pueden ponerse en contacto con usted.

No se recomienda proporcionar a los estudiantes su número de teléfono personal, ni unirse a sus redes sociales o mostrar disponibilidad para recibir llamadas o mensajes de texto fuera de los horarios acordados, por ejemplo. Asimismo, es necesario considerar durante los programas de capacitación residenciales si es recomendable que el equipo de capacitación y enseñanza se aloje en el mismo sitio que los estudiantes. Es importante guardar cierta distancia de los estudiantes para evitar la impresión de estar interesado en ser su amigo más que en ser su instructor. Por ello, también debe prestarse especial atención a socializar durante los descansos y fuera de los horarios de clase normales.

Los instructores deben estar siempre conscientes de las limitaciones de su función, mantener la confidencialidad y comportarse de manera coherente, de acuerdo a las políticas y códigos de práctica profesionales y/u organizacionales.

Debe recordar que, en su función de instructor, es imposible saberlo todo o ser la solución a todos los problemas de los demás. En ocasiones es necesario reconocer que el estudiante requiere de asistencia especializada o de un apoyo más allá de su propio alcance o conjunto de capacidades. En este punto usted debe reconocer sus límites y deberá remitir al estudiante al especialista apropiado.

En resumen: los límites se tratan de ser profesional y de conocer en donde comienzan y terminan sus funciones y alcances como instructor.

Sección 2: Teorías de enseñanza y aprendizaje

Esta sección describe cómo cada persona aprende de manera diferente y promueve la comprensión de que las experiencias de la vida a menudo influyen en cómo y hasta qué punto los individuos aprenden y retienen la información. Presenta una serie de teorías sobre el aprendizaje y la práctica reflexiva y destaca cómo es que tener en cuenta la forma en que las personas aprenden es esencial en la planificación, diseño e impartición de sesiones de capacitación integradoras y motivadoras.

Algunos de los temas son:

- ★ Principios del aprendizaje en adultos
- ★ Aprendizaje empírico

- ★ Aprendizaje social
- ★ Estilos de aprendizaje
- ★ Recordar y olvidar
- ★ Al finalizar esta sección, usted será capaz de:
- ★ aplicar la teoría del aprendizaje empírico al diseño de una sesión de capacitación;
- ★ explicar por qué la interacción social es un componente esencial del aprendizaje;
- ★ describir cómo tomar en cuenta los principios del aprendizaje en adultos al diseñar las sesiones de capacitación;
- ★ explicar los usos y limitaciones de las teorías de los estilos de aprendizaje; y
- ★ explicar por qué deben de tomarse en cuenta los procesos psicológicos de recordar y olvidar en el diseño del aprendizaje.

¿Qué queremos que aprendan las personas?

Antes de examinar algunas ideas importantes sobre cómo aprenden las personas, debemos pensar primero en **qué** es lo que esperamos que aprendan.

En términos generales, podemos dividirlo en tres categorías:

- ★ conocimiento, o la comprensión mental de un tema;
- ★ habilidades, o la destreza física para hacer algo; y
- ★ actitudes, o nuestras emociones sobre algo.

Generalmente, nos referimos a ellas como “CHA” (KSA, por sus siglas en inglés). Más adelante presentaremos los términos técnicos que los científicos cognitivos utilizan al hablar de estos como “dominios” del aprendizaje: cognitivo (conocimiento), psicomotriz (habilidades) y afectivo (actitudes).

Por lo general en la capacitación tratamos de influir en los tres dominios. Si impartiésemos un curso sobre el manejo del estrés en el lugar de trabajo, por ejemplo, nos gustaría hablar de lo siguiente:

- ★ qué causa el estrés y qué sucede en nuestros cuerpos cuando sentimos estrés (conocimiento);
- ★ técnicas para manejar el estrés (habilidades); y
- ★ por qué es importante mantener el estrés bajo control (actitudes).

La finalidad de este curso incluye explicar las distintas técnicas de capacitación que pueden usarse para ayudar a fortalecer cada una de los dominios mencionados.

Aprendizaje empírico

En 1984, el filósofo estadounidense David A. Kolb publicó un libro titulado “Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development”, en el cual presentó su teoría según la cual los “adultos” aprenden mejor mediante el descubrimiento y la experiencia.

La Teoría del Aprendizaje Empírico (ELT, por sus siglas en inglés) de Kolb es un ciclo de “entrenamiento” o aprendizaje de cuatro etapas que sugiere que si la gente se toma el tiempo para reflexionar después de una experiencia, serán capaces de adaptar o alterar su comportamiento para prepararse mejor para la próxima vez que se presente una experiencia similar. La parte central del proceso completo es la necesidad de la experiencia.



La **experiencia concreta** es el punto en el que el estudiante lleva a cabo y vive el evento o tarea, en esencia cualquier actividad, que puede ser física, mental o una combinación de ambas. En pocas palabras, esta es la etapa de “hacer”.

La **observación** y la **reflexión** es el punto que sigue al evento o tarea inicial, cuando el estudiante se toma un momento para revisar su experiencia. También debe reconocerse que las creencias personales, los valores y la actitud de una persona pueden influir en la manera en que reflexionan en este momento. Esta es la etapa durante la cual el estudiante “piensa” sobre lo que ha hecho.

La **conceptualización abstracta** es el punto en el que se interpreta el evento o la tarea y el estudiante busca dar un sentido a lo que acaba de experimentar. Durante esta fase se asimila la información, se consideran métodos alternativos y se plantean ideas sobre cómo se pueden aplicar las lecciones aprendidas en caso de que surja una situación similar más adelante. Esta es la etapa en la cual el estudiante “planifica” lo que haría de manera diferente la próxima vez.

La **experimentación activa** es el punto en el proceso en el que se ponen a prueba frente a la tarea los nuevos métodos de aprendizaje y los métodos revisados, cuando se pueden hacer

predicciones razonables sobre cómo puede verse afectado el resultado y qué otras acciones pueden ser necesarias como consecuencia de ello. Esta es la etapa de “rehacer” del modelo.

El aprendizaje empírico es un proceso continuo que cimienta la base de gran parte del aprendizaje en adultos. El modelo muestra que el aprendizaje, si bien es de naturaleza cíclica, puede comenzar en cualquier etapa, y el número de ciclos completados en cualquier situación de aprendizaje es ilimitado. La repetición de tareas ayudará y reforzará el aprendizaje, ya sea en un entorno práctico o teórico.

La teoría fomenta la necesidad de que los estudiantes realicen actividades mentales y físicas para estar expuestos a experiencias realistas y tener la oportunidad de cometer errores dentro de los confines de un entorno seguro.

La clave es dar tiempo a los estudiantes para que reflexionen y consideren sus acciones, de tal forma que puedan formular nuevos planes y prepararse para la próxima vez.

Sin un período de reflexión, existe un mayor riesgo de que las prácticas queden obsoletas o de que se pierdan oportunidades de desarrollo.

Vale la pena recordar que la práctica de la reflexión también constituye un elemento fundamental y vital del propio desarrollo del instructor. Sin reflexión no hay un proceso de revisión y hay pocas posibilidades de determinar honestamente si la sesión funcionó, si se logró el aprendizaje o si los participantes tuvieron una experiencia positiva.

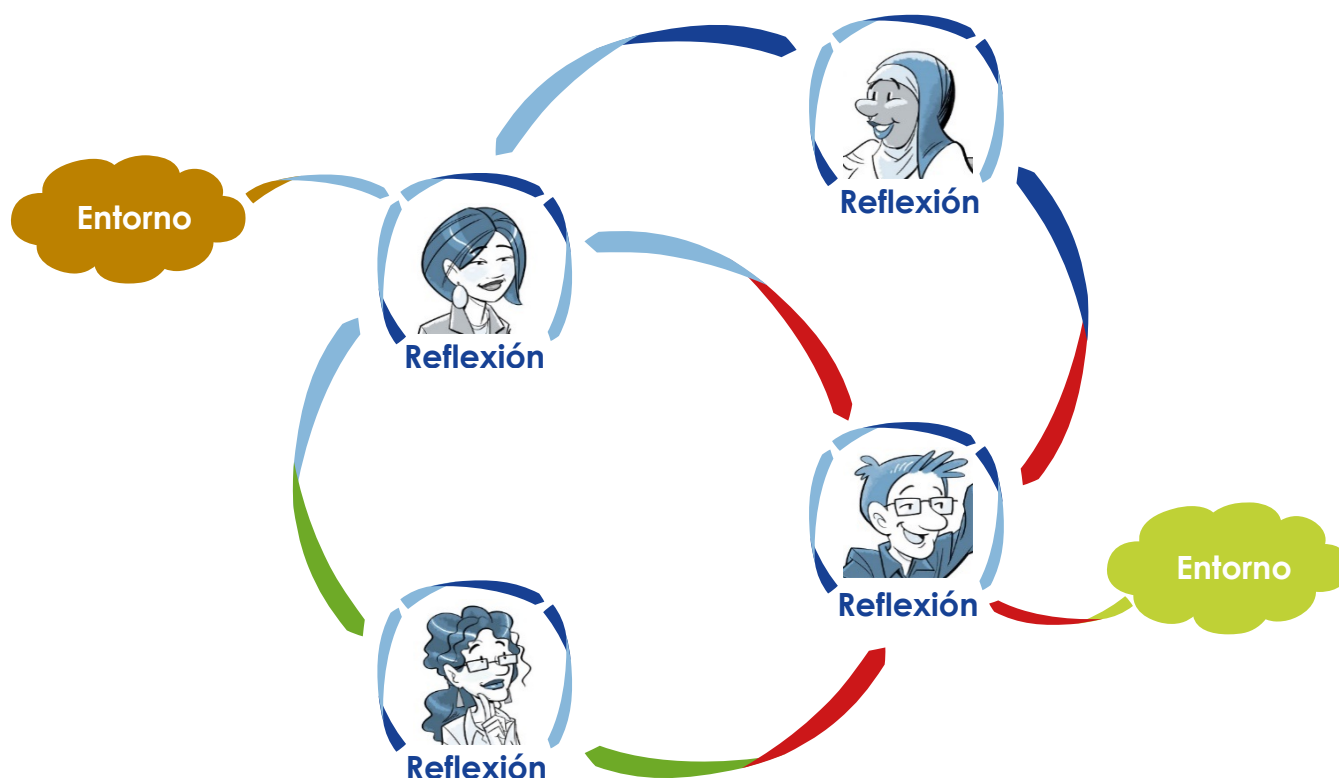
En esencia, sin reflexión, tanto el instructor como el estudiante perderán el valor de aprender de su desempeño. Es poco probable que las buenas prácticas se desarrollen más, y los errores están destinados a repetirse, potencialmente, una y otra vez.

Aprendizaje social

Aunque la teoría del aprendizaje empírico de Kolb es ampliamente aceptada como una buena explicación de cómo aprenden los individuos, está limitada por su enfoque en el estudiante individual. Un problema es que, si pensamos en la reflexión, solo podemos reflexionar un poco durante un proceso de aprendizaje, y en algún momento el aprendizaje se detiene.

En realidad, la gente reflexiona al tomar información adicional del mundo exterior, a menudo mediante la discusión de lo que están tratando de aprender con otras personas. Esta idea de que el aprendizaje se construye socialmente fue propuesta por el psicólogo ruso Lev Vygotsky en la década de 1930, basada en la investigación de cómo aprenden los niños. Así que si combinamos las dos ideas de aprendizaje empírico y social, podemos ver cómo el aprendizaje se convierte en un proceso **social** de discusión, comparación y aclaración de la comprensión: el aprendizaje de todos se convierte en una fuente de aprendizaje para todos los demás.

Esta es una razón clave por la cual, en los eventos de capacitación, a menudo dividimos a las personas en grupos pequeños y les presentamos una pregunta para que la consideren juntos. Al discutir la pregunta y las posibles respuestas, cada persona tiene la oportunidad de reflexionar sobre la pregunta en diferentes formas, de modo que pueda llegar a una comprensión más clara de una posible respuesta.



Aprendizaje en adultos

En la década de 1970, el pedagogo estadounidense Malcolm Knowles desarrolló la idea de la **andragogía**, que es la teoría y la práctica del aprendizaje de adultos.

Knowles propuso siete principios para el aprendizaje andragógico orientado a los adultos:

- ★ El aprendizaje debe llevarse a cabo en un ambiente informal, mutuamente respetuoso, consensuado, colaborativo y de apoyo.
- ★ La planificación de las actividades de aprendizaje debe ser participativa.
- ★ El diagnóstico de las necesidades de aprendizaje debe ser un proceso conjunto.
- ★ El establecimiento de metas para el aprendizaje debe ser negociado de manera mutua.
- ★ Los planes de aprendizaje deben basarse en la preparación del estudiante y, por lo tanto, no deben depender de un programa del curso o de una “secuencia lógica” definida.
- ★ Las actividades deben basarse en la investigación, el estudio independiente y la experimentación.
- ★ La valoración debe ser una actividad conjunta basada en las pruebas recogidas por el estudiante.

Es un requisito previo esencial seguir estos principios a la hora de diseñar sesiones de capacitación para adultos.

Estilos de aprendizaje

Las ideas originales de Kolb fueron desarrolladas aún más, tanto por el propio Kolb como por Peter Honey y Alan Mumford, quienes sugirieron que cuando tenemos la necesidad de aprender algo, ponemos mayor énfasis en ciertas partes del ciclo de aprendizaje.

Honey y Mumford (1992) propusieron que cuando alguien pone un mayor énfasis en una parte específica del ciclo de aprendizaje, puede ser considerado en las categorías de activista, pragmático, teórico o reflector.



Activistas: Son estudiantes entusiastas que prefieren las experiencias nuevas y los retos, y que disfrutan de resolver problemas con mucha actividad estimulante. Los activistas se ofrecen a menudo como voluntarios, y disfrutan de tomar la iniciativa y destacar en la resolución de crisis.



Pragmáticos: Buscan nuevas ideas, favorecen el razonamiento lógico y los razonamientos para completar una tarea y buscan un vínculo claro entre lo que se está aprendiendo y su utilidad en un entorno práctico. Los pragmáticos prefieren tener un enfoque práctico y disfrutan de la oportunidad de intentar nuevas técnicas.



Teóricos: Aprendices estudiosos que necesitan tiempo para leer, pensar y asimilar la información y comprender los conceptos antes de aplicarlos en la práctica. Al preferir sistemas y procesos, los teóricos aprenden mejor de actividades que tienen reglas y procedimientos claramente delineados.



Reflectores: Les gusta observar, pensar con detenimiento sobre lo que se enseña y las diferentes maneras en que se puede aplicar en la práctica antes de llegar a una conclusión. Los reflectores prefieren a menudo las prácticas demostradas a las nuevas ideas, aprovechan la oportunidad de recibir retroalimentación y disfrutan de las compilaciones de informes.

Hay cuestionarios disponibles que, al completarlos, pueden sugerir que el individuo prefiere uno o más de estos “estilos de aprendizaje”. Aunque esta es una teoría popular, hay una cantidad considerable de evidencia de investigación que demuestra que es una idea demasiado simple (por ejemplo, Reynolds, 1997). En realidad, parece que elegimos un estilo de aprendizaje basado en las exigencias del momento. Por ejemplo:

- ★ Si sabemos que lo que estamos haciendo será evaluado sobre una base teórica (por una respuesta escrita, por ejemplo), tendemos a adoptar un estilo teórico.
- ★ Si tenemos que hacer algo rápidamente y bajo presión, solemos ser más activistas.

Además, las preferencias de la gente por el estilo de aprendizaje cambian con el tiempo, y la forma en que nos comportamos hoy no es necesariamente la forma en que nos comportaremos la próxima semana.

Otro enfoque de los estilos de aprendizaje se conoce como **VARK** (por sus siglas en inglés), que considera las formas prácticas en que las personas pueden aprender. Este enfoque tiene cuatro modalidades:

Visual: aprender mirando en lugar de hacer, memorizar mirando imágenes y disfrutando de diagramas, gráficos, folletos y videoclips.

Auditivo: aprender escuchando y hablando con los demás.

Lectura: aprender de obras escritas, al hacer listas, tomar notas y leer directamente de los libros de texto.

Kinestésico: aprender al hacer en lugar de leer.

Una vez más, hay poca evidencia de investigación rigurosa que demuestre que las personas tienen preferencias consistentes y replicables por un estilo sobre otro, aunque probablemente es cierto que cada una de estas modalidades tiene su valor en un entorno de aprendizaje. La retención del aprendizaje mejora si el estudiante procesa la información utilizando más de un sentido o modo dentro del ciclo de aprendizaje empírico, por lo que la planificación e impartición de sesiones de capacitación que incluyan componentes visuales y auditivos en combinación con actividades interactivas variadas aumentará la probabilidad de retener la información durante más tiempo.

Recordar y olvidar

“Sin la capacidad de recordar y aprender es difícil imaginar cómo sería la vida, si es que puede llamarse así. Sin memoria, seríamos siervos del momento, con nada más que nuestros reflejos innatos para ayudarnos a enfrentar el mundo. No existirían los idiomas, ni el arte, la ciencia ni la cultura. La civilización misma es la destilación de la memoria humana”.

(Blakemore, 1988)

Una cosa es aprender ¡y otra cosa es recordar lo que ha aprendido!



DEBE APRENDERLO DE MEMORIA

Las investigaciones sugieren que hay tres etapas de la memoria:

- ★ una etapa sensorial en la que vemos, oímos, sentimos u olfateamos algo;
- ★ la memoria a corto plazo, en la que se procesa y filtra la información que acabamos de recibir a través de nuestros sentidos; y
- ★ la memoria a largo plazo.

Las dos primeras etapas reciben y filtran información basada en la repetición, el significado, la relevancia y la importancia.

Dado el flujo constante de información sensorial a la memoria a corto plazo, su capacidad es limitada y susceptible a interferencias e interrupciones. Algunas investigaciones sugieren que recordamos alrededor de “7 más o menos 2” elementos de información en nuestra memoria a corto plazo (Miller, 1956).

Entre 15 y 30 segundos después, si no se ensaya o repite la información, esta se descarta (Atkinson y Shiffrin, 1968). Si el estímulo se considera importante, la información sobre el mismo se traslada a la memoria a largo plazo, que tiene una capacidad mucho mayor y donde el almacenamiento es mucho más permanente. Las posibilidades de que se almacene

nueva información en la memoria a largo plazo aumentan si se puede vincular la nueva información a las memorias existentes.

Otras estrategias de aprendizaje más allá de la simple “repetición” también influyen en nuestra capacidad de recordar información. Investigaciones posteriores (Craik y Lockhart, 1972) han demostrado que el uso de información sensorial variada y compleja (por ejemplo, el uso del mayor número posible de sentidos audiovisuales, táctiles y olfativos) y el método y la profundidad del procesamiento son claves para almacenar la experiencia en nuestra memoria a largo plazo. Cuanto más profunda es la información de entrada, más distintiva se vuelve, aumentando así la probabilidad de que sea reconocida por otras informaciones asociadas; esto, a su vez, lleva a una mayor retención de la información. Por el contrario, la información poco profunda resulta en una retención débil y a corto plazo. Generalmente recordamos más si oímos algo que si simplemente lo leemos, y recordamos aún más si vemos algo que si oímos algo.

El hacer es aún más poderoso como herramienta para recordar. Por ejemplo, mostrar una palabra y pedir a los estudiantes que describan sus características físicas (por ejemplo, ¿está escrita en mayúsculas o minúsculas?) podría considerarse una información “superficial”, mientras que mostrar, pronunciar y pedir a los estudiantes que escriban y definan el significado de la palabra podría considerarse como una información “profunda”, y tiene más probabilidades de conservación en la memoria a más largo plazo.

Al diseñar actividades de aprendizaje que requieren esfuerzo por parte del estudiante, es mucho más probable que la información procesada se almacene en la memoria a largo plazo, lo que la hace más fácilmente disponible para su recuperación.

Si se puede recuperar la información, es más probable que se pueda aplicar a una nueva situación. Si se puede aplicar a una nueva situación, es evidente que el aprendizaje ha tenido lugar.

Olvidar

Olvidar es, por supuesto, lo opuesto de recordar. Aunque el almacenamiento en la memoria a largo plazo es, por definición, a largo plazo, si no se utilizan los recuerdos, éstos pueden desaparecer rápidamente.

Las investigaciones realizadas por el psicólogo alemán Hermann Ebbinghaus en el siglo XIX mostraron que olvidamos la información a un ritmo exponencial: si no accedemos a algo que hemos aprendido, habremos olvidado el 80 % después de cuatro semanas. Hay un fenómeno similar en el trabajo cuando se trata de olvidar las habilidades prácticas: a esto se le llama a veces “disminución de la habilidad” (Arthur et al, 1998).

Esta es la razón por la que la expresión “práctica, práctica, práctica” es tan importante, y también por la que la capacitación solo puede tener un valor limitado para ayudar a las personas a dominar una habilidad. Si las personas asisten a un taller de capacitación y posteriormente no tienen la oportunidad de practicar lo que han aprendido, muy pronto olvidarán la mayor parte del contenido de la capacitación.

Motivar a los estudiantes

La motivación para aprender a menudo se describe ya sea como:

- ★ intrínseca, desde dentro; por ejemplo, el estudiante tiene el deseo de aprender para su propia realización; o
- ★ extrínseca, desde fuera; por ejemplo, el estudiante está motivado por un factor externo, como una oportunidad de ascenso o un aumento de sueldo.

Además del factor motivador principal, otros aspectos influyentes afectarán el deseo de aprender, por ejemplo:

- ★ ¿Es el tema en cuestión algo que le interesa al estudiante?
- ★ ¿Puede ver la relevancia de lo que se enseña en sus propias circunstancias?
- ★ ¿Está asistiendo a la capacitación por iniciativa propia o se le ha dicho que asista?

Sin importar la motivación o circunstancia por la que el público acude a su clase, es indudable que la experiencia que aporta usted como instructor afectará también el resultado, ya sea fortaleciendo o debilitando el deseo general de cada estudiante por aprender.

Con este fin, su conocimiento de las diferentes necesidades, expectativas y factores que impulsan a sus estudiantes, junto con su capacidad para fomentar un entorno profesional, cómodo, seguro e inclusivo que muestre la relevancia y los beneficios de la materia de una manera y a un nivel adecuados para el público, le dará a todos sus estudiantes la oportunidad de participar en una experiencia de aprendizaje alentadora, atractiva y positiva.

Jerarquía de necesidades de Maslow

Abraham Maslow fue un psicólogo motivacional que en la década de 1950 creó una “jerarquía de necesidades”, en la que proponía que la motivación humana se basa en una serie de cinco necesidades que deben satisfacerse paso a paso para que la persona pueda ascender y alcanzar todo su potencial o, como Maslow lo calificó, su “autoactualización”.

La jerarquía de Maslow, un concepto popular utilizado en los negocios, la medicina y la asistencia social, presenta un modelo útil que podemos utilizar en la capacitación para vincular las necesidades individuales con los procesos de aprendizaje y motivación.

Básicamente, dentro de un contexto de aprendizaje, el modelo parte de la premisa de que el aprendizaje debe producirse una vez que se satisfacen las necesidades físicas y psicológicas fundamentales de la persona dentro de un entorno que promueva el crecimiento.

A medida que el estudiante satisface sus necesidades en cada nivel, debe, siempre que tenga el deseo de hacerlo, ser capaz de avanzar al siguiente nivel.

Algunos estudiantes no tienen el deseo de ir más allá y, por lo tanto, pueden sentirse satisfechos de permanecer en el nivel, o en la “autorrealización”, que han alcanzado. Para otros, el deseo de ir más allá los motivará a seguir adelante hasta que también lleguen a un punto en el que se cumplan sus necesidades.

Para el personal docente, el reconocimiento y cumplimiento de estos requisitos debería ser parte fundamental e integral del proceso de diseño, planificación y preparación de cada sesión de aprendizaje, presentación o programa de capacitación.

La siguiente tabla muestra la jerarquía de necesidades de Maslow (1987) expresada en términos educativos (adaptada de *“Preparing to Teach: Theories of Learning”* de Ann Gravells)

Nivel 1: físico. ¿El entorno de aprendizaje es cómodo?

- ★ ¿Hay suficiente espacio?
- ★ ¿Tengo mucho frío o calor?
- ★ ¿Hay descansos adecuados?
- ★ ¿Estoy cansado, hambriento o sediento?
- ★ ¿Hay mucho ruido, muchas interrupciones o distracciones?

Nivel 2: seguridad y protección. ¿Es seguro el entorno de aprendizaje?

- ★ ¿Estoy en peligro? ¿Se respetan los procedimientos de seguridad?
- ★ ¿Se protegen la confidencialidad y la privacidad?
- ★ ¿Siento que me tratan de manera justa? ¿Me preocupa algo?

Nivel 3: reconocimiento. ¿Es inclusivo el entorno de aprendizaje?

- ★ ¿Pertenezco a este lugar? ¿Le importo a la gente?
- ★ ¿Me respetan? ¿Me tratan de manera diferente?

Nivel 4: autoestima. ¿Es útil el aprendizaje?

- ★ ¿Se valoran mis aportes o ideas?
- ★ ¿Me animan a participar?
- ★ ¿Me tratan con dignidad? ¿Me tratan como a un individuo?

Nivel 5: autorrealización. ¿Mis necesidades de aprendizaje están cubiertas?

- ★ ¿Se satisfacen mis necesidades? ¿Quiero avanzar a un nivel diferente?
- ★ ¿Me siento positivo y optimista?
- ★ ¿Se incentivan mis ideas y aspiraciones?
- ★ ¿Estoy alcanzando mis metas? ¿He logrado lo que quiero lograr?

Los instructores deben tener en cuenta que para algunos asistentes, los factores externos, tales como las distracciones de la vida en el hogar o la carencia de necesidades básicas fuera del aula, pueden ya constituir un impedimento para el aprendizaje y afectar a su motivación. Por lo tanto, es fundamental que reconozcamos a estos factores externos potencialmente importantes. Y aunque a menudo pueden estar fuera de nuestro control directo, es esencial que brindemos apoyo y aliento, y nos esforcemos por ofrecer a cada persona la oportunidad de participar plenamente y progresar en el proceso de aprendizaje. La jerarquía de Maslow es una de las razones para establecer reglas básicas al principio de un evento.

Resumen

Los siguientes puntos le ayudarán a motivar a sus estudiantes:

- ★ Siempre intente establecer un ambiente que fomente seguridad, comodidad, respeto, diversidad e inclusión.
- ★ Haga preguntas abiertas, manténgase animado y ofrezca retroalimentación constructiva continua.
- ★ Manténgase al tanto de los niveles de energía y de la capacidad de atención. Incluya descansos regulares y oportunidades para que los estudiantes se refresquen.
- ★ Haga que las tareas sean interesantes, evite los métodos de entrega monótonos y unidimensionales, incluya actividades prácticas y relevantes para la resolución de problemas.
- ★ Adopte enfoques de enseñanza variados para ajustarse a los diferentes estilos de aprendizaje.
- ★ Trate a los estudiantes como individuos, al mostrar respeto y valorar sus contribuciones.

Sección 3: Técnicas para usar en una sesión de capacitación

Esta sección trata de las diferentes técnicas que se pueden utilizar en una sesión de capacitación. También explora el tema de cómo hacer que el aprendizaje sea inclusivo para todos los participantes y ofrece una breve introducción a las dificultades específicas de aprendizaje que pueden surgir en un evento de capacitación. Además, destaca la importancia de la motivación de los estudiantes y estudia cómo mejorar la calidad de la comunicación.

Al final de esta sección usted será capaz de:

- ★ seleccionar las técnicas apropiadas para usar en una sesión de capacitación o evento;
- ★ explicar cómo asegurar que la capacitación sea inclusiva;
- ★ demostrar cómo comunicarse eficazmente con los participantes;

- ★ identificar los factores que contribuyen a la motivación positiva de los estudiantes; y
- ★ decidir qué técnicas utilizar al hacer preguntas.

Conferencias y presentaciones

Estas son buenas estrategias para entregar una gran cantidad de información en un corto período de tiempo a un público numeroso que puede tener poco conocimiento o experiencia previa sobre el tema.

Sin embargo, los estudiantes son en gran medida pasivos en todo momento y, como consecuencia, los niveles de atención tienden a disminuir debido a la falta de actividad. La información se procesa sobre todo en un formato visual y acústico y los instructores generalmente tienen que esforzarse más para mantener los niveles de interés.

Es importante recordar que la mayoría de las personas solo pueden concentrarse durante un máximo de 15 a 20 minutos, después de lo cual tienden a prestar menos atención. Por lo tanto, si necesita dar algún tipo de conferencia, recuerde que debe ser lo más breve posible o dividirla en secciones de 15 minutos, con una actividad diferente entre cada sección para ayudar a la gente a reenfocarse. Por ejemplo, quizás desee utilizar una técnica de discusión en o alguna otra actividad de grupo sencilla.

Si impartirá una conferencia o presentación y le preocupa que el público pierda la concentración, una técnica útil es preparar una hoja de trabajo para que la gente la siga a lo largo de la presentación. En la hoja de trabajo, escriba algunas preguntas sobre el tema de la conferencia y deje un espacio para que la gente responda. Explique que quiere que escuchen atentamente lo que está diciendo y que escriban las respuestas a las preguntas mientras discute el tema.

Una vez que haya completado su conferencia, puede preguntar a la gente las respuestas. Además de ayudar a asegurar que la gente siga escuchándolo, puede ser una forma útil de revisar el tema de la conferencia.

Demostraciones

La demostración es una forma de llamar la atención y una buena manera de vincular la teoría y la práctica. La palabra **EDIP**, formada mediante una regla nemotécnica, es útil para las demostraciones.

Explicar: el instructor describe las habilidades o puntos clave de aprendizaje mientras los participantes escuchan.

Demostrar: el instructor demuestra la habilidad mientras los participantes observan.

Imitar: el instructor describe las etapas y los participantes copian.

Practicar: los estudiantes realizan la habilidad; el instructor observa y comenta.

Recuerde que, antes de realizar cualquier demostración, ¡debe asegurarse de que puede realizarla usted mismo! Si es necesario, practique de antemano y tenga en cuenta que las fallas técnicas podrían arruinar una buena sesión.

Cumpla siempre con los requisitos de salud y seguridad, póngase y use equipo de protección si es necesario y asegúrese de dar siempre el mejor ejemplo a los estudiantes. Recuerde que, en última instancia, tratarán de copiar todo lo que usted hace.

Asegúrese de que todos tengan la oportunidad de participar y anímelos a hacerlo. No asuma que solo porque alguien lo haya imitado a usted ha aprendido la habilidad; los individuos deben tener tiempo para practicar, hacer preguntas y trabajar los procesos.

Las demostraciones están muy centradas en los estudiantes y son una excelente manera de elevar los niveles de energía, lo que anima a los grupos a explorar temas y es una buena manera de evaluar el conocimiento y las habilidades.

Prácticas

Dependiendo del tema, puede ser posible desarrollar el tema de la actividad en el aula de capacitación misma. Por supuesto, esto solo debería hacerse si es seguro hacerlo.

Por ejemplo, si está impartiendo un curso de capacitación sobre cómo planificar un proyecto o identificar a las partes interesadas, puede hacerlo en el aula de capacitación.

La gran ventaja de esta capacitación práctica es que puede ser muy real, y la gente puede salir del aula de capacitación con resultados útiles.

Discusiones dirigidas por el instructor

Una discusión dirigida por el instructor puede aprovechar el cúmulo de experiencias dentro de la clase para promover y respaldar, desafiar y considerar nuevas ideas y conceptos.

La cantidad de experiencia en cualquier grupo es una fuente inestimable de conocimiento para todos en la clase, y los instructores deben estar capacitados en el manejo de tales sesiones a fin de mantener el debate en curso y maximizar el potencial de aprendizaje para todos.

Simulaciones

Esta técnica permite a los estudiantes probar nuevas habilidades e ideas en un entorno seguro. Estas sesiones pueden ser muy activas y brindan una oportunidad para la retroalimentación inmediata, por lo que en general son bien recibidas por la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, deben estar bien preparadas, dar a todos la oportunidad de participar y, por esto, pueden llevar mucho tiempo.

Dependiendo de la naturaleza del tema y del tiempo disponible, puede hacer una simulación más realista añadiendo nueva información a medida que pasa el tiempo: esto a menudo se denomina “alimentación de papel”.

Esta es una técnica útil que permite a los estudiantes trabajar juntos en un proyecto de varios niveles que se desarrolla a lo largo del tiempo, expandiéndose con cada fuente de información. Esto es muy útil para involucrar a los participantes en una serie de experiencias de aprendizaje que exigen diferentes conocimientos y habilidades en diferentes momentos.

Así pues, es una buena manera de presentar problemas de múltiples niveles, relevantes y realistas, ya sean teóricos o tomados de la vida real, en un entorno de aprendizaje seguro.

Además, el uso de ejemplos de incidentes reales puede tener el beneficio adicional de proporcionar un medio de comparación, al concluir el ejercicio, entre las respuestas de la clase a las aprendidas del incidente real.

Considere que los ejercicios efectivos de alimentación de papel requieren una cantidad considerable de tiempo de preparación y lo ideal es que se implementen como pruebas y valoración con otro personal de capacitación antes de su uso en el programa de enseñanza.

Reglas de la lluvia de ideas

No critique ninguna idea hasta que comience la valoración.

Cuanto más salvaje sea la idea, mejor.

La cantidad es importante.

Adaptarse y construir sobre las ideas de otras personas.

Juego de roles

Al igual que con la simulación, estas sesiones pueden consumir mucho tiempo y requieren una planificación y preparación minuciosa para ser eficaces. Dicho lo anterior, permiten que los estudiantes desempeñen una función frente a sus compañeros y pueden aportar una sesión experimental más profunda que a menudo tiene sus raíces en un incidente de la vida real.

Los escenarios de juego de roles pueden crear una experiencia de aprendizaje inmensamente poderosa y emocional para todos los participantes.

Sin embargo, algunas personas pueden encontrarlos incómodos o amenazantes, por lo que se debe dar a los estudiantes la oportunidad de no participar si así lo desean.

Los instructores deben ser conscientes del tema y de cómo puede afectar a algunos participantes con experiencias personales particulares, y deben permanecer atentos a los estados emocionales individuales y grupales a lo largo de la sesión. Los instructores también deben estar vigilantes ante la posibilidad de que los estudiantes se involucren demasiado y estar preparados para intervenir si es necesario.

Esto es particularmente importante al final del ejercicio o de la sesión, cuando todos los participantes deben ser interrogados a fondo antes de abandonar el escenario o dispersarse.

Lluvia de ideas

Esta es una buena manera de involucrar a todo el grupo y de aportar ideas a la sesión, en la que el instructor escribe toda la información relevante en el pizarrón o rotafolio para que todos la vean. Anime a todos a presentar sugerencias y a ser lo más libres e innovadores que puedan. A menudo la idea que al principio parece ser la más insólita resulta ser la más exitosa.

Haga que la gente se sienta cómoda. Acomode los asientos de manera apropiada.

Haga que las reglas de la sesión de lluvia de ideas sean claras para todos.

Nunca arranque en frío una sesión de lluvia de ideas seria. Tenga siempre una sesión de calentamiento para que la gente se relaje. Los temas de esta sección podrían ser cosas como:

- ★ Ideas inútiles
- ★ Cosas que detesto

Pregúntele a la gente: “¿Qué es lo que más detesta?”

Escriba las ideas de las personas en una hoja de rotafolio cuando las digan.

Una vez que la gente se haya relajado, plantee la pregunta real.

Escriba las contribuciones en el rotafolio a medida que respondan.

Continúe aceptando ideas hasta que disminuya el ritmo y la gente se quede sin respuestas. Cuando esto sucede, a veces se puede hacer que las cosas vuelvan a funcionar sugiriendo una “competencia de ideas más salvajes”.

Las personas a menudo presentarán nuevas ideas en las horas posteriores a la sesión de lluvia de ideas. Por lo tanto, puede ser una buena idea darles la posibilidad de añadir más ideas al día siguiente. Puede hacerlo entregando a cada uno de los participantes una lista de las ideas ya generadas y pidiéndoles que añadan nuevas ideas a la lista y que se las envíen de vuelta.

Finalmente, una vez que haya terminado la lluvia de ideas, debe hacerse con cuidado su valoración.

Grupos de enfoque o de discusión

Se presenta una tarea a la clase entera y luego se divide en grupos más pequeños con un resumen específico para que trabajen en un elemento o fase particular de la tarea general.

Al finalizar, se pedirá a los grupos que presenten su trabajo al resto de la clase. Esta es una buena técnica para fomentar el trabajo en equipo, estimular la comunicación y dar a los estudiantes la responsabilidad de su propio manejo del tiempo, investigación y metodología de presentación.

Asegúrese de dar a los grupos instrucciones claras y términos de referencia para sus respectivas tareas, y recuerde monitorear el progreso y el manejo del tiempo, aunque sea de manera informal.

Esta también puede ser una gran manera de generar energía dentro del aula. Puede esperar un aumento en los niveles de ruido y que surja algún comportamiento competitivo.

Estas sesiones grupales pueden ser cortas (a veces llamadas “grupo de discusión”) o largas. Por ejemplo, si desea interrumpir una presentación larga, puede detenerla y pedir a los participantes que trabajen en grupos pequeños para responder a una pregunta en particular; por ejemplo, qué es lo más importante hasta ahora o qué tan difícil sería llevarlo a cabo.

Los grupos que trabajan juntos durante un período de tiempo más largo, quizás incluso durante todo el programa de capacitación, reciben a menudo el nombre de **sindicatos**. Esto proporciona una oportunidad para que los grupos se formen, se desarrollen y, en última

instancia, se desenvuelvan. Esta es una técnica común utilizada en programas de aprendizaje más largos, en los que se permite que los sindicatos se dispersen y tengan tiempo para llevar a cabo tareas de investigación y proyectos más profundos.

Hay que tener en cuenta que los sindicatos no deben formarse demasiado pronto en el programa. Deje suficiente tiempo para que surjan problemas de personalidad u otras dinámicas, y luego decida quién debe entrar en cada sindicato.

Hay muchas variaciones diferentes en la ejecución de las actividades de grupo, y es útil recordar cuáles son para que usted pueda ofrecer una variedad a lo largo de un programa de capacitación.

Café del mundo

Cada grupo trabaja en una pregunta específica durante un período de tiempo, y luego todos, excepto una persona, se levantan y se mueven por el aula, tomando sus nuevos lugares donde otro grupo ha estado trabajando. La persona que queda debe explicar a los nuevos miembros del grupo cuál era la pregunta y qué se discutió. Pasan más tiempo discutiendo la pregunta y aportan nuevas ideas.

Esto se repite varias veces hasta que parezca apropiado terminar la actividad.

Díadas y tríadas

Esta es una técnica útil para actividades prácticas de corta duración en grupos pequeños; por ejemplo, entrevistas, o ejercicios de comunicación o preguntas. Un estudiante observa a sus colegas que trabajan en el ejercicio en parejas (díadas) o en equipos de tres (tríadas). Después de cada ejercicio, el observador proporciona retroalimentación a los miembros de su grupo, quienes luego rotan los roles con un estudiante diferente tomando la función de observador para el siguiente ejercicio.

Galería de ideas

Cada grupo anota los puntos clave de su discusión en una hoja de papel de rotafolio; al final del tiempo de grupo, todos se ponen de pie y caminan alrededor del aula para mirar los rotafolios de los demás.

Luego, el instructor pide a los participantes que destaquen cualquier cosa interesante que hayan visto, puntos clave, diferencias significativas, etc. Una ventaja de este método es que hace que la gente se levante y camine, y así funciona como un tipo de estimulante.

Realización de un debate

Un debate es útil para proporcionar una estructura para que el grupo discuta una opinión (la **moción**).

Para suscitar el debate, la moción suele ser un punto de controversia. Por lo general, la moción está redactada de la siguiente manera: “Esta Cámara cree que...”.

¿Qué hacer?

Un pequeño número de personas presentan argumentos a favor y en contra de la moción. Su objetivo es persuadir a la gente de la audiencia de que su posición es correcta.

Luego se vota si el grupo está de acuerdo o en desacuerdo con la moción.

1. Presente la moción al grupo.
2. Pida cuatro voluntarios, dos a favor y dos en contra de la moción.
3. Permita a cada pareja unos cinco minutos para preparar sus argumentos. Explique que ellos:
 - ★ tendrán solo cinco minutos cada uno para presentar su caso al grupo;
 - ★ deben decidir cómo presentarán sus argumentos y quién debe hacerlo; y
 - ★ deben pensar en lo que sus oponentes pueden decir y planear cómo argumentar en contra.
4. Invite a hablar a la primera persona del equipo que apoye la moción. Deberá presentar los principales argumentos a favor de la moción. Asegúrese de que no hable durante más de los cinco minutos que se le ha asignado.
5. Invite a hablar a la primera persona del equipo que argumenta en contra de la moción. Debatirá los argumentos presentados por el primer orador del otro equipo y resumirá su propia posición. Manténgalo dentro de sus cinco minutos.
6. Permita que el público haga preguntas. Trate de asegurarse de que esto no tarde más de 15 o 20 minutos.
7. Invite a hablar a la segunda persona que apoye la moción. Deberá impugnar cualquier argumento presentado en contra de la moción y resumir su propia posición. Manténgalo dentro de cinco minutos.
8. Invite a hablar a la segunda persona que argumente en contra de la moción. Manténgalo dentro de sus cinco minutos.
9. Pida a las personas que voten levantando la mano para ver si están de acuerdo o en desacuerdo con la moción.
10. Concluya el debate anunciando: “Por una votación de [x] a [y], esta Cámara está de acuerdo (o en desacuerdo) con la moción que (declare la moción)”.
11. Termine la actividad preguntando a todos lo que sienten que han aprendido del proceso de debate.

Prueba entre equipos

Hacer una prueba entre grupos pequeños es a menudo una buena manera de aligerar el estado de ánimo. Asigne a cada grupo unos 10 minutos para pensar en dos o tres preguntas sobre el tema en discusión, y luego permita que hagan una de ellas a otro grupo.

Desplácese por el aula para que cada grupo tenga la oportunidad de hacer preguntas. Si lo considera apropiado, puede tener un esquema de puntuación, con un pequeño premio (el chocolate a menudo funciona) otorgado a los ganadores.

Comunicación

El aprendizaje es un proceso que se basa esencialmente en una buena comunicación. La buena comunicación es una ayuda para un aprendizaje eficaz, mientras que, por el contrario, la mala comunicación obstaculizará totalmente el proceso.

En este sentido, cuanto mayor sea el esfuerzo que el instructor dedique a lograr un buen nivel de comunicación, mayor será la probabilidad de alcanzar un aprendizaje exitoso. Sin embargo, para lograr lo anterior debemos primero reconocer lo que realmente constituye una “comunicación eficaz”.

Es importante que seamos conscientes de lo que decimos, cómo lo decimos y cómo puede percibirse nuestro mensaje.

La comunicación implica claramente el lenguaje, pero también está relacionada con el tipo de lenguaje que utilizamos y cómo aplicamos nuestras habilidades lingüísticas.

Por ejemplo, puede ajustarse el estilo de presentación para que se adapte a la audiencia y al contexto de la materia que se imparte. Pero recuerde que las palabras, la modulación, la entonación y el volumen que utilice, así como la comunicación no verbal que las acompaña, tales como las expresiones faciales y las posturas corporales, transmitirán un mensaje a sus estudiantes.

Comportamiento verbal

El poder del discurso, nuestra voz y la conciencia de cómo los empleamos son factores fundamentales.

Elevar el **volumen** y proyectar su voz puede enfatizar los puntos clave, mantener la atención y ejercer cierto grado de control sobre el público.

Los cambios de **modulación** y **entonación** pueden añadir variedad, suscitar interés, enfatizar áreas clave y aportar significado a su discurso. Una presentación monótona tiene por lo general un efecto poco motivador y provoca

la pérdida del interés de su público.

Reducir levemente el **ritmo** del habla también ayudará a que el estudiante oiga y comprenda lo que está diciendo. Hablar demasiado rápido, por el contrario, puede provocar que se oiga mal, lo que aumenta la probabilidad de que se olviden áreas clave y significados.

Detenerse o **hacer una pausa** para causar un efecto es una técnica muy poderosa. Da la oportunidad a los estudiantes de asimilar el mensaje que trata de comunicar, a la vez que le permite a usted ordenar sus propios pensamientos, evaluar la reacción del público y organizar los siguientes puntos a presentar.

Comportamiento no verbal

Las expresiones faciales, los movimientos corporales y los gestos transmiten un mensaje.

Preste atención a cómo usarlos de una manera positiva. Asentir con la cabeza, quizás acompañado de una sonrisa, puede ser señal de aprobación, acuerdo o comprensión.

Las particularidades al hablar pueden ser atractivas, pero también pueden convertirse en una distracción, al igual que el tocar objetos como bolígrafos, llaves o monedas sueltas en los bolsillos.

Piense en todo momento en lo que hace con las manos. Algunas de las cosas que hacemos habitualmente con las manos pueden ser un problema a la hora de impartir la capacitación:

- ★ Agitar las manos puede ser una distracción, y la gente comenzará a ver su actuación en lugar de escuchar.
- ★ Cruzar los brazos es una posición defensiva y puede hacer que parezca que se siente incómodo.
- ★ Los hombres a menudo se meten las manos en los bolsillos, lo que puede parecer demasiado casual, ¡sobre todo si empiezan a agitar llaves o monedas!

Lo mejor que puede hacer con las manos, tanto para los hombres como para las mujeres, es colocarlas en la posición de rezo invertida, con las palmas juntas y los dedos apuntando hacia abajo.

Preste atención a su aspecto y a cómo se ve cuando imparte una clase. Vístase de una manera que sea apropiada para su público, las normas sociales y las expectativas culturales. Es casi seguro que notarán cosas que pueden no ser obvias para usted.

La cercanía que tenga con sus estudiantes también tendrá un impacto en la manera en que reaccionan y responden. Estar cerca de un estudiante sentado puede ser percibido como intimidante, y el ángulo en el que usted se para o presenta ante un individuo o grupo puede representar ya sea intimidad o una actitud de distanciamiento.

El contacto visual para ganar y mantener la atención, invitar a un individuo a una conversación o estimular una respuesta es una técnica útil y poderosa. Sin embargo, mirar fijamente a alguien puede ser amenazante, mientras que mirar hacia otro lado cuando un estudiante habla con usted muestra descortesía y falta de interés en la participación de la persona.

Pedir a un compañero que lo observe, o grabarse a sí mismo mientras enseña o da una presentación a menudo revelará cosas que los demás ven, pero de las que usted no está consciente.

Un último comentario: tenga en cuenta el efecto que la comunicación no verbal y las particularidades al hablar pueden tener en sus estudiantes, pero recuerde también que debe ser usted mismo y reconocer su propia individualidad tanto como la de sus estudiantes.

Diferencias culturales

Las diferentes culturas tienen diferentes expectativas con respecto a la comunicación. Puede que no lo piense si está acostumbrado a trabajar con personas de su propia cultura, pero si imparte capacitación a personas de diferentes países, es posible que tengan expectativas diferentes sobre lo que es un comportamiento aceptable y lo que es menos aceptable.

Por ejemplo, es posible que tenga que ajustar su comportamiento con respecto a algunos de los siguientes aspectos:

- ★ Mantener el contacto visual con las personas. En algunos países las personas mantienen contacto visual mientras hablan, mientras que en otros tienden a bajar la mirada. Las expectativas sobre el contacto visual pueden ser diferentes para las interacciones entre los diferentes sexos.
- ★ Espacio personal. La distancia física que las personas tienen entre ellas cuando hablan puede variar en diferentes culturas. Podría descubrir que la gente quiere pararse mucho más cerca de usted de lo que usted está acostumbrado o de lo que lo hace sentir cómodo.
- ★ Rituales de saludos. Las personas de diferentes países pueden comportarse de muchas maneras diferentes cuando se conocen por primera vez, desde simplemente saludarse con un apretón de manos hasta besarse. Cuando conozca a sus participantes por primera vez, obsérvelos de cerca para ver cómo se comportan, y haga un poco de investigación para ver qué es lo que se puede esperar de usted. Recuerde que pueden existir diferencias entre la forma de saludar a hombres y a mujeres.
- ★ Expresiones faciales. En algunas culturas los rostros de las personas son muy expresivos, mientras que en otras muestran muy poca emoción.
- ★ Manejo del tiempo. En algunas culturas, volver a una sesión de capacitación a una hora acordada es opcional en lugar de obligatorio; esto puede ser especialmente cierto en sociedades en las que existe una distinción menos clara entre el tiempo dedicado al trabajo y el dedicado a la familia.

Resumen

El propósito principal de la comunicación es transmitir un significado. La enseñanza que impartimos será mucho más efectiva si articulamos claramente, estimulamos los sentidos de nuestros estudiantes y diseñamos sesiones que sean relevantes, cohesivas y basadas en enfoques que se adapten a diferentes estilos de aprendizaje.

La comunicación es la clave para estimular la motivación, controlar el comportamiento y dominar las interrupciones. Debe conservar la idoneidad y estar en el contexto del tema que se presenta, pero al mismo tiempo debe reflejar la igualdad, la diversidad y la inclusión. El aprendizaje más eficaz tiene lugar en un entorno en el que los estudiantes son participantes activos y se fomenta la comunicación como un proceso bidireccional.

Técnicas interrogativas

Hacer preguntas es una herramienta poderosa que le ayuda como instructor a interactuar con su público. Estimula la actividad mental y la participación del público, fomenta el debate en un entorno abierto e inclusivo y proporciona información sobre el conocimiento y la comprensión a nivel individual o grupal.

Sin embargo, hacer las preguntas correctas requiere práctica. Es una habilidad que necesita perfeccionarse, con el convencimiento de que se trata de un proceso bidireccional y en el entendimiento de que, para que el proceso sea valioso y eficaz, es necesario seguir ciertas reglas.



Recuerde que, al hacer una pregunta, está invitando al público a comunicarse con usted. Por lo tanto, es poco beneficioso que después se cierre la interacción al no permitir suficiente tiempo para las respuestas, mostrar aprecio por las contribuciones o dar respuestas a las

preguntas planteadas.

Al plantear una pregunta, no puede tener ninguna idea de las respuestas que realmente puede recibir. Debe tener la confianza y la habilidad para manejar las respuestas de una manera apropiada, alentadora y efectiva. Necesita conocer su materia y estar bien preparado; sin embargo, incluso con la mejor planificación puede haber preguntas de los estudiantes que no puede responder en ese momento en particular. La consulta se debe resolver y es su responsabilidad hacerlo.

Si requiere más investigación, informe al público o al estudiante que encontrará la respuesta y la comunicará a su debido tiempo.

¿Abiertas o cerradas?

Una pregunta “cerrada” es aquella que está formulada de tal manera que el destinatario tiene pocas oportunidades de responder más allá de una simple respuesta “sí” o “no”. Por ejemplo, “¿Salió anoche?”.

Aunque en ocasiones este tipo de pregunta puede ser apropiada, hay poca profundidad en la respuesta. Idealmente, nosotros, como instructores, deberíamos buscar oportunidades para que los estudiantes muestren sus conocimientos, presenten sus puntos de vista, generen nuevas ideas y amplíen su comprensión.

Por lo tanto, debemos ofrecer a los participantes la oportunidad de proporcionar una mayor cantidad de información. En otras palabras, presentar una puerta abierta que fomente el libre flujo de información a través de ella. A esto se le conoce como enfoque de interrogación “abierto”. Una manera fácil de comenzar una pregunta abierta es usar palabras como qué, por qué, cuándo, dónde o cómo. Por ejemplo, en lugar de preguntar: “¿Salió anoche?”, podría preguntar: “¿Qué hizo anoche?”.

Puede dar seguimiento a una pregunta abierta con peticiones como “dígame...”, “explíqueme...” o “describa...”. Al hacer esto, anima a alguien a que nos ofrezca una respuesta más completa, más allá de un simple sí o un no. Además, le da a la persona la oportunidad de elegir qué y cuánta información proporcionar. Las preguntas abiertas también permiten al alumno hacer más preguntas por sí mismo o aclarar el contexto.

Preguntas sugestivas

Las preguntas sugestivas son aquellas que están redactadas en forma tal que llevan a la persona a dar una respuesta específica. Por ejemplo, la pregunta “¿De verdad cree que es la mejor manera de hacerlo?”, tiene una carga emocional y puede poner a las personas en una situación incómoda.

Debe evitar hacer preguntas sugestivas siempre que sea posible.

“Plantear, hacer una pausa, escoger y revisar”

Recuerde incluir a todos sus estudiantes en sus sesiones de preguntas y respuestas. No permita que solo aquellos que están más seguros de sí mismos y deseosos de mostrar sus conocimientos respondan primero. Esto a menudo lleva a los que tienen menos confianza a permanecer callados y fomenta sentimientos de exclusión o inseguridad.

Un método común para minimizar este efecto es utilizar la técnica “plantear, hacer una pausa, escoger y revisar”.

Inicialmente “**plantee**” la pregunta a todo el grupo, seguida de una “**pausa**” momentánea, animando así a todos a pensar y desarrollar una respuesta. Durante este tiempo, mire a su alrededor a todo el público; asegúrese de que todos parecen entender la pregunta; todos deben estar involucrados en la preparación para ser invitados a responder; y luego “**escoja**”, nominando al estudiante individual o al equipo/grupo específico de quien desea recibir la respuesta. Escuche la respuesta.

Los estudiantes necesitan saber si han respondido algo correctamente o no. Recompense a los que tienen razón con frases como “sí...”, “así es...”, “bien hecho”, etc. Por el contrario, las respuestas incorrectas deben abordarse de una manera sensible que permita a los alumnos ver dónde o cómo se equivocaron, sin dejar de sentirse valorados.

En tales casos, ahora podemos “**revisar**” la pregunta original (o buscar aclaración o expandir la pregunta original) con los demás, invitándoles a contribuir. Pero recuerde, cuando sea necesario, volver con quien haya proporcionado una respuesta incorrecta para asegurarse de que ahora entiende su error, quizás comprometiéndolo más y utilizando su respuesta para resaltar un factor clave o para fomentar la lectura adicional.

Debemos buscar siempre maximizar cada oportunidad de aprendizaje y fomentar un ambiente inclusivo y positivo en todo momento. Adoptar la técnica de “plantear, hacer una pausa, escoger y revisar” puede ser un medio muy efectivo para involucrar a todo el grupo en cualquier sesión de preguntas y respuestas en cualquier etapa de la sesión de enseñanza.

Esta técnica también es útil si alguien le hace una pregunta para la cual usted no sabe la respuesta. Puede repetir la pregunta al grupo, diciendo algo como: “Sí, es una pregunta interesante. ¿Qué piensan ustedes?”. Con suerte, obtendrá algunas respuestas que satisfagan a la persona que hace la pregunta. Sin embargo, en los casos en que no pueda responder satisfactoriamente a una pregunta, admita la situación y diga que la examinará para tratar de volver a ella. ¡No adivine respuestas ni diga mentiras!

Escucha activa

Además de hacer preguntas, ¡también hay que escuchar las respuestas! Es útil recordar los principios de lo que a menudo se llama “escucha activa”:

- ★ Mire a la persona que está hablando para demostrarle que está atento.
- ★ Mantenga un contacto visual adecuado y cómodo.
- ★ Mientras habla la otra persona, haga gestos o sonidos para mostrar que la entiende, por ejemplo:
 - diga “ajá”, o
 - asienta con la cabeza.
- ★ Concéntrese en lo que la persona está diciendo, no en lo que usted va a decir a continuación.
- ★ Si usted está distraído por pensamientos internos o algo externo, vuelva a enfocar su concentración o elimine la interferencia externa.
- ★ Si siente que está siendo criticado o desafiado de alguna manera, deje que la persona termine lo que está diciendo y no haga suposiciones sobre lo que va a decir.
- ★ Cuando responda, empiece explicando su comprensión de la respuesta; por ejemplo, “¿Entonces lo que está diciendo es que...?”

Resumen

Las preguntas deben ser relevantes y el significado claro (puede que sea necesario reformular una pregunta para asegurarse de que todo el grupo la entienda). Formule sus preguntas con cuidado para evitar la ambigüedad e intente no hacer preguntas que puedan ser adivinadas: cuando se les pregunte, los estudiantes deben ser capaces de dar alguna explicación de la respuesta que han dado.

Trate de usar preguntas abiertas, y evite preguntas sugestivas y cerradas.

Distribuya las preguntas en toda la clase, aliente a todos a participar de manera ordenada, e invite a los estudiantes a apoyarse y ayudarse entre sí.

Su posición en relación al público también tendrá un impacto en la forma en que reaccionan y responden a usted. Estar de pie cerca y señalar puede ser percibido como intimidante. El

contacto visual para captar y mantener la atención o alentar una respuesta es una técnica útil y poderosa, aunque mirar fijamente a alguien puede ser amenazante, y apartar la mirada cuando un alumno responde se interpreta a menudo como una descortesía y una falta de interés en la contribución del individuo.

Recuerde, una sesión de preguntas y respuestas no es un interrogatorio: es un medio útil para determinar los niveles de conocimiento y comprensión individual y grupal. Cuando se aplica de manera hábil y eficaz, permite a los instructores interactuar y comunicarse con sus alumnos, estimulando la actividad mental y la participación del público en un entorno de enseñanza abierto e inclusivo.

Lograr que el aprendizaje sea inclusivo

Parte de la función y responsabilidad del instructor es asegurar que todos en el grupo sean tratados con justicia, respeto y dignidad.

Su público probablemente tendrá una amplia gama de motivaciones, ideales y creencias. Todos ellos aportarán su propia personalidad, experiencias de vida y habilidades a un evento, y todos aprenderán de diferentes maneras y a diferentes ritmos. Como instructor es claramente fundamental que aceptemos a las personas como individuos y reconozcamos que cada uno aprende de manera diferente.

Sin importar la técnica de enseñanza o aprendizaje que decida adoptar, asegúrese de que sea la adecuada para la sesión que se está impartiendo y esté preparado para cambiar a una técnica diferente si no funciona. Por ejemplo, si tiene actividades que requieren que la gente camine o haga una actividad física, es posible que tenga que cambiar sus planes y hacer algo diferente. Sin embargo, evite ser condescendiente con personas que tengan habilidades diferentes: si piensa que hay algo en el taller que pueda ser demasiado exigente para alguien, hable en voz baja con ellos de antemano para preguntarles cómo abordar la actividad.

La inclusión en un contexto de capacitación se refiere a cómo nosotros, como instructores, podemos involucrar a todos en la sesión mientras fomentamos un ambiente seguro y respetuoso en el que nuestros estudiantes se sientan valorados e involucrados.

Podemos hacerlo a través de la “diferenciación”, al adoptar enfoques de enseñanza que reconozcan la diversidad de nuestro público y satisfagan sus necesidades individuales de aprendizaje, a la vez que los tratamos a todos como iguales.

Cuando se prepare para el evento, trate de averiguar lo que pueda sobre los participantes, de modo que esté preparado para sus niveles de conocimiento existentes y para cualquier requisito específico de salud, religioso, social, lingüístico o emocional que puedan tener.

Al principio del programa, asegúrese de decirles que usted está dispuesto a hacer todo lo que sea necesario para ayudarles a trabajar en el programa de manera eficaz. Así podrá preparar mejor un programa que contenga una serie de actividades de aprendizaje que se ajusten a las diferentes capacidades y preferencias de aprendizaje de las personas.

Tenga en cuenta que algunos estudiantes mayores pueden sentirse menos seguros y cómodos usando la tecnología moderna. Además, aquellos cuya lengua materna difiere de

la utilizada en el evento pueden necesitar más tiempo para interpretar la información o pueden necesitar que se reformulen las explicaciones o preguntas.

En resumen, una sesión de enseñanza debe cumplir con los objetivos del plan de estudios a un nivel que sea relevante para el público, sin dejar de ser inclusiva y reconociendo la diferenciación mediante la incorporación de una variedad de actividades que involucren a los alumnos en las tres categorías de aprendizaje (CHA).

Dificultades de aprendizaje que puede encontrar

El término “dificultades de aprendizaje” es un título genérico y amplio que a menudo se aplica a las personas con problemas generales (y no específicos) de comprensión o emociones que pueden afectar a su habilidad para aprender y socializar con los demás.

“Dificultades específicas de aprendizaje” es también un término genérico que se utiliza para cubrir una gama más específica de dificultades que ocurren con frecuencia, como por ejemplo:

- ★ Dislexia
- ★ Trastorno del desarrollo de la coordinación (dispraxia)
- ★ Discalculia

Las dificultades específicas de aprendizaje afectan la manera en que las personas aprenden cosas nuevas en cualquier área de la vida, no solo en la escuela, y a menudo tienen un impacto en la manera en que interpretan, entienden y procesan la información. Son neurológicas (más que psicológicas), ocurren independientemente de la inteligencia, y pueden tener un impacto significativo en la educación y el aprendizaje.

En lugar de llegar inmediatamente a la conclusión de que un individuo no se esfuerza lo suficiente o es perezoso, los instructores deben ser conscientes de las posibles dificultades subyacentes (tal vez no reveladas) que pueden estar contribuyendo a la falta de compromiso del estudiante, a la obtención de resultados de trabajo deficientes o por debajo de los niveles óptimos.

Para algunos, las deficiencias en el procesamiento de la información pueden hacer que el aprendizaje y la expresión de ideas sean extremadamente difíciles, si no imposibles. Además, las afecciones no identificadas y no apoyadas pueden provocar angustia emocional, frustración y baja autoestima.

Es importante entender que cada perfil es único para un individuo y puede aparecer de varias maneras. Por lo tanto, los efectos de una dificultad específica de aprendizaje pueden manifestarse de manera muy diferente entre los individuos y pueden variar de leves a severos en términos de cómo se manifiestan.

También hay que tener en cuenta que las dificultades específicas de aprendizaje pueden ser difíciles de diagnosticar, y no siempre es posible acomodarlas dentro de un evento de capacitación. Recuerde, si las necesidades de un estudiante están más allá de su propia capacidad profesional o competencia, debe buscar apoyo especializado.

Dislexia

La dislexia se conoce con frecuencia como una discapacidad oculta y es la más común de las discapacidades específicas de aprendizaje, además de que suele ser hereditaria. Un estudiante con dislexia puede mezclar letras dentro de palabras y palabras dentro de oraciones mientras lee. También puede tener dificultad para deletrear correctamente las palabras mientras las escribe, y es común invertir las letras.

Aunque la dislexia no es solo una cuestión de alfabetización, los problemas con la lectura son a menudo el signo más visible. La dislexia afecta a la forma en que se procesa, almacena y recupera la información, lo que conlleva problemas con la velocidad de procesamiento, la percepción del tiempo, la organización y la secuenciación. Por ejemplo, una persona con dislexia puede mezclar las direcciones de la izquierda y la derecha con las de la brújula, lo que puede causar problemas con la lectura de mapas y la navegación correcta.

La memoria a corto plazo (MCP) también puede ser un problema con la dislexia, ya que la cantidad de información que un estudiante puede almacenar en su memoria a corto plazo es a menudo menor que el promedio de “siete más menos dos” que la investigación ha mostrado como la norma (Miller, 1956). También puede existir la dificultad añadida de conectar o asociar de manera efectiva las líneas de información.

La memoria a largo plazo (MLP) no se ve afectada en gran medida, aunque el tiempo que se tarda en recuperar la información, aunque sea con precisión, puede tomar más tiempo.

Un estudiante disléxico puede beneficiarse de más actividades basadas en imágenes. También puede resultar beneficioso el acceso posterior al evento mediante una grabación o notas de la sesión que puedan escucharse más tarde.

Algunos estudiantes con dificultades disléxicas pueden experimentar trastornos visuales al leer: el texto puede aparecer distorsionado y las palabras o letras se mueven o se vuelven borrosas. Puede haber dificultades de seguimiento a lo largo de la página, y el papel blanco o los fondos pueden parecer demasiado deslumbrantes y hacer que la impresión sea difícil de descifrar.

Una buena iluminación y evitar cosas como las pizarras y el papel blanco pueden ayudar a superar algunos problemas visuales. Por eso, los folletos pueden resultar más adecuados cuando se imprimen en papel de tonos pasteles.

Durante las actividades de evaluación, puede ser más apropiado que al estudiante disléxico se le hagan preguntas verbalmente en lugar de por escrito, o que se le conceda tiempo adicional para completar su trabajo.

Trastorno del desarrollo de la coordinación (dispraxia)

El trastorno del desarrollo de la coordinación (TDC), también conocido como dispraxia, es un trastorno frecuente que afecta la coordinación motora fina o gruesa, y es diferente de otros trastornos motores, como la parálisis cerebral y el derrame cerebral. Con la dispraxia, la capacidad intelectual de un individuo no se ve afectada en gran medida.

Los individuos pueden mostrar diferentes manifestaciones de sus dificultades, que persistirán desde la infancia hasta la edad adulta, aunque es probable que sufran algunos

cambios con el tiempo, dependiendo de las demandas ambientales y las experiencias de vida.

Las dificultades de coordinación de una persona pueden afectar a su participación en actividades de aprendizaje, lo que provoca sentimientos de exclusión y falta de participación en el proceso educativo.

Puede existir una serie de dificultades relacionadas, que también pueden tener graves efectos negativos en la vida cotidiana. Estos pueden incluir dificultades sociales y emocionales, así como problemas con la administración del tiempo, la planificación y la organización. Como tales, también pueden tener un impacto en la educación o en las experiencias laborales de los estudiantes.

Discalculia

Los individuos que sufren de discalculia tienen dificultades para entender los conceptos y símbolos matemáticos. Este trastorno se caracteriza por la incapacidad de comprender conceptos numéricos sencillos y de dominar las habilidades básicas de cálculo.

Es probable que un estudiante tenga dificultades para manejar los números, incluso en niveles muy elementales; esto incluye el aprendizaje de los hechos y procedimientos de los números, el cronometraje, la comprensión de la cantidad, los precios y el dinero.

Las dificultades con la aritmética y las matemáticas también son comunes con la dislexia.

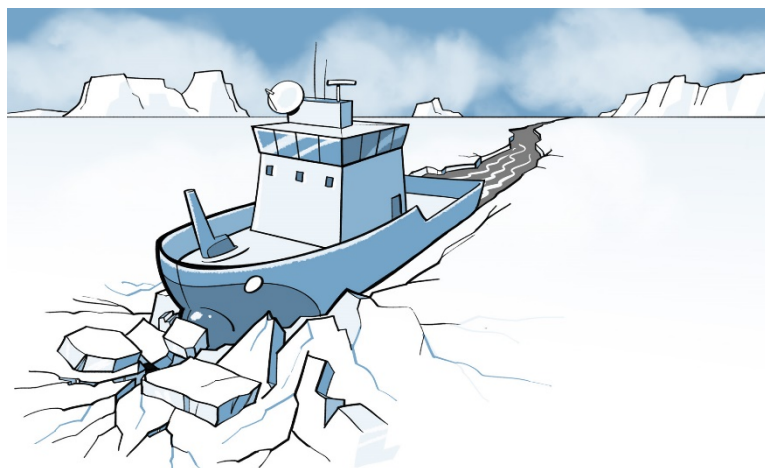
Sección 4: Actividades adicionales para un evento de capacitación

Esta sección examina algunas actividades adicionales que puede incluir dentro de un evento de capacitación. No tienen por objeto ayudar a las personas a aprender o a comprender, sino más bien son “signos de puntuación” para ayudar a que las sesiones se desarrollen con mayor fluidez.

Al finalizar esta sección, usted será capaz de:

- ★ decidir cómo hacer que la gente se presente;
- ★ seleccionar una técnica a utilizar cuando sea necesario aumentar la energía en un grupo;
- ★ establecer reglas básicas para una sesión de capacitación; y
- ★ diseñar una “zona temporal” para temas no planeados.

Actividades para romper el hielo



Las actividades para romper el hielo son una forma de fomentar la comunicación y dar al grupo la oportunidad de conocerse entre sí.

Aunque es posible que algunos participantes del grupo se hayan reunido antes o ya trabajen juntos, estas actividades permiten que el instructor aprenda un poco sobre los individuos e identifique a los participantes que pueden sentirse más cómodos hablando y a los que prefieren escuchar, lo que posibilita la evaluación de las motivaciones generales del grupo en su conjunto. La actividad para romper el hielo no solo le brinda la oportunidad de que usted, como instructor, aprenda acerca de sus alumnos, sino también de que estos aprendan un poco acerca de usted.

Para empezar, preséntese y dé la bienvenida al grupo a su sesión de capacitación (en este punto también es una buena idea verificar que todos en la clase estén realmente destinados a estar en su evento de capacitación). Presente un breve resumen de quién es usted y un panorama conciso de su experiencia y su función. Recuerde que la primera impresión cuenta; esfuércese por presentar una imagen amable y acogedora de sí mismo que sea

profesional, competente y accesible. Esto ayudará a que los estudiantes se sientan más cómodos y también ayudará a disipar cualquier temor que algunos puedan sentir al conocer a un nuevo grupo y asistir a la capacitación, tal vez por primera vez.

En este momento, también recuerde presentar, o pedir que se presenten a sí mismos, a los otros instructores, personal de apoyo o visitantes que también puedan estar presentes.

La manera en que se presenta a los estudiantes individuales depende ahora de usted, y dependerá en gran medida del tamaño del grupo, de si ya están familiarizados entre sí y del tiempo disponible.

Hay muchas formas diferentes de romper el hielo que usan los instructores, muchas de las cuales se pueden encontrar en Internet. Sin embargo, aquí hay algunas ideas:

Presentaciones simples

Las actividades para romper el hielo en las que el tiempo es limitado pueden incluir pedir a los participantes que digan su nombre, dónde trabajan y si han completado la capacitación anteriormente. Pedir a los participantes que creen insignias o tarjetas de identificación también puede ser un buen recordatorio visual y ayudar a dirigirse a las personas por su nombre en el futuro.

Como alternativa, se puede invitar a las personas a que se presenten y hablen al grupo un poco sobre sí mismas. Sin embargo, recuerde que para algunos esto puede ser un poco intimidante, ya que hay personas que se sienten incómodas hablando de sí mismas con un grupo de desconocidos potenciales.

Una manera posible de evitar esto es dividir la clase en parejas y pedir a cada persona que conozca la respuesta a algunas preguntas de la otra: el nombre de la otra persona, dónde trabaja, sus razones para estar allí, sus intereses y pasatiempos, y lo que espera llevarse de la capacitación. Fije un límite de tiempo para completar cada entrevista y luego invite a cada persona a presentar a su contraparte al resto del grupo.

Si bien para algunos este proceso sigue siendo agotador, elimina las trabas y anima a las personas a hablar entre sí, lo que ayuda a encontrar algo en común y a formar un vínculo. Esto también le permite a usted, como instructor, reconocer a los miembros del grupo que se sienten más cómodos para presentar. Además, le da la oportunidad de anotar nombres, posiciones y cualquier otra información importante sobre las personas de la clase que podría utilizarse en futuras conversaciones, lo que también demuestra su interés en cada estudiante como individuo.

¿Qué tan largo ha sido el viaje?

Este es un buen ejercicio para romper el hielo cuando las personas no se conocen entre sí, ya que tienen que hablar sobre el lugar desde donde han viajado.

Pida a los participantes que se organicen en una sola fila, según la distancia que hayan recorrido para llegar al lugar de la capacitación.

¿Cuáles son sus intereses?

Escriba lo siguiente en hojas de papel de rotafolio y colóquelas en las cuatro esquinas del aula:

- ★ Actividades al aire libre
- ★ Lectura de libros
- ★ Cocina
- ★ Viajes

Pida a las personas que vayan a una de las esquinas que les interesan y que se presenten a las otras personas que están allí. Dedique unos minutos para que se conozcan y luego pida que presenten a sus nuevos conocidos.

Recordar nombres

Pida a todos que se pongan de pie y formen un círculo.

Explique que la actividad se trata de aprender los nombres de los demás.

Comenzará usted y dirá su nombre, y la persona a su derecha va a decir: “Mi amigo es X y mi nombre es Y”. La siguiente persona a su derecha dirá: “Mis amigos aquí son X e Y, y mi nombre es Z”.

Esto continúa alrededor del círculo hasta que todos hayan dicho cuál es su nombre. Para entonces, ¡todo el mundo debería recordar el nombre de todos!

Juegos de activación

Puede utilizar los juegos de activación en cualquier momento del programa para “despertar a la gente” o ayudar a reenfocar el aprendizaje, quizás después de una pausa o durante un momento del día en el que sea evidente que los niveles de energía y los períodos de atención dentro de un grupo están empezando a disminuir. La intención es conseguir que el público se mueva, se revitalice y se estimule, muchas veces con una actividad de grupo entretenida, un concurso o un juego.

Aquí hay algunos ejemplos de juegos de activación que puede utilizar:

Ensalada de frutas 1

Pida a todos que se pongan de pie.

Explique que va a enseñarles cuatro movimientos, y que para cada uno hay un nombre de fruta. Los

nombres son:

- ★ Manzana: inclinarse hacia adelante
- ★ Banana: inclinarse hacia atrás

- ★ Toronja: inclinarse hacia la izquierda
- ★ Naranja: inclinarse hacia la derecha

Practique durante algunos minutos y asegúrese de que las personas conozcan los movimientos, diciendo: “manzana, banana, manzana, banana, banana, manzana, banana...”, y luego repitiéndolo para la toronja y la naranja.

Cuando la gente haya aprendido este sencillo patrón, mezcle las frutas: “manzana, toronja, toronja, banana, naranja, toronja, naranja”, y así sucesivamente. Todo el mundo comenzará a reírse muy pronto, ya que les resultará difícil mantener el ritmo.

Ensalada de frutas 2

1. Organice un círculo cerrado, con una silla para cada participante, y pida a todos que se sienten.
2. Póngase de pie en el centro y pida a los participantes que nombren cuatro frutas diferentes; por ejemplo: melón, mango, banana y naranja.
3. Camine alrededor del círculo de persona a persona, dándole a cada persona el nombre de una de las frutas: “Melón, mango, banana, naranja, melón, mango, banana, naranja, etc.”.
4. Deje el nombre de la última fruta para usted.
5. Explique que usted va a decir el nombre de una fruta, y cuando lo haga, todos los que tengan ese nombre deben cambiar de asiento con alguien de la misma fruta.
6. Grite el nombre de una fruta, y cuando esas personas se muevan, tome uno de sus asientos.
7. Pídale a la persona que quede en el medio que diga el nombre de una fruta.
8. Repita esto hasta que todos se hayan animado. La manera más fácil de detener el juego es asegurarse de que usted se queda en el medio.

“A” y “X”

1. Pida a las personas que se pongan de pie y se muevan a un espacio abierto.
2. Pida que miren por toda la sala y, sin decir nada, identifiquen a una persona que será su “A” y otra que será su “X”.
3. Explique que elegir quién es quién es completamente aleatorio, y que no existe ningún criterio.
4. Asegúrese de que todos hayan identificado una A y una X, y luego infórmeles que deben acercarse lo más posible a su persona A, pero alejarse lo más posible de su X.
5. Pida que lo hagan lo más rápido posible, pero sin tocar a nadie.
6. Permita que lo hagan por unos minutos, luego solicíteles que retrocedan y se acerquen lo más posible a su persona X.
7. Este ejercicio hará que la gente se mueva de manera inusual y debería generar mucha risa.

¡Ja, ja, ja!

1. Pida a todos que se pongan de pie y se muevan a un espacio abierto.
2. Explique que va a hacer reír a alguien. Hágalo diciendo: “¡ja!”.
3. Dígales que deben decir “¡Ja, ja!” a alguien más.
4. Continúe así en el grupo, con cada persona añadiendo un “¡ja!”, hasta que todos lo hayan dicho.

Sesiones de revisión

En un programa de capacitación es muy importante dar a las personas la oportunidad de reflexionar sobre lo que acaban de aprender, ya que esto les brinda otra oportunidad de trasladar las cosas a su memoria a largo plazo. Por lo tanto, a intervalos regulares durante el transcurso de un programa de capacitación, debería tener una sesión de revisión corta (tal vez de 15 minutos). Los mejores momentos para hacer una revisión son:

- ★ Al menos una vez al final de cada día
- ★ Al comienzo de un nuevo día
- ★ Si el tiempo lo permite, al final de cada sesión matutina

Hay varias maneras en las que puede llevar a cabo una sesión de revisión.

3 a 7

Pida a alguien que diga un número entre 3 y 7.

Pida a cada grupo de participantes (tal vez a cada mesa) que haga una lista de las cosas útiles que recuerdan de las sesiones anteriores.

Luego puede pedirles que la escriban en un rotafolio, o simplemente que le digan cuáles son cuando tenga un resumen plenario de esta sesión de revisión.

Hojas de rotafolio de cosas útiles

Tome dos hojas de papel de rotafolio, y en la parte superior de una escriba “Cosas útiles del día X” (donde “día X” se refiere a la sesión anterior), y en la parte superior de la otra escriba “Cosas de las que me gustaría saber más”.

Coloque estos dos rotafolios, uno al lado del otro, cerca del frente del aula de capacitación.

Pida a las personas que piensen en lo que les gustaría escribir en estos dos rotafolios. Si tienen notas adhesivas, pueden escribir sus ideas en ellas y luego pegarlas en los rotafolios. De lo contrario, pida a los participantes que se acerquen a los rotafolios y escriban sus respuestas directamente en el papel.

Cuando todos hayan terminado, lea en voz alta lo que se ha escrito. Preste especial atención a las solicitudes de más información y, si es posible, responda a estas solicitudes antes de continuar.

Cuestionarios entre equipos

Organizar una prueba entre equipos pequeños es a menudo una manera de tener una buena sesión de repaso y de presentar un poco de diversión al final de una tarde larga. Para obtener más información sobre cómo realizar una prueba, consulte la Sección 3: “Prueba entre equipos”.

Reglas básicas

Buscamos crear un ambiente pacífico, respetuoso, seguro y totalmente favorable para el proceso de aprendizaje.

Para ello, debemos establecer los estándares aceptables de comportamiento entre los participantes, incluido usted como instructor, que deben ser aceptados y cumplidos por todos dentro del grupo.

En otras palabras, necesitamos establecer un conjunto de “reglas básicas”, es decir, límites y condiciones que definan formas apropiadas de comportamiento y respeto, que muestren claramente a los estudiantes lo que usted espera de ellos y también lo que pueden esperar de usted como su instructor. Para que las reglas básicas tengan valor y credibilidad, es indispensable que usted, como instructor, también las cumpla. Recuerde, sus responsabilidades incluyen la de ser un modelo a seguir, y como tal, le corresponde a usted presentar siempre una imagen ejemplar y profesional y que le vean cumpliendo las reglas en todo momento.

Si no se establecen las reglas básicas en una etapa temprana, es probable que se generen malentendidos y que se produzcan confusiones y alteraciones dentro del grupo.

Para muchos adultos, en especial para los profesionales más experimentados, un número mucho menor de reglas puede ser suficiente; por ejemplo, las horas de inicio y finalización, la información de contacto, el uso de teléfonos celulares, etc.

Sin embargo, para los estudiantes más jóvenes y con menos experiencia, puede ser necesario establecer un código de conducta más detallado. Esto puede ser particularmente importante cuando se enfrentan a estudiantes con comportamientos desafiantes. Por lo general, un conjunto de reglas básicas que han sido aceptadas por todo el grupo es todo lo que se necesita para recordar al individuo su compromiso anterior. Otros estudiantes a menudo tienen una mala visión de las infracciones de sus propias reglas “acordadas en grupo”, y los compañeros pueden recordarle y regañar rápidamente a un individuo por romper su propio código. Para esto, la presión de los pares, en medidas controladas, puede ser una herramienta muy útil en la caja de herramientas de los instructores cuando se trata de ayudar en la aplicación de las reglas básicas.

En la medida de lo posible, se deben discutir y negociar las reglas básicas dentro del grupo, en lugar de forzarlas. Sin embargo, algunas normas son claramente no negociables, como las

relativas a los requisitos de salud y seguridad. Como instructor, usted debe estar familiarizado con las reglas que son negociables y las que no lo son.

Una vez acordadas, es habitual dejar las reglas a la vista dentro del área de capacitación como incentivo y recordatorio a todos los participantes de sus propias reglas. Esto también permite que cualquier estudiante que llegue más tarde a la sesión pueda verlos y tomar conciencia de ellos, y permite que usted (o cualquier miembro del grupo) los refiera con facilidad en caso de que se infrinja una regla en cualquier momento.

Reglas básicas negociables

Los estudiantes deben ayudar a establecer sus propias reglas básicas, y tienen tanto derecho a esperar un comportamiento y acciones apropiadas de un instructor como a la inversa.

Una de las maneras de establecer estas reglas es por medio de una actividad de grupo en la que los propios alumnos pueden presentar ideas y sugerencias que reflejen sus expectativas y normas de comportamiento aceptable y apropiado. Después de que se les haya concedido tiempo para discutir y elaborar su lista en grupos, los estudiantes pueden presentar sus sugerencias al resto de los participantes.

Es fundamental que las ideas sean discutidas, negociadas y luego aceptadas por toda la clase (incluyéndolo a usted como instructor), o rechazadas. Este método permite y faculta a los estudiantes para que se apropien de las reglas y les proporciona el incentivo para cumplirlas y respetarlas.

Algunos ejemplos de reglas básicas que pueden ser negociadas incluyen:

- ★ Normas de vestimenta
- ★ Teléfonos celulares en clase (¿encendidos o apagados?), contestar llamadas, tonos de timbre a silenciar, etc.
- ★ Tiempo de descanso
- ★ Refrigerios en clase

Reglas básicas no negociables

No todas las reglas básicas pueden ser negociadas. A menudo se trata de requisitos legales, de seguridad u organizacionales que deben aplicarse y, en función de la experiencia del público, es posible que usted, como instructor, tenga que cubrirlos con mayor detalle. Cada área temática puede estimular la discusión, lo que proporciona una buena manera para que los alumnos obtengan una mayor apreciación de la razón de ser de las normas y los reglamentos, y de la necesidad de que se apliquen.

Entre los ejemplos de reglas básicas que no pueden ser negociadas, o comportamientos que no serán tolerados se incluyen:

- ★ Requisitos de seguridad
- ★ Puntualidad
- ★ Ebriedad, comportamiento antisocial, amenazante o discriminatorio
- ★ Lenguaje ofensivo y groserías
- ★ Respetar las opiniones, creencias y contribuciones de los demás

- ★ Cualquier requisito organizacional o legislativo
- ★ Estándares de limpieza y de orden en el área

Zonas temporales

Una zona temporal es solo una forma de tomar nota de cualquier tema o asunto que se plantee y que, de ser discutido, podría alejarle de la línea principal de conversación que está siguiendo.

Para tener una zona temporal, basta con disponer de una hoja de rotafolio independiente fijada a una pared con el título “Zona temporal”. Si se plantea un tema que debería tratarse en algún momento durante el evento, anote en la hoja de zona temporal y asegúrese de programar algo de tiempo para discutir ese punto.

Sección 5: Planificación y preparación

Esta sección examina cómo planificar y prepararse para una sesión, asegurando así la efectividad de lo que hace, y teniendo en cuenta las necesidades de todos sus alumnos.

Al finalizar esta sección, usted será capaz de:

- ★ formular objetivos y resultados de aprendizaje para su capacitación;
- ★ seleccionar verbos de acción apropiados usando la taxonomía de Bloom; y
- ★ desarrollar esquemas de trabajo y planes de lecciones.

El aprendizaje eficaz se basa en una planificación cuidadosa de lo que se va a enseñar y cuándo. Antes de que podamos ofrecer cualquier tipo de programa educativo, curso, sesión de capacitación, lección o presentación, necesitamos determinar qué es lo que realmente se necesita, tanto desde la perspectiva de la organización como desde la perspectiva del alumno individual.

Para diseñar una sesión o programa efectivo, necesitamos considerar estas preguntas:

- ★ ¿Cuál es la razón de ser de esta capacitación?
- ★ ¿Cuál es mi público? Por ejemplo: ¿son profesionales experimentados o nuevos en la materia?
- ★ ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes deseo que tenga mi público al final de la sesión o el programa?
- ★ ¿Qué partes de la materia “deben” saber mis alumnos, qué áreas “deberían” saber y qué áreas “podría” incluir, si el tiempo y la oportunidad lo permiten?
- ★ ¿Cuál es la finalidad y cuáles son los objetivos o resultados del aprendizaje de la sesión?
- ★ ¿Están claramente definidos los resultados del aprendizaje?
- ★ ¿Qué tipo de lugar se utilizará?
- ★ ¿Puedo controlar el entorno? ¿Es propicio para el aprendizaje?
- ★ ¿Qué tipo de enfoque puedo adoptar para impartir la sesión? ¿Centrado en el instructor o centrado en el estudiante?
- ★ ¿Cuál es mi metodología de capacitación prevista? ¿Todos los alumnos podrán participar en las actividades de aprendizaje? ¿Será “incluyente”?
- ★ ¿Qué recursos necesito?
- ★ ¿Cómo se evalúa la finalización de los resultados del aprendizaje? ¿De manera formal o informal?
- ★ ¿Tendré que adaptar alguna actividad a las necesidades específicas de algún alumno?
- ★ ¿Cómo se puede valorar este programa de aprendizaje?

Después de responder en términos generales a estas preguntas básicas, podemos empezar a planificar y preparar en detalle cada uno de los elementos de nuestra sesión de capacitación.

Finalidad, objetivos y resultados del aprendizaje

Las palabras finalidad, objetivos y resultados del aprendizaje ofrecen una indicación de las metas y el propósito de una sesión o curso de capacitación.

Los instructores utilizan los términos para centrar la capacitación, y evaluar el desempeño y el éxito de los participantes. Los participantes pueden utilizarlos para valorar la capacitación desde su propia perspectiva.

Las palabras finalidad, objetivos y resultados del aprendizaje se utilizan a menudo indistintamente, y no existe un conjunto único y acordado de definiciones; por lo tanto, para evitar confusiones, explicaremos cómo se utilizarán en este programa.

Finalidad: “A dónde vamos”

La “finalidad” es la declaración general de lo que logrará un evento de capacitación, y proporciona una descripción amplia de la “meta” general para toda la sesión o curso.

La finalidad puede servir como introducción a un curso y puede incluir cualquier experiencia previa o requisitos de cualificación, lo que ayuda a los participantes potenciales a decidir si el curso es adecuado para ellos.

La finalidad puede ser un párrafo de extensión. No necesita ser escrito en una sola frase. Por ejemplo:

“La finalidad de esta sección es discutir la planificación y preparación de las lecciones como parte del conjunto de habilidades de ‘capacitar al instructor’ y examinar el material que pueden utilizar los instructores y los expertos en la materia para mejorar la impartición del aprendizaje en las misiones de gestión de crisis de la población civil”.

Aunque la finalidad puede apuntar en una dirección general, no le indica cómo saber cuándo ha llegado. Aquí es donde entran en juego los objetivos y los resultados del aprendizaje...

Objetivos y resultados del aprendizaje: “Cómo sabemos que hemos llegado”

Si bien la finalidad de un programa de capacitación nos indica hacia dónde planeamos ir, los objetivos (o resultados del aprendizaje) nos permiten saber cuando hemos llegado. En otras palabras, proporcionan una medición del éxito. Los dos términos (“objetivos” y “resultados del aprendizaje”) a menudo se utilizan indistintamente, y muchas veces existe confusión sobre la definición exacta de cada término. En este programa nos inclinaremos por el término, actualmente más de moda, “resultado del aprendizaje”.

Esencialmente, los resultados del aprendizaje describen lo que los participantes deberían ser capaces de hacer al final del período de aprendizaje. Por esta razón, giran en torno a las necesidades del alumno.

Los resultados del aprendizaje centrado en el alumno proporcionan una base sólida para la planificación de las lecciones y dan a los participantes en el curso una indicación clara de lo que se espera de ellos durante y al final de su período de aprendizaje.

Los resultados del aprendizaje claros y bien redactados se alinean con los criterios de evaluación del curso y ofrecen información a los gerentes, mentores, instructores y participantes sobre el nivel mínimo de aprendizaje que se espera alcanzar al final del evento de capacitación.

Un modo útil de escribir un resultado de aprendizaje utiliza la siguiente estructura en tres partes (Mager, 1984):

- ★ Desempeño: una acción que un estudiante necesita llevar a cabo
- ★ Condición: bajo qué circunstancias el estudiante necesita llevar a cabo el desempeño
- ★ Criterios: las medidas del éxito para el desempeño

Esto normalmente se redacta con la condición primero, según lo enunciado. Por ejemplo, un resultado de aprendizaje para este evento de Capacitación de Instructores podría ser:

Dada la información sobre cómo aprenden las personas, el instructor planificará una actividad de aprendizaje para que, una vez concluido el evento, las personas puedan llevar a cabo la tarea prevista.

Taxonomía de Bloom

Benjamin Bloom (1956) creía que la educación consistía en el dominio (aprendizaje profundo) del conocimiento, las habilidades y las actitudes. Reconoció que cuando aprendemos, estamos comprometidos en tres “**dominios de aprendizaje**”:

- ★ el dominio **cognitivo** (pensamiento o cabeza), el conocimiento;
- ★ el dominio **afectivo** (emociones o corazón), actitud; y
- ★ el dominio **psicomotor** (acciones o manos), la habilidad.



Cuando las sesiones de capacitación están diseñadas para involucrar a los alumnos en los tres dominios, el aprendizaje es más profundo y a más largo plazo.

Cada dominio se divide a su vez en niveles, o jerarquías, conocidos como la taxonomía de Bloom.

El enfoque inicial de Bloom fue la división del dominio cognitivo en seis niveles de complejidad: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y valoración.

La taxonomía de Bloom es jerárquica, lo que significa que el aprendizaje en los niveles superiores depende de que se hayan alcanzado los conocimientos y habilidades requeridos en los niveles inferiores. A menudo se representa como una pirámide o una escalera, y refleja la capacidad del alumno para dominar algo solo cuando es capaz de reconocer, mostrar que comprende, aplica la habilidad o el conocimiento a una situación de la vida real y, finalmente, utiliza la nueva información para analizar una situación de la vida real.

Los dominios fueron revisados en 2001, cuando Anderson y Krathwohl sugirieron nuevas descripciones para los seis niveles: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

1. Crear	<p>Comportamiento: Demuestra pensamiento creativo, desarrolla nuevos conceptos o enfoques</p> <p>Verbos: desarrollar, crear, planificar, diseñar, revisar, formular, proponer, establecer, ensamblar, modificar, ordenar, sintetizar, generar, idear, componer</p>
2. Evaluar	<p>Comportamiento: Evalúa la eficacia de conceptos completos en relación con otras variables</p> <p>Verbos: Evaluar, revisar, justificar, informar, defender, presentar un caso, argumentar, valorar, investigar, apoyar, predecir, juzgar, calificar</p>
3. Analizar	<p>Comportamiento: Interpreta elementos, organiza relaciones entre componentes individuales</p> <p>Verbos: analizar, estructurar, catalogar, comparar, desglosar, cuantificar, probar, examinar, experimentar, relacionar, medir, trazar, contrastar, extrapolar, inferir</p>
4. Aplicar	<p>Comportamiento: Usa o aplica el conocimiento, en la práctica o en situaciones de la vida real</p> <p>Verbos: usar, aplicar, administrar, ejecutar, producir, implementar, construir, preparar, responder, relacionar, cambiar, calcular, resolver, operar, mostrar</p>
5. Comprender	<p>Comportamiento: Para comprender el significado, explica los datos con sus propias palabras</p> <p>Verbos: explicar, ilustrar, parafrasear, clasificar, resumir, traducir, informar, interpretar, criticar, reiterar, referenciar, localizar, indicar</p>
6. Recordar	<p>Comportamiento: Recuerda, reconoce o identifica conceptos</p> <p>Verbos: identificar, resaltar, ordenar, definir, describir, etiquetar, listar, relacionar, memorizar, seleccionar, reproducir, indicar, coincidir, esbozar</p>

Sin embargo, no siempre es necesario o práctico diseñar una lección para comenzar con habilidades de orden inferior y recorrer toda la taxonomía de cada concepto presentado en una sesión de capacitación. Es mejor determinar el punto de partida considerando primero el nivel de los participantes que asisten a la sesión.

Por ejemplo: ¿La sesión es una introducción a un tema? ¿El público está compuesto predominantemente por estudiantes que son nuevos en el tema? Si es así, dado que los nuevos estudiantes están adquiriendo conocimientos básicos, es aconsejable aplicar resultados de aprendizaje que estén en su mayoría alineados con los niveles más bajos de la taxonomía de Bloom. Siempre es una buena práctica incluir algunos de los niveles de aplicación y análisis, pero hay que tener cuidado de ir demasiado lejos, demasiado rápido y establecer objetivos inalcanzables que, en última instancia, llevarán a la frustración entre los alumnos.

Por el contrario, el público puede estar compuesto predominantemente por profesionales experimentados que ya están familiarizados con los conceptos básicos y las habilidades básicas asociadas con la materia que se enseña. En tales casos es preferible aplicar

resultados de aprendizaje que estén en su mayoría alineados con los niveles más altos de la taxonomía de Bloom. Es una buena práctica incluir algunos resultados de los niveles de memoria y comprensión, pero hay que tener en cuenta que los conocimientos y las habilidades ya adquiridos pueden conducir a un mayor aburrimiento entre los alumnos.

¿Cómo puedo aplicar a Bloom en el diseño de mi capacitación?

La taxonomía de Bloom es una herramienta poderosa que ayuda a desarrollar objetivos y resultados de aprendizaje porque está directamente relacionada con el proceso de aprendizaje:

- ★ Antes de poder entender un concepto, debe recordarlo.
- ★ Para aplicar un concepto primero hay que entenderlo.
- ★ Para valorar un proceso, debe haberlo analizado previamente.
- ★ Para crear una conclusión precisa, debe haber completado una valoración completa.

Al redactar los resultados del aprendizaje, es una buena práctica comenzar con una afirmación como: *“Al final de la lección, será capaz de...”*, seguida de un verbo que sea cuantificable y que describa con precisión una acción que se pueda observar. El verbo es el elemento más importante, y hay tablas de verbos para ayudar a identificar qué verbos de acción se alinean con cada nivel en la taxonomía de Bloom. Éstos contribuyen a garantizar que los resultados del aprendizaje se establezcan en el nivel más adecuado para el público al que van dirigidos.

La redacción debe ser clara y no debe dar lugar a interpretaciones erróneas; por ejemplo:

- ★ Indique
- ★ Describa
- ★ Explique
- ★ Identifique
- ★ Analice
- ★ Compare
- ★ Demuestre
- ★ Planifique

Deben evitarse las palabras que puedan ser objeto de interpretaciones erróneas y difíciles de medir; por ejemplo:

- ★ Sepa
- ★ Comprenda
- ★ Aprecie
- ★ Esté consciente de
- ★ Comprenda el significado de
- ★ Disfrute
- ★ Crea
- ★ Tenga fe en

Una prueba sencilla para palabras como estas es: “¿Puedo ver a una persona haciendo esto?”

Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Valoración
Citar	Añadir	Adquirir	Analizar	Sintetizar	Evaluar
Definir	Aproximar	Adaptar	Auditar	Animar	Evaluar
Describir	Articular	Asignar	Esbozar	Acomodar	Comparar
Dibujar	Asociar	Alfabetizar	Experimentar	Ensamblar	Concluir
Enumerar	Caracterizar	Aplicar	Desglosar	Presupuestar	Contrastar
Identificar	Clarificar	Valorar	Caracterizar	Categorizar	Aconsejar
Indexar	Clasificar	Asignar	Clasificar	Codificar	Criticar
Indicar	Comparar	Alcanzar	Comparar	Combinar	Reseñar
Etiquetar	Computar	Evitar	Confirmar	Compilar	Defender
Enlistar	Contrastar	Respaldar	Contrastar	Componer	Determinar
Emparejar	Convertir	Calcular	Relacionar	Construir	Discernir
Conocer	Defender	Capturar	Detectar	Superar	Estimar
Nombrar	Describir	Cambiar	Diagnosticar	Corresponder	Evaluar
Resumir	Detallar	Clasificar	Hacer un esquema	Crear	Explicar
Apuntar	Diferenciar	Completar	Diferenciar	Cultivar	Calificar
Presupuestar	Discutir	Computar	Discernir	Depurar	Contratar
Leer	Distinguir	Construir	Diseccionar	Representar	Interpretar
Recordar	Detallar	Personalizar	Distinguir	Diseñar	Juzgar
Recitar	Estimar	Demostrar	Documentar	Desarrollar	Justificar
Reconocer	Ejemplificar	Depreciar	Garantizar	Idear	Medir
Registrar	Explicar	Derivar	Examinar	Dictar	Predecir
Repetir	Expresar	Determinar	Explicar	Mejorar	Recetar
Reproducir	Extender	Disminuir	Explorar	Explicar	Clasificar
Revisar	Extrapolar	Descubrir	Resolver	Facilitar	Calificar
Seleccionar	Factorizar	Dibujar	Archivar	Formatear	Recomendar
Indicar	Generalizar	Emplear	Agrupar	Formular	Liberar
Estudiar	Dar	Examinar	Identificar	Generalizar	Seleccionar
Tabular	Inferir	Ejercitar	Ilustrar	Generar	Resumir
Trazar	Interactuar	Explorar	Inferir	Manejar	Apoyar
Escribir	Interpolar	Exponer	Interrumpir	Importar	Probar
	Interpretar	Expresar	Inventariar	Mejorar	Validar
	Observar	Factorizar	Investigar	Incorporar	Verificar
	Parafrasear	Asumir	Disponer	Integrar	
	Representar	Hacer un gráfico	Gestionar	Interactuar	
	gráficamente				
	Predecir	Manejar	Maximizar	Unir	
	Revisar	Ilustrar	Minimizar	Enseñar	
	Reescribir	Interconvertir	Optimizar	Modelar	
	Sustraer	Investigar	Ordenar	Modificar	
	Resumir	Manipular	Resumir	Contactar	
	Traducir	Modificar	Señalar	Organizar	
	Visualizar	Operar	Priorizar	Resumir	
		Personalizar	Corregir	Ajustar	
		Tramar	Indagar	Planificar	
		Practicar	Relacionar	Representar	
		Predecir	Seleccionar	Preparar	
		Preparar	Separar	Recetar	
		Tasar	Evaluar	Producir	
		Procesar	Subdividir	Programar	
		Producir	Capacitar	Reacomodar	
		Proyectar	Transformar	Reconstruir	
		Aportar		Relacionar	
		Relacionar		Reorganizar	
		Redondear		Revisar	
		Secuenciar		Reescribir	
		Mostrar		Especificar	
		Simular		Resumir	
		Bosquejar		Escribir	
		Resolver			
		Suscribir			
		Tabular			
		Transcribir			
		Traducir			
		Usar			

(Tabla obtenida desde: www.d.umn.edu/vcaa/assessment/documents/Bloomsverblis.doc)

Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Valoración
Citar	Añadir	Adquirir	Analizar	Sintetizar	Evaluar
Definir	Aproximar	Adaptar	Auditar	Animar	Evaluar
Describir	Articular	Asignar	Esbozar	Acomodar	Comparar
Dibujar	Asociar	Alfabetizar	Experimentar	Ensamblar	Concluir
Enumerar	Caracterizar	Aplicar	Desglosar	Presupuestar	Contrastar
Identificar	Clarificar	Valorar	Caracterizar	Categorizar	Aconsejar
Indexar	Clasificar	Asignar	Clasificar	Codificar	Criticar
Indicar	Comparar	Alcanzar	Comparar	Combinar	Reseñar
Etiquetar	Computar	Evitar	Confirmar	Compilar	Defender
Enlistar	Contrastar	Respaldar	Contrastar	Componer	Determinar
Emparejar	Convertir	Calcular	Relacionar	Construir	Discernir
Conocer	Defender	Capturar	Detectar	Superar	Estimar
Nombrar	Describir	Cambiar	Diagnosticar	Corresponder	Evaluar
Resumir	Detallar	Clasificar	Hacer un esquema	Crear	Explicar
Apuntar	Diferenciar	Completar	Diferenciar	Cultivar	Calificar
Presupuestar	Discutir	Computar	Discernir	Depurar	Contratar
Leer	Distinguir	Construir	Diseccionar	Representar	Interpretar
Recordar	Detallar	Personalizar	Distinguir	Diseñar	Juzgar
Recitar	Estimar	Demostrar	Documentar	Desarrollar	Justificar
Reconocer	Ejemplificar	Depreciar	Garantizar	Idear	Medir
Registrar	Explicar	Derivar	Examinar	Dictar	Predecir
Repetir	Expresar	Determinar	Explicar	Mejorar	Recetar
Reproducir	Extender	Disminuir	Explorar	Explicar	Clasificar
Revisar	Extrapolar	Descubrir	Resolver	Facilitar	Calificar
Seleccionar	Factorizar	Dibujar	Archivar	Formatear	Recomendar
Indicar	Generalizar	Emplear	Agrupar	Formular	Liberar
Estudiar	Dar	Examinar	Identificar	Generalizar	Seleccionar
Tabular	Inferir	Ejercitar	Ilustrar	Generar	Resumir
Trazar	Interactuar	Explorar	Inferir	Manejar	Apoyar
Escribir	Interpolar	Exponer	Interrumpir	Importar	Probar
	Interpretar	Expresar	Inventariar	Mejorar	Validar
	Observar	Factorizar	Investigar	Incorporar	Verificar
	Parafrasear	Asumir	Disponer	Integrar	
	Representar gráficamente	Hacer un gráfico	Gestionar	Interactuar	
	Predecir	Manejar	Maximizar	Unir	
	Revisar	Ilustrar	Minimizar	Enseñar	
	Reescribir	Interconvertir	Optimizar	Modelar	
	Sustraer	Investigar	Ordenar	Modificar	
	Resumir	Manipular	Resumir	Contactar	
	Traducir	Modificar	Señalar	Organizar	
	Visualizar	Operar	Priorizar	Resumir	
		Personalizar	Corregir	Ajustar	
		Tramar	Indagar	Planificar	
		Practicar	Relacionar	Representar	
		Predecir	Seleccionar	Preparar	
		Preparar	Separar	Recetar	
		Tasar	Evaluar	Producir	
		Procesar	Subdividir	Programar	
		Producir	Capacitar	Reacomodar	
		Proyectar	Transformar	Reconstruir	
		Aportar		Relacionar	
		Relacionar		Reorganizar	
		Redondear		Revisar	
		Secuenciar		Reescribir	
		Mostrar		Especificar	
		Simular		Resumir	
		Bosquejar		Escribir	
		Resolver			
		Suscribir			
		Tabular			
		Transcribir			
		Traducir			
		Usar			

(Tabla obtenida desde: www.d.umn.edu/vcaa/assessment/documents/Bloomsverblist.doc)

Programas de aprendizaje y esquemas de trabajo

El aprendizaje eficaz se basa en una planificación cuidadosa de lo que se va a enseñar y cuándo. Un esquema de trabajo (a veces denominado programa de aprendizaje) es un plan documentado a largo plazo que presenta una visión de lo que se debe aprender (o presentar) en una secuencia lógica a lo largo de todo un curso o módulo de aprendizaje.

Las sesiones de enseñanza individuales e independientes o los cursos cortos de solo unas pocas horas no requieren normalmente un esquema de trabajo: bastaría con un plan de lecciones que incluya los resultados y las actividades de la sesión. Sin embargo, cuando se combinan una serie de sesiones para formar un período de aprendizaje más largo, un esquema de trabajo define la estructura y el contenido del curso. Demuestra cómo el programa de aprendizaje se desarrolla de manera secuencial y lógica para lograr la finalidad y los resultados generales.

Por lo tanto, el esquema de trabajo se compone de una serie de planes individuales vinculados que muestran cómo el aprendizaje de una lección conecta lógicamente con la siguiente lección.

Un esquema de trabajo bien construido debe ser algo más que una lista de planes de lecciones, sino que debe transmitir al lector un sentido de coherencia y avance a medida que el curso progresa.

Debe ser lo suficientemente flexible como para permitir variaciones; las condiciones meteorológicas, por ejemplo, podrían requerir un cambio de lugar. Pero a la inversa, también debe contener suficientes detalles para permitir, por ejemplo, que otro instructor intervenga a corto plazo y cubra una ausencia inesperada del personal.

Cuando un curso establecido es impartido regularmente por diferentes instructores, es preferible que se cree y utilice un esquema de trabajo estandarizado. Esto ayuda a asegurar que todos los instructores enseñen el mismo material de acuerdo con el mismo estándar y que, en el caso de un cambio de instructor, todos sepan en qué etapa del programa se encuentran los estudiantes.

Sin embargo, para un nuevo curso o evento de capacitación, por lo general corresponde al instructor principal o al director del curso crear el esquema de trabajo.

Creación de un esquema de trabajo

La cantidad de detalles a incluir en un esquema de trabajo variará según los requisitos organizativos y el contexto en el que se imparta la enseñanza. Sin embargo, la mayoría de los esquemas incluirán lo siguiente como mínimo:

- ★ Contenido temático
- ★ Estrategias de enseñanza
- ★ Actividades para los estudiantes
- ★ Criterios de evaluación
- ★ Recursos necesarios para satisfacer las necesidades de los estudiantes

Annex A: Scheme of Work template

Trainer			
Programme Title			
Group	Duration	From: _____ To: _____	
No of Sessions	Delivery Hours	Venue	
Aim(s)			
Time	Main Objectives / Learning Outcomes	Activities & Resources	Assessment

Gráfico 2: Ejemplo de un programa de aprendizaje

En el caso de los programas “acreditados”, los criterios de cualificación, finalidad, objetivos, resultados del aprendizaje y contenido del curso serán dictados por el organismo que los concede. En el caso de los programas “no acreditados”, será necesario elaborar el contenido, junto con la metodología de impartición, los criterios de evaluación y las necesidades de recursos.

Las consideraciones siguientes pueden ser útiles en la creación de un esquema de trabajo:

- ★ Obtener el plan de estudios, la finalidad, los objetivos y los resultados del aprendizaje. Dividir el contenido en un orden lógico y en partes manejables; esto podría diferir del orden impreso en el programa de estudios.
- ★ Establecer el marco de tiempo durante el cual se llevará a cabo la capacitación. Determinar qué se debe enseñar y qué se podría enseñar dentro del tiempo disponible.
- ★ Verificar fechas: ¿Incluye el período propuesto algún día festivo o religioso que pueda tener un impacto en el horario?
- ★ Establecer qué lugares de enseñanza, aulas, instalaciones y recursos son necesarios para impartir el programa. ¿Están disponibles cuando se necesitan?
- ★ Establecer la capacidad actual o el conocimiento previo del público al que se dirige. El esquema de trabajo debe mostrar una variedad de actividades de enseñanza y aprendizaje que se adapten a todos los estilos de aprendizaje. Planificar actividades que sean inclusivas y reconozcan la individualidad de los alumnos (diferenciación).

- ★ Investigar el tema y obtener cualquier información adicional que se requiera para enseñarlo. ¿Están capacitados los instructores propuestos para enseñar todos los aspectos específicos? ¿Se requieren expertos en la materia u oradores invitados?
- ★ Elaborar materiales de impartición y evaluación que se ajusten a los requisitos de los resultados del aprendizaje. Se deben incluir actividades de evaluación formales e informales que puedan ser formativas (en curso) y/o acumulativas (al final de los períodos de aprendizaje).
- ★ Conceder tiempo dentro de la sesión de introducción para las presentaciones y el establecimiento de las reglas básicas. Si aún no se ha establecido, esta sesión también puede incluir una evaluación de los conocimientos previos de los participantes.
- ★ Las sesiones posteriores deben comenzar con un resumen de la sesión anterior con tiempo para preguntas.
- ★ La sesión final debe incluir una actividad de valoración para obtener retroalimentación de los participantes y para ayudar en el desarrollo futuro del curso y del instructor.

Planificación de la lección

Los planes de lecciones son herramientas de diseño que facilitan la planificación de cualquier sesión de enseñanza y sirven de guía sobre la estrategia a adoptar y el contenido a cubrir a lo largo de la sesión.

Por lo tanto, los planes de estudio deben prepararse antes de cualquier sesión de enseñanza y, cuando formen parte de un curso de aprendizaje, deben alinearse claramente con el esquema de trabajo.

LESSON PLAN TEMPLATE




Lesson Title		Trainer	
Venue			
Date		Duration	
Aim	<i>By the end of the session learners will be able to:</i>		
Learning Outcomes			

Time	Trainer Activity	Student Activity	Resources	Assessment

© institutions

zif

Gráfico 3: Ejemplo de un plan de lección

Existe una amplia variación en la forma en que se presentan los planes de lecciones y en la cantidad de detalles que deben incluirse. Algunos planes parecen contener muy poca información, mientras que otros son extremadamente completos. El objetivo principal es que el plan ayude al instructor a impartir el contenido necesario en un formato lógico dentro de un plazo determinado; el plan no debe limitar la innovación ni impedir la flexibilidad para responder a cualquier cambio en las circunstancias que puedan surgir durante la sesión.

En última instancia, la elección del formato estará determinada por la política de la organización o, si no hay política, por las preferencias personales. También es importante considerar si el curso será impartido por la persona que diseña el programa o por otros: si otras personas van a impartirlo, un plan de lecciones tendrá que incluir muchos más detalles.

No importa cómo se haga, el plan de la lección debe contener suficiente información para permitir que el instructor imparta una sesión que cumpla con los objetivos del plan de estudios, a un nivel relevante para el público, y que al mismo tiempo se mantenga inclusivo y reconozca la individualidad (diferenciación) con la incorporación de una variedad de actividades que involucren a los estudiantes a lo largo de los tres dominios de aprendizaje.

Es habitual que un plan de lecciones avance a través de tres etapas (una fase de introducción, desarrollo y conclusión) con instrucciones y detalles para cada una de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se llevarán a cabo dentro de cada una, junto con el lugar, las instalaciones y los recursos necesarios para su realización.

La fase de presentación... “el principio”

La presentación es la visión general de la sesión y debe incluir la finalidad de la lección, su relevancia, la relación con el programa y, en su caso, un resumen de las sesiones anteriores. Los estudiantes, particularmente los adultos, necesitan saber qué y por qué se está impartiendo una materia en particular (Knowles, 1984), y cómo y qué se les exigirá que hagan y recuerden al final de la sesión. Por lo tanto, la presentación debe contener los resultados del aprendizaje para la sesión y cómo se evaluarán y lograrán.

Si la sesión es una reunión por primera vez con un grupo de estudiantes, esta fase también debe incluir presentaciones personales, temas administrativos y la definición de “reglas básicas”. Una sesión corta de preguntas y respuestas es una manera útil de medir el conocimiento y la experiencia previa del público.

La fase de presentación brinda al instructor la oportunidad de “preparar el escenario” y despierta el interés del público.

La fase de desarrollo... “el medio”

La fase de desarrollo es la etapa de “enseñanza” de la lección, que desarrolla las habilidades del alumno e introduce nuevos conceptos. Debe estar diseñada para cumplir con los resultados de aprendizaje de la sesión de manera sistemática, siguiendo una metodología de lo “simple” a lo “complejo” y de lo “conocido” a lo “desconocido”, para garantizar que el aprendizaje sea progresivo.

Esto significa que el instructor debe dividir el tema en una secuencia lógica de etapas más pequeñas, que el estudiante puede seguir para desarrollar una comprensión del tema. Aquí es donde la taxonomía de Bloom puede ser muy útil.

Se debe utilizar una gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje, con actividades que sean inclusivas y que reconozcan la individualidad de los estudiantes.

La variedad es clave para mantener el interés y la motivación. Una combinación de enfoques teóricos y prácticos mantendrá a los estudiantes involucrados, mientras que la discusión y el cuestionamiento los motivará a sentirse “incluidos”.

El instructor debe monitorear continuamente el compromiso del público y los niveles de energía para evitar el aburrimiento y las interrupciones. Las actividades deben ser programadas para permitir que haya suficientes oportunidades de asimilar nuevos conocimientos y habilidades, y deben incluirse suficientes descansos en el programa para compensar la sobrecarga cognitiva y el cansancio.

La fase de conclusión... “el fin”

La conclusión debe resumir y revisar la sesión. Debe incluir las comprobaciones o evaluaciones que puedan ser necesarias para demostrar el logro de los resultados del aprendizaje. Ya sea mediante una prueba formal o una simple verificación de conocimientos en forma de preguntas y respuestas, la conclusión debe reunir y volver a examinar los fines y objetivos, proporcionar una forma útil de reforzar la relevancia y la justificación del tema que se ha enseñado, y vincular la lección con el programa o curso más amplio. Esto puede

ayudar a preparar a los participantes para el siguiente evento, antes de llevar la sesión actual a un final controlado.

Una prueba puede ser un método útil para determinar cuánto aprendizaje se ha llevado a cabo mientras se concluye la sesión de una manera divertida.

Siempre que sea posible, debe darse la oportunidad a los alumnos de expresar su opinión sobre su experiencia con la lección y, cuando sea apropiado, el instructor debe proporcionar a cada alumno información sobre su rendimiento individual. También se debe prever tiempo para las preguntas de los participantes y para discutir cualquier otra lectura o estudio posterior al curso que pueda ser necesario.

La fase de conclusión es la fase de revisión y refuerzo de la lección. Debe permitir a los participantes reflexionar sobre lo que han aprendido y anticipar lo que pueden aprender a continuación. Es el final controlado de la lección.

Lista de comprobación para la planificación de la lección

Presentación

Finalidad	Finalidad general de la lección ¿Qué es lo que usted, como instructor, quiere lograr con la lección?
	¿Se ajusta esto a lo que los estudiantes han estado aprendiendo anteriormente y a lo que planean hacer?
Resultados del aprendizaje	¿Qué hay que aprender como resultado de esta lección? Sea específico, simple y realista.
	Los resultados del aprendizaje deben ser observables y mensurables: Al final de la lección... debería ser capaz de... p. ej.: “indicar... demostrar... explicar... etc.” (Bloom).

Desarrollo

Metodología	¿Cómo piensa estructurar la sesión?
	¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y aprendizaje?
	¿Qué tipo de actividades?
	¿Cumple la estrategia los objetivos del plan de estudios, a un nivel relevante para el público?
	¿Es inclusivo y reconoce la individualidad (diferenciación) entre los estudiantes?
	¿La metodología incluye una variedad de actividades que involucran a los alumnos en los tres dominios de aprendizaje?
	¿Cuál es la secuencia de actividades y el papel de los participantes y del instructor?

	¿Muestra el programa quién está haciendo qué y cuándo, y qué recursos se necesitan?
Recursos	<p>¿Cuándo se impartirá esto?</p> <p>¿Qué aulas necesita? ¿Están disponibles?</p> <p>¿La sesión es adentro o afuera?</p> <p>¿Imprevistos?</p> <p>¿Qué recursos se necesitan? Por ejemplo: libros, artículos de revistas, hojas de trabajo, folletos, TV, audio, recursos de Internet, PowerPoint, proyector, etc.</p>
Conclusión	
Evaluación	<p>Antes de la clase: ¿Qué métodos va a utilizar (informales/formales)?</p> <p>Después de la clase: ¿Cómo se logran los resultados del aprendizaje?</p> <p>¿Retroalimentación de los estudiantes? Revisar la finalidad y los resultados del aprendizaje. ¿Folletos? ¿Hay tiempo para preguntas y respuestas?</p> <p>Lectura y estudio adicional. Mirar hacia el futuro, cierre y retirada.</p>

Resumen

Los planes de lecciones son herramientas de diseño y guías para la estrategia a adoptar y el contenido a cubrir a lo largo de una sesión de enseñanza.

Cada sesión de enseñanza necesita ser presentada; se deben establecer la finalidad y los objetivos, y se deben determinar los niveles de conocimiento previos de los alumnos (el principio).

A continuación, debe seguir el período principal de enseñanza, durante el cual se desarrollan los conocimientos y/o las habilidades, utilizando una variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se ajustan a los diferentes estilos de aprendizaje y empleando actividades inclusivas y que reconozcan la individualidad de los estudiantes (el medio).

Finalmente, la sesión debe incluir un período de revisión y reforzamiento, durante el cual se evalúa el aprendizaje, se brinda retroalimentación y se discute cualquier otro tema o requisito del estudio antes de que el evento llegue a su conclusión (el fin).

Sección 6: Gestión del entorno de capacitación

En esta sección analizaremos:

- ★ los diferentes elementos necesarios en un entorno de capacitación eficaz;
- ★ las consideraciones de salud y seguridad para un evento de capacitación; y
- ★ el distribución de los muebles en un aula de capacitación.

Después de completar esta sección usted será capaz de:

- ★ desarrollar un plan para crear un entorno de aprendizaje efectivo;
- ★ identificar lo que debe hacer para mantener a los participantes sanos y seguros; y

- ★ organizar la distribución física de un aula de capacitación para que se adapte a sus necesidades particulares.

Ya sea que se trate de una presentación o de facilitar un debate, el instructor sigue teniendo un gran control sobre el estilo y la metodología de impartición utilizados. La estructura de la lección, el uso de los recursos, las actividades de los alumnos y la distribución del aula, por ejemplo, suelen ser decididos por el instructor, quien, al considerar las diversas opciones, debe esforzarse por crear un entorno que sea el más propicio para garantizar una experiencia positiva y efectiva para los estudiantes.

¿Qué es el entorno de capacitación?

El evento general de enseñanza o programa de aprendizaje puede dividirse en tres componentes muy distintos, pero interconectados y mutuamente dependientes: los **entornos físico, psicológico y de aprendizaje**.

Al leerlos, recuerde la jerarquía de necesidades de Maslow (discutida en la Sección 3) y observe las relaciones.

Entorno físico

Este se relaciona con el entorno físico en el que se llevará a cabo la sesión.

Dentro de este elemento, el instructor debe considerar los siguientes aspectos:

- ★ Ubicación: ¿La capacitación se llevará a cabo en el interior o en el exterior?
- ★ ¿De quién es el local? ¿Es de nuestra propia organización? ¿Está contratado?
- ★ ¿Cuáles son los datos de contacto de los coordinadores del lugar? ¿Y de los porteros?
- ★ ¿Qué hay de la seguridad? ¿Se necesitan permisos especiales para acceder al lugar?
- ★ Indicaciones para viajar
- ★ Puntos de entrada y salida
- ★ Disposiciones para el estacionamiento de vehículos
- ★ Requisitos específicos de salud, seguridad u organización
- ★ Servicios de baños y refrigerios
- ★ Fuentes de alimentación eléctrica

La temperatura, la iluminación y el ruido influyen en la concentración y los niveles de motivación de los alumnos.

Un buen entorno físico significa que nuestro público puede sentirse seguro y cómodo. Con descansos y refrigerios regulares y sin interrupciones no deseadas y distracciones ruidosas, podrán concentrarse y concentrar sus esfuerzos en el evento de aprendizaje.

Entorno psicológico

Para que nuestros estudiantes puedan comunicarse libremente y participar de lleno en el proceso de aprendizaje, deben sentirse cómodos en su entorno. Por lo tanto, este elemento se relaciona con la forma en que el instructor establece una relación con el público, lo hace sentir cómodo y fomenta un sentido de pertenencia y unidad.

Los estudiantes necesitan sentirse incluidos, respetados y apoyados, sin temor a ser ridiculizados o menospreciados. Como consecuencia, podrán expresar sus pensamientos y sentimientos con confianza y libertad, y al hacerlo, con toda probabilidad, animarán a los demás a hacer lo mismo.

Dentro de este elemento el instructor debe considerar:

- ★ Actividades para romper el hielo: ¿Se trata de un nuevo grupo de estudiantes o ya están familiarizados entre sí?
- ★ Reglas básicas: ¿Se han establecido los estándares aceptables de comportamiento entre los participantes?
- ★ Salud y seguridad: ¿Se han reconocido y manejado los riesgos de manera responsable? ¿Están debidamente protegidos todos los alumnos, instructores, visitantes y el público en general?
- ★ Comunicación y diversidad: ¿Es el lenguaje apropiado y dentro del contexto del tema que se presenta? ¿Refleja la igualdad, la diversidad y la inclusión?

Entorno de aprendizaje

El entorno de aprendizaje se relaciona con la planificación, la metodología de impartición y el propósito de la lección. Incluye la necesidad de una estructura clara con resultados definidos y alineados con la finalidad general de toda la sesión o programa del curso.

La preocupación clave en el establecimiento del entorno de aprendizaje es asegurarse de que se apliquen enfoques de enseñanza apropiados e inclusivos que utilicen los materiales de aprendizaje y los recursos didácticos de manera eficaz, con resultados que correspondan a procesos de evaluación justos, válidos y fiables.

Dentro de este elemento, el instructor debe considerar lo siguiente:

- ★ Finalidades, objetivos y resultados del aprendizaje: ¿Están claramente definidos y alineados con métodos de evaluación apropiados y válidos?
- ★ Planes de clases: ¿Está preparada la sesión? ¿Está estructurada con un principio, un medio y un fin?
- ★ ¿La sesión es inclusiva? ¿El contenido y los métodos de impartición se adaptan a los diferentes estilos de aprendizaje?
- ★ ¿Es la estructura progresiva y apropiada para el tema en cuestión?
- ★ Equipo y recursos: ¿Tiene una idea clara de cómo reforzarán la sesión? ¿Sabe cómo usarlos?

Consideraciones de salud y seguridad

Corresponde a los instructores y profesores garantizar que sus estudiantes puedan aprender en un entorno seguro y saludable. La metodología de impartición, a la vez que garantiza que la capacitación sea realista y pertinente, debe permitir a los participantes adquirir nuevos conocimientos, comprensión y habilidades de una manera segura, respaldada y protegida.

La salud y la seguridad en un contexto de aprendizaje consiste en adoptar un enfoque sensato y proporcionado para garantizar que las instalaciones ofrezcan un lugar sano y seguro para todos los que las utilizan, tanto para el personal de capacitación como para los visitantes. Las actividades emprendidas deben controlarse sin sofocar la innovación y la exploración, bajo la supervisión de personal debidamente cualificado. Cada evento debe ser relevante para el proceso de aprendizaje y ser llevado a cabo de acuerdo con los requisitos legales, organizativos y personales.

Todas las actividades, ya sea en el aula o en un entorno externo, deben estar sujetas a una evaluación de riesgos previa a la actividad que identifique las áreas de riesgo o preocupación asociadas, y las precauciones, medidas de control o medidas prácticas que deben tomarse para reducir al mínimo los riesgos y proteger a las personas contra daños o sufrimientos.

La gestión de riesgos es justamente eso: la “gestión” de los riesgos asociados a un evento determinado. No se trata de impedir una capacitación realista, de detener las actividades recreativas, del alarmismo o de crear una sociedad totalmente libre de riesgos.

La evaluación y la revisión de las cuestiones de salud y seguridad tampoco deben considerarse como una burocracia injustificada o como una carga innecesaria para la preparación de la capacitación.

En pocas palabras, si vemos o presenciamos algo que tiene el potencial de causar daño a alguien, debemos hacer algo al respecto o informar a alguien que pueda tomar medidas, como nuestra organización, por ejemplo.

Ciertas actividades pueden requerir que usted y sus estudiantes usen equipo de protección: asegúrese de tener los artículos necesarios y útiles disponibles para todos y de que se utilicen correctamente antes de comenzar la actividad. Su organización puede tener políticas o procedimientos específicos para el uso de dicho equipo: como instructor, usted debe estar al tanto de los requisitos respectivos.

Es especialmente importante recordar que los eventos de capacitación de ENTRi suelen tener lugar en regiones donde la seguridad puede ser un problema, y que siempre existe el riesgo de que algo suceda. Como instructor, se espera que usted tome la iniciativa inmediata para decirles a las personas lo que tienen que hacer, así que asegúrese de ser plenamente consciente de todos los riesgos potenciales de seguridad y de los procedimientos que se deben tomar en caso de que ocurra un incidente.

Salud y seguridad previos al inicio del programa

Antes de comenzar cualquier evento de capacitación, usted debe preparar su lugar de reunión. Parte de esa preparación debe incluir una evaluación en relación con los riesgos de resbalones y tropiezos; por ejemplo, cables eléctricos expuestos, suelos desnivelados, superficies cubiertas de hielo o de agua. ¿Qué medidas de precaución puede tomar?

¿Necesita señalar o resaltar alguna de estas áreas peligrosas o incluso marcar algunas como “fuera de límites” y evitar que pueda entrar el personal?

¿Hay agua potable e instalaciones sanitarias cerca y accesibles? ¿Hay una temperatura adecuada en el aula?

¿Hay alguna emergencia médica potencial que pueda predecir y para la que pueda prepararse razonablemente? Esto puede deberse, por ejemplo, a lo siguiente:

- ★ Condiciones ambientales extremas; por ejemplo, condiciones de calor o frío.
- ★ Cualquier condición médica que haya sido señalada dentro del grupo de estudiantes; por ejemplo, diabetes, alergias, etc.

¿Hay un botiquín de primeros auxilios disponible? ¿Dónde está? ¿Es usted capaz y está calificado para manejar una emergencia de primeros auxilios?

Los instructores deben conocer los procedimientos de notificación de accidentes de su organización, las políticas de seguridad y los procedimientos de incendio y evacuación específicos de cada lugar. Estos deben ser cubiertos durante la fase de presentación. Los estudiantes necesitarán saber qué medidas tomar en caso de que suenen las alarmas de incendio o las sirenas de evacuación (incluyendo cualquier alarma de “prueba” pronosticada durante la sesión de capacitación).

Resumen

Una evaluación y gestión de riesgos eficaz y sensata consiste en tomar medidas prácticas para proteger a las personas de un daño real. Esto puede lograrse al:

- ★ garantizar que los estudiantes, instructores, visitantes y público en general estén debidamente protegidos;
- ★ permitir la innovación y fomentar una capacitación realista que se supervise adecuadamente en un entorno seguro;
- ★ garantizar que los riesgos se reconozcan y gestionen de manera responsable;
- ★ fomentar la comprensión de los requisitos legales y la posibilidad de que se produzcan daños físicos, financieros y de reputación por incumplimiento; y
- ★ permitir que las personas comprendan que, además del derecho a la protección, también tienen la responsabilidad de actuar con cautela y de comunicar los asuntos que sean motivo de preocupación al personal encargado de la capacitación.

Los instructores deben asegurarse de que el entorno físico en el que colocan a su público sea seguro y propicio para el aprendizaje. El aprendizaje es mucho más probable si los

participantes se sienten cómodos y seguros, y si los métodos de enseñanza adoptados se adaptan a todos los estilos de aprendizaje.

Distribución del aula

Una consideración clave para satisfacer las necesidades de los estudiantes y establecer un entorno que fomente la inclusión y la buena comunicación es la forma en que se organiza el aula o el área de capacitación.

En gran parte, la distribución de las aulas dependerá de factores tales como si se trata de un espacio interior o exterior, si el mobiliario es fijo o no y la cantidad de espacio disponible.

Cuando exista la oportunidad de hacer cambios en la forma en que se posicionan los participantes, se deben considerar los siguientes diseños.

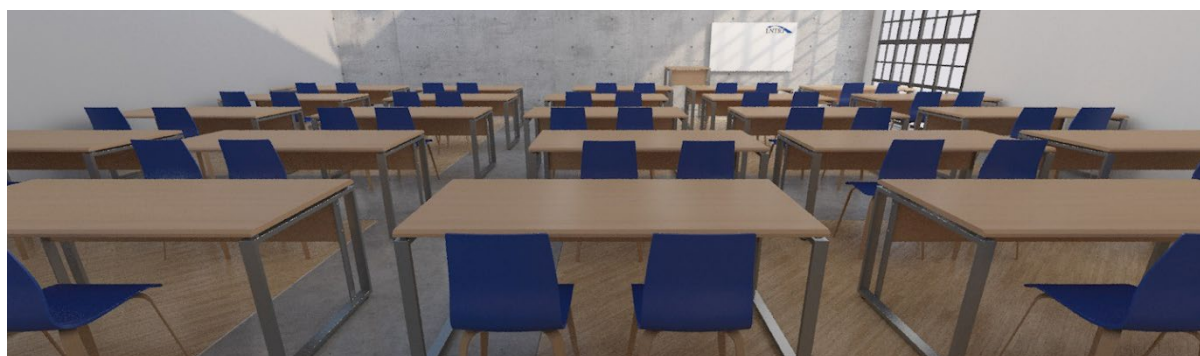
Aula tradicional

Los pupitres están dispuestos en filas con uno o dos participantes sentados en cada pupitre y el instructor al frente del aula.



Esta distribución puede ser útil para impartir sesiones teóricas de tipo conferencia; permite a los alumnos ver al instructor y los recursos, pero no se presta a la actividad grupal.

Tenga en cuenta que los pupitres y las mesas pueden crear un efecto de barrera, y que la comunicación dentro del grupo puede inhibirse cuando todos están mirando hacia adelante y hacia el instructor.



Dependiendo del tamaño del aula, puede ser difícil para el instructor ser escuchado desde las filas posteriores.

Tipo conferencia

Muy similar al formato tradicional pero sin escritorios; las sillas pueden tener una pequeña plataforma de escritura fijada a los reposabrazos.



Esta distribución también se presta para sesiones de tipo conferencia para grupos más grandes, pero no ofrece una plataforma adecuada para las actividades de grupo.

Trate de no colocar demasiadas sillas en el espacio, ya que esto hará más difícil que los participantes se muevan hacia o desde sus asientos; también recuerde que es posible que deba dejar espacio para abrigo y bolsas.

Distribución en herradura, o en “U”

Este esquema es bueno para permitir la discusión y fomentar la comunicación, tanto entre pares como con el instructor, ya que todos están mirando hacia adentro, y el instructor está al centro del grupo.



Si lo prefiere, puede añadir mesas para permitir el uso de recursos de mesa.



No olvide que esto también puede restringir la cantidad de espacio disponible para demostraciones prácticas y actividades en grupo. Tenga en cuenta que si se mueve demasiado dentro de la herradura, puede excluir inadvertidamente a los estudiantes que están en los extremos.

Semicírculo

Una buena distribución para los grupos pequeños, que permite a los estudiantes ver y oír al instructor, pero que también les permite participar en elementos prácticos cuando sea necesario.



La naturaleza abierta del semicírculo fomenta la comunicación y es una buena manera de permitir que un grupo se conozca y empiece a trabajar en forma conjunta. Esto puede ser muy útil en cursos cortos, cuando el tiempo para los ejercicios de rompehielos puede ser

limitado. Para programas más extensos, dividir al público en grupos semicirculares más pequeños también puede ayudar a derribar barreras y fomentar la comunicación.

En grupo, o “cabaret”

Esta distribución coloca los escritorios al “estilo café” alrededor del aula. Los participantes se sientan en tres lados de cada escritorio, asegurando que nadie esté de espaldas al instructor.

Los participantes pueden ver al instructor al mismo tiempo que tienen acceso a cualquier recurso de mesa, equipo o modelos que puedan ser utilizados durante la sesión.



Si el espacio lo permite, las mesas pueden colocarse más separadas y en diferentes ángulos. El “estilo cabaret” permite que el instructor se mueva entre el grupo y es un diseño muy bueno para animar a los alumnos a trabajar juntos e interactuar durante las actividades de grupo.

Sala de juntas

El formato de sala de juntas permite que tanto el instructor como todos los estudiantes se sienten alrededor de una mesa grande.



Este es un estilo que quizás se adapte mejor a un público más pequeño. Permite que todos vean fácilmente al instructor, interactúen y se comuniquen juntos, pero tenga en cuenta que si usted, como instructor, decide alejarse de la mesa en cualquier momento, tendrá que asegurarse de permanecer en su lugar de manera que ningún alumno le dé la espalda. Esto permitirá que todos puedan ver los recursos de presentación y que nadie se sienta excluido de las discusiones.

Resumen

Sin importar cómo decida organizar su entorno de aprendizaje, debe recordar que la distribución física del aula y la disposición de las sillas puede tener un gran impacto en la forma en que se desarrolla la sesión.

A algunos estudiantes les gusta sentarse siempre en el mismo lugar, lo que puede ser útil para las primeras etapas de un programa, ya que le ayuda a usted, como instructor, a recordar los nombres. Sin embargo, cambiar la distribución de las aulas a lo largo de la capacitación para que se adapten a una sesión o período en particular puede ayudar a las actividades de grupo y fomentar la interacción.

Siempre trate de llegar mucho antes de la sesión y prepare el aula antes de que llegue su público.

Si una distribución en particular no funciona y surge la oportunidad de cambiar, hágalo.

Si logramos crear un entorno de aprendizaje que sea seguro y cómodo, a la vez que fomentamos la inclusión y la buena comunicación, aumentaremos la probabilidad de que nuestro público pueda concentrarse y centrar sus esfuerzos en el aprendizaje.

Sección 7: Impartir una sesión de capacitación

En esta sección se tratará lo siguiente:

- ★ los diferentes recursos que puede utilizar en una sesión de capacitación; y
- ★ cómo trabajar con participantes “difíciles”.

Después de completar esta sección usted será capaz de:

- ★ seleccionar las técnicas apropiadas para impartir una sesión de capacitación; y

- ★ seleccionar una estrategia apropiada para lidiar con un participante difícil.

Presentación del tema

Si utilizamos más de uno de nuestros sentidos para procesar la información, tendremos más posibilidades de recordar el material nuevo. Esto significa que los programas deben de estar diseñados para que la gente pueda escuchar, mirar y hacer las cosas de una manera que aumente las posibilidades de que recuerden lo aprendido.

En general, cuantos más sentidos podamos estimular, mejor, pero también hay que tener cuidado de no bombardear a los estudiantes con demasiada información de golpe, con lo que se corre el riesgo de ocasionar una sobrecarga sensorial.

Hay una gran variedad de ayudas disponibles para el instructor. Cualquier cosa que se utilice para enriquecer la experiencia de aprendizaje y fortalecer su estrategia de enseñanza puede ser considerada una ayuda o recurso de aprendizaje.

Los recursos están ahí para ayudar en el proceso de aprendizaje. La clave es reconocer que es la forma en que se utilizan lo que, en última instancia, determinará si ayudan u obstaculizan el aprendizaje. Por lo tanto, hay que recordar dos reglas:

No utilice un recurso o ayuda de aprendizaje a menos que:

- ★ tenga una idea clara de cómo reforzará la sesión; y
- ★ sepa cómo utilizarlo.

Algunos de los mejores recursos y los más fáciles de utilizar son también los más simples.

Recuerde, las ayudas de aprendizaje y los recursos que utiliza deben ser:

- ★ simples
- ★ al grano e
- ★ interesantes

Un buen ejemplo de ello es el mapa del metro de Londres: es un recurso visual que proporciona un gráfico sencillo, colorido, estimulante y representativo del sistema de metro de Londres y sus estaciones asociadas.

Una vez identificada la gama de recursos disponibles, el siguiente paso es seleccionar la ayuda o ayudas más apropiadas para apoyar la sesión en particular.

Su estrategia de enseñanza y el lugar donde se llevará a cabo a menudo determinarán si un recurso en particular funcionará o no. Por ejemplo:

- ★ ¿Cuánto espacio tiene disponible?
- ★ ¿Hay contactos eléctricos para presentar recursos como PowerPoint?
- ★ ¿Hay una pantalla?



Su público determinará asimismo la idoneidad de los recursos que puede seleccionar para apoyar la lección. Debe preguntarse si sus estudiantes son profesionales experimentados o nuevos en el tema.

Recuerde que todos los estudiantes son diferentes, y que lo que funciona para un grupo en particular no necesariamente funciona para otro.

Cualquier recurso que elija debe satisfacer las diferentes necesidades de todos los participantes. Se deben tener en cuenta las diversas maneras en que aprenden las personas, así como cualquier impedimento conocido dentro del público. Por ejemplo: ¿hay algún participante que pueda tener problemas de visión o audición, dislexia o alguna discapacidad física o mental? Esto es especialmente importante al diseñar recursos como parte de actividades prácticas.

Antes de incluir cualquier recurso en una sesión de capacitación, pregúntese lo siguiente:

- ★ ¿Puedo utilizar este recurso?
- ★ ¿Es relevante?
- ★ ¿Ayuda al proceso de aprendizaje?
- ★ ¿Es adecuado para todos los estudiantes?
- ★ ¿Existe alguna alternativa?
- ★ ¿Puedo hacer ajustes?

Los recursos bien diseñados deben estar **pensados** para su público:

- ★ Fomentar la comprensión: es probable que una mayor conciencia y un punto de vista más amplio conduzcan a una mayor comprensión.
- ★ Ayudar a retener la memoria: cuando observamos algo que también oímos, la probabilidad de recordar aumenta. Cuando nosotros mismos llevamos a cabo una tarea, no solo debemos mejorar nuestra comprensión del proceso, sino que también es más probable que podamos recordar cómo hacerlo de nuevo.
- ★ Motivar a los estudiantes: el utilizar una gama amplia de recursos apropiados estimulará el interés, despertará la curiosidad, brindará variedad y retendrá los niveles de atención dentro de su audiencia.
- ★ Aprovechar eficazmente el tiempo disponible: cuanto más tiempo permanezca una audiencia comprometida, interesada y motivada, más efectivo será el tiempo de la sesión.
- ★ Mejorar la percepción: es generalmente más efectivo estimular múltiples sentidos (por ejemplo: sentir, tocar y oler un objeto), que leer una descripción del mismo.
- ★ Reforzar los puntos clave: complementar la palabra hablada con elementos visuales como hojas de rotafolio, presentaciones en PowerPoint o folletos después de la sesión puede hacer que se refuercen y se repitan los puntos clave del aprendizaje.

Dependiendo de la materia que se imparta, es posible que tenga que diseñar y desarrollar sus propias ayudas de aprendizaje o adaptar las de otra persona. Conseguir buenos recursos

lleva tiempo, y es importante que este tiempo de preparación también se incluya en la fase de planificación.

También puede resultar útil presentar a los estudiantes cualquier recurso que puedan necesitar utilizar más adelante en una etapa temprana de la sesión. Esto reducirá la probabilidad de que los individuos jueguen con los objetos y se distraigan.

Por último, ¡espere lo inesperado! Las computadoras fallan, los dispositivos de presentación se descomponen, y ocurren apagones.

Con la experiencia, aprenderá a lidiar con estas interrupciones no programadas y a superarlas. Será de ayuda no depender de un solo enfoque de enseñanza o metodología de recursos, no solo para satisfacer los diferentes estilos de aprendizaje del público, sino que también le brindará un medio alternativo para llevar a cabo la sesión en caso de que se produzca una falla repentina en el equipo.

A la hora de planificar un programa de aprendizaje, es útil preguntarse siempre: “¿Qué voy a hacer si...?”, y tener un plan B, por si acaso.

Ejemplos de apoyos para el aprendizaje y recursos de enseñanza

PowerPoint

PowerPoint es una herramienta de presentación electrónica que permite crear fácilmente diapositivas en color para facilitar la lección. Recuerde que debe utilizarse para complementar una sesión verbal y no para dominarla. El uso excesivo de PowerPoint como herramienta de presentación puede crear una experiencia estática y aburrida para su público, mientras que el uso excesivo de las animaciones y efectos de sonido del sistema no tardará en convertirse en una distracción y en un posible obstáculo para el aprendizaje.

Es muy frecuente que una presentación que de otro modo sería muy interesante se convierta en algo tedioso y poco atractivo cuando el instructor mira a la pantalla y se limita a leer el contenido de las diapositivas con demasiado texto.

De hecho, cuando se muestra una diapositiva de presentación, el público tratará de leer el texto mientras escucha simultáneamente al orador. Cuando hay demasiadas palabras en la diapositiva, el público intentará hacer ambas cosas al mismo tiempo y pasará de una a la otra, ya sea escuchando al presentador o leyendo el texto, pero no a ambas. Por ello, menos es más: utilice viñetas para resaltar los puntos clave de los que desee hablar, de modo que los participantes puedan interpretar rápidamente la información de las diapositivas y concentrarse en su presentación verbal.

Una buena guía es seguir el principio de 6 x 6: un máximo de seis renglones de texto por diapositiva, y cada renglón con un máximo de seis palabras.

Presentar demasiada información o cuadros y gráficos complicados también puede crear una sobrecarga de trabajo para su público al intentar interpretarlos. De la misma manera que antes, si se muestra una diapositiva con demasiado material, el público volverá a tener dificultades para leer y escuchar, lo que provocará que el estudiante no se comprometa.

Los datos, gráficos y tablas deben dividirse en segmentos manejables que permitan a los alumnos digerir cada capa de información antes de añadir la siguiente, de manera que puedan escuchar al orador mientras se forma la imagen gráfica.

Cuando se utiliza correctamente, PowerPoint es una poderosa herramienta de aprendizaje y un recurso didáctico. Utilícelo para presentar la sesión, resaltar los puntos clave, incorporar fragmentos de películas, gráficos modernos e incluso enlaces interactivos a otros recursos basados en la web. Pero recuerde que las diapositivas están ahí para apoyar al orador, no para reemplazarlo.

Los siguientes principios pueden servir como guía general al crear diapositivas de PowerPoint:

- ★ Use un estilo y tamaño de fuente que sea fácil de leer, y que esté bien espaciado.
- ★ Siga el principio de 6 x 6.
- ★ Preste atención a la cantidad de información o texto que se muestra, y pruebe con los contrastes de color.
- ★ Recuerde que el aspecto de una presentación en PowerPoint en la pantalla de la computadora puede ser muy diferente del aspecto que tiene cuando se proyecta en la pantalla de un auditorio grande.

Rotafolios

Los rotafolios son una excelente manera de interactuar con los estudiantes y de estimular el trabajo en grupo y las discusiones. Ofrecen un recurso flexible y de bajo costo que puede prepararse de manera total (o parcial) antes del inicio de la sesión.

También son un recurso de contingencia invaluable en el caso de una falla eléctrica.

Si va a usar un rotafolio, piense bien dónde lo colocará en el aula. Esto dependerá de si es zurdo o diestro, ya que querrá evitar pararse frente al rotafolio mientras escribe.

Evite escribir todo el texto en MAYÚSCULAS, pues es más difícil de leer que las palabras escritas en mayúsculas y minúsculas.

Pizarras blancas

Las pizarras blancas han sustituido hoy en día en gran parte a las pizarras tradicionales, pero en esencia desempeñan la misma función, pues utilizan marcadores secos sobre una superficie limpia. Pero cuidado: ¡no es fácil borrar los marcadores permanentes! La superficie blanca ofrece una mejor visibilidad que las pizarras antiguas y permite un mayor contraste mediante el uso de bolígrafos de colores.

Cámaras

Las cámaras (de imágenes fijas y de video) pueden ser muy efectivas para presentar un punto de vista, resaltar un aspecto en particular o capturar un momento. Las grabaciones de

video pueden ser muy útiles para grabar el trabajo en grupo y las sesiones prácticas, y ofrecen un valioso apoyo para una sesión informativa, puesto que permiten revisar y evaluar con precisión el desempeño de un equipo o individuo.

Las cámaras y los fragmentos de películas nunca deben utilizarse como sustituto de un instructor en vivo, ni tampoco para rellenar una lección completa. Para ello, es preferible utilizar fragmentos cortos para resaltar o unir puntos, y los instructores deben de ser conscientes de cuándo utilizarlos durante una sesión para obtener el mayor beneficio posible para el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, mostrar películas en un aula oscura justo después de una pausa para comer, o cuando los niveles de energía están disminuyendo, probablemente hará que su público se duerma.

Folletos y cuadernos de trabajo

Los folletos y los cuadernos de trabajo pueden ser útiles para complementar la sesión y resaltar áreas clave, hechos y datos. Si bien a veces puede ser necesario distribuirlos al comienzo de la sesión, es importante que los participantes se concentren en usted.

Si los participantes están leyendo y mirando el folleto en lugar de mirarlo o escucharlo a usted, es posible que se pierda información crucial. Si es posible, distribuya los folletos más adelante, de preferencia al final, y solicite a los estudiantes que los lean en su tiempo disponible. También puede proporcionar material poslectura, o sugerir más investigación o fuentes de información para expandir y reforzar el aprendizaje desarrollado durante la sesión.

En algunas ocasiones, quizás desee preparar a sus estudiantes para que ya tengan una comprensión básica del contenido principal antes de asistir al evento. En tales casos, puede ser conveniente enviar materiales de “prelectura” que resalten las áreas clave con las que desea que se familiaricen antes de comenzar la sesión.

Algunos otros ejemplos pueden ser:

- ★ Libros de texto, revistas y artículos
- ★ Computadoras y presentaciones por computadora
- ★ Plataformas de redes sociales y basadas en la web
- ★ Cuadernos y portafolios
- ★ Folletos
- ★ Grabaciones de audio y altavoces
- ★ Exposiciones, modelos y ejemplos
- ★ Aparatos y equipos especializados
- ★ Equipo de protección personal (PPE, por sus siglas en inglés)
- ★ Oradores invitados, instructores asistentes, actores de rol
- ★ Materiales de *e-learning*
- ★ Documentos de evaluación e informes de valoración

Resumen

Debemos esforzarnos en utilizar ayudas de aprendizaje y recursos didácticos que estimulen los sentidos. Si planificamos e impartimos sesiones de capacitación que incluyan y utilicen componentes visuales y auditivos en combinación con diversas actividades interactivas, será más probable que los estudiantes conserven la información por más tiempo.

Solo se debe considerar una ayuda de aprendizaje o un recurso didáctico si sabe cómo utilizarlo y tiene una idea clara de cómo reforzará la sesión. Recuerde que algunos de los mejores recursos (y los más fáciles de usar) son también los más simples.

Hay una gran variedad de ayudas disponibles para el instructor. Cualquier cosa que se utilice para enriquecer la experiencia de aprendizaje y fortalecer su estrategia de enseñanza puede ser considerada una ayuda o recurso de aprendizaje. Sin embargo, sin importar qué recursos decida utilizar, recuerde siempre hablar con su público, no con la pantalla, el rotafolio o la pizarra.

Propiedad intelectual

Siempre es importante tener en cuenta los aspectos de propiedad intelectual si utiliza material creado por otra persona.

Este es un tema particular cuando hay tanto material útil disponible en Internet, y es importante recordar que el simple hecho de que algo esté en línea no significa que sea libre de usar. Esto se aplica en particular a las fotografías y otros gráficos que pueda encontrar en una búsqueda en Internet.

Si descubre algo en un libro o en Internet que le parezca útil, intente averiguar cuáles son las restricciones de los derechos de autor. Por lo general, es admisible utilizar pequeños fragmentos de la obra de otra persona si en la presentación o en el folleto se deja claro que se trata de los derechos de autor de esa persona.

En caso de duda, no utilice los materiales. Si lo hace, y el propietario de los derechos de autor descubre que los utiliza en violación a los acuerdos de derechos de autor, usted y su organización podrían estar en serios problemas.

Trabajar con grupos pequeños en un evento de capacitación

Muchas de las actividades de un evento de capacitación funcionan mejor cuando los participantes se dividen en grupos pequeños.

El mejor tamaño para un grupo de trabajo suele ser de entre cinco y ocho personas. Si el grupo es más grande, se hace más difícil para cada miembro del grupo contribuir. Lo que suele ocurrir entonces es que la mayoría de la gente se queda callada y la discusión está dominada por dos o tres personas. Si un grupo es más pequeño, hay menos creatividad y, especialmente si los miembros son tímidos o callados, es posible que el grupo no funcione en absoluto.

Sin embargo, si su aula tiene mesas con cuatro personas por mesa, puede ser más fácil mantener los grupos de cuatro para evitar la molestia de que la gente tenga que organizarse en grupos más grandes. Además, puede haber situaciones en las que el tema requiere un número específico de grupos, lo que significa que el tamaño del grupo puede ser mayor o menor.

Por lo tanto, prepárese para ser flexible con el tamaño del grupo.

¿Quién participa en un grupo de trabajo?

Intente asegurarse de que los grupos de trabajo sean representativos del grupo en su conjunto. Por ejemplo, a menudo es mejor si un grupo incluye:

- ★ diferentes edades;
- ★ una mezcla de hombres y mujeres;
- ★ una mezcla cultural;

- ★ personas de diferentes funciones laborales, en especial aquellas que normalmente no tendrían mucho contacto entre sí; y/o
- ★ personas que no se conocen bien (evite grupos formados por amigos cercanos).

Sin embargo, debe ser flexible y tener en cuenta que a veces el tema a discutir dicta que es mejor si las personas que trabajan en la misma área o función también trabajan juntas en un grupo.

¿Con qué frecuencia deben crearse grupos?

Hay ventajas y desventajas en permitir que las personas permanezcan en los mismos grupos durante un evento de capacitación, en lugar de mezclarlas en nuevos grupos:

- Si las personas permanecen en los mismos grupos, probablemente aprenderán a trabajar juntas de manera más efectiva y habrá menos interrupciones; sin embargo, pueden perderse experiencias y conocimientos diferentes del resto del grupo.
- Si la gente trabaja en nuevos grupos, aprenderá de una gama más amplia de experiencias, pero habrá más interrupciones en la formación y reorganización de los grupos; si esto sucede con demasiada frecuencia, ¡la gente puede empezar a sentir que está siendo pastoreada como si fuera ganado!

Para lograr un equilibrio, una idea es pensar en reorganizar a las personas después de cada tres o cuatro ejercicios.

¿Cómo dividir a las personas en grupos?

Aunque a veces es aceptable que la gente se divida a su antojo, por ejemplo, en función del lugar que elija para sentarse al llegar al taller, a veces será mejor que usted mismo organice los grupos. Esto es útil si siente que ciertos grupos no tienen una buena mezcla de edad, género, experiencia, etc., o si piensa que sería útil como una especie de miniestimulante para hacer que la gente se traslade a diferentes lugares.

Hay varias maneras de hacerlo:

1, 2, 3 ...

La manera más fácil de organizar a las personas es decidir el número de grupos que desea y luego caminar por el aula dando a cada persona un número en orden, “1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, ...” y así sucesivamente hasta que todos tengan un número (para tres grupos). Luego pídale a todos los “número 1” que se sienten juntos.

Distancia recorrida

Pida a las personas que se pongan de pie y formen una fila, organizándose por orden de la distancia que recorren cada día para asistir al taller o, si es más apropiado, de la distancia que les separa de su ciudad o país de origen. Luego divida la fila en el número de grupos que desee: por ejemplo, los primeros cinco en el grupo 1, los siguientes cinco en el grupo 2, y así sucesivamente.

Baraja de cartas

Esto necesita un poco de organización de antemano, pero el proceso de repartir cartas siempre crea un ambiente de interés. Tome una baraja de cartas ordinaria y retire algunas de las cartas para terminar con la selección correcta de cartas y crear el número y tamaño de los grupos que desee.

Por ejemplo, si tiene 20 participantes y quiere cinco grupos de cuatro, cree un pequeño mazo de cartas que tenga as, 2, 3 y 4 en cada palo y las cuatro reinas. Baraje las cartas, distribúyalas y pida a todos los diamantes que se encuentren para formar un grupo, y así sucesivamente.

Cómo lidiar con participantes difíciles

Puede ocurrir que algunas personas en su aula de capacitación sean más difíciles de tratar que otras. Por lo tanto, es importante saber cómo abordar los problemas que puedan surgir, para que estos participantes no interfieran con el aprendizaje de los demás.

La siguiente descripción general contiene problemas típicos que puede experimentar, junto con algunas sugerencias para manejarlos.

Problema	Estrategia
Hay participantes que no quieren estar en el aula, pero se les ha enviado allí.	<p>Espere un momento en el que pueda hablar en voz baja con ellos. Acepte su postura, pero señale que todos los demás están comprometidos con el aprendizaje y pídales que participen y que no causen problemas.</p> <p>Si el problema persiste, es posible que tenga que pensar en pedirles que se abstengan de asistir a otras sesiones.</p>
Algunos participantes lo saben todo mejor que usted, y no dejan de señalarlo.	Agradézcales por sus contribuciones y reconozca que parecen tener mucho conocimiento, pero explíqueles que usted está tratando de ayudar a todos los demás a aprender, y que deben dejar que otras personas tengan la oportunidad de hablar.
Los participantes siguen hablando unos con otros sobre algo que no está relacionado con la clase.	Espere hasta que vea que están hablando entre sí, y luego deje de hacer lo que está haciendo y mírelos. Todo el mundo se dará cuenta rápidamente de lo que está haciendo, y los “habladores” probablemente se sentirán muy avergonzados. Por lo tanto, es poco probable que repitan este comportamiento.
Los participantes utilizan constantemente una computadora portátil o un teléfono celular para hacer otras cosas.	Espere hasta que haya un descanso, y luego pregúnteles si tienen que lidiar con un problema en particular. Señale que no pueden hacer dos cosas a la vez, y que si quieren aprender de este

Los participantes siempre llegan tarde a las sesiones.

programa necesitan dejar de lado su otro trabajo y ocuparse de él más tarde.

Hable con todo el grupo sobre la necesidad de ser puntuales y de comenzar a tiempo. Señale que empezar tarde significa terminar tarde.

Algunos participantes dominan las discusiones en el aula.

Al igual que con los “sabelotodo”, agradézcales por su contribución y pídeles que den a otras personas la oportunidad de hablar.

Sección 8: Evaluación del aprendizaje

Esta sección analiza diferentes maneras de valorar qué tan bien han adquirido las personas sus nuevos conocimientos, habilidades o actitudes.

Al finalizar esta sección, usted será capaz de:

- ★ relacionar el ciclo de evaluación con un evento de capacitación;
- ★ seleccionar métodos de evaluación adecuados a la situación de la capacitación; y
- ★ brindar retroalimentación efectiva.

El propósito de la evaluación es determinar qué y en qué medida se ha logrado el aprendizaje. Puede permitir al instructor determinar el conocimiento, la comprensión y/o el nivel de habilidad de un individuo en un momento dado durante un evento de enseñanza.

En el contexto de la enseñanza, debe recordarse que la “evaluación” se refiere a los alumnos y es una medida de la “capacidad del alumno”: no debe confundirse con la “valoración”, que se refiere al “programa de aprendizaje” (y puede incluir también la retroalimentación de los alumnos al instructor).

Los estándares de capacitación y la efectividad operativa son a menudo la prioridad de cualquier investigación posterior a un incidente y, como tal, se ha vuelto mucho menos aceptable que los estudiantes solo asistan a “clases”, reciban un “satisfactorio” y dependan de la exposición operativa para alcanzar la “idoneidad para la función”. En cambio, ahora se les exige con más frecuencia que demuestren su habilidad y demuestren el nivel de competencia requerido por medio de una evaluación.

Las evaluaciones a menudo se dividen en dos áreas:

- ★ Internas: evaluaciones establecidas por el instructor o la organización, como controles de conocimientos y cuestionarios.
- ★ Externas: evaluaciones realizadas por una entidad otorgante mediante exámenes formales.

Las evaluaciones alineadas con resultados de aprendizaje claros y bien escritos proporcionan información vital tanto a los gerentes como a los mentores, instructores y participantes en cuanto al nivel mínimo de aprendizaje y rendimiento que se espera obtener al finalizar el evento de capacitación.

Sin embargo, antes de que se puedan llevar a cabo las evaluaciones, primero tenemos que planificar y preparar. Debemos conocer los conocimientos y la experiencia de nuestro público y determinar qué métodos son los más adecuados o los que se requieren formalmente en cada fase del programa; solo entonces podremos planificar con precisión nuestra metodología de evaluación.

Para ayudar en este proceso de planificación podemos utilizar el “ciclo de evaluación” tal y como se detalla a continuación.

El ciclo de evaluación

Se trata de una herramienta útil que facilita un modelo continuo a seguir a la hora de planificar las evaluaciones, y que puede utilizarse en cualquier etapa de cualquier programa de enseñanza, ya sea teórico o práctico.



Evaluación inicial. Esta es la etapa en la que determinamos los niveles de conocimiento “actuales” entre nuestro público. ¿Los estudiantes son profesionales experimentados con experiencia previa en la materia, o se les está presentando el contenido por primera vez? Esta etapa también ofrece la oportunidad de descubrir las necesidades específicas de los estudiantes.

Planificación. Esta etapa considera qué tipo de evaluación y metodología sería la más adecuada para la sesión, a la vez que satisface las necesidades de los estudiantes y los requisitos de los planes de estudio o del currículo.

Durante esta etapa de planificación también debemos determinar los plazos de evaluación y considerar quién y dónde se van a realizar las evaluaciones, así como si se necesita personal adicional y si se necesitan cualificaciones, habilidades y/o equipos específicos.

Presentación. Esta es la etapa en la que se lleva a cabo la evaluación real; está relacionada con el método en sí, p. ej., observaciones, preguntas o completar una tarea práctica.

Retroalimentación sobre desempeño. Aquí se evalúa el desempeño de los estudiantes. Por ejemplo, ¿se han desempeñado de acuerdo con el requisito estándar? ¿Están progresando según lo previsto o requieren un mayor desarrollo? El instructor debe proporcionar retroalimentación a los participantes y acordar cualquier otra acción que pueda ser necesaria durante esta etapa.

Revisión del progreso. La revisión del progreso de un estudiante debe ser un proceso continuo hasta que el estudiante complete la sesión o todo el evento de capacitación. Permite al instructor verificar cómo está evolucionando el estudiante, le deja tiempo para

analizar el progreso con el estudiante, y le brinda la oportunidad de repasar el proceso de evaluación y hacer cambios según sea necesario.

A lo largo de todas las etapas del ciclo de evaluación, el instructor también debe mantener notas de observación y registrar los logros a fin de proporcionar pruebas del rendimiento y desarrollo del estudiante.

Tipos de evaluación

Dependiendo del contenido de la asignatura y de cualquier plan de estudios específico, así como de los requisitos de la organización o del organismo que otorga la beca, se pueden utilizar varios tipos de evaluación de manera formal o informal a lo largo de la sesión de enseñanza o del programa.

Los términos utilizados en la evaluación incluyen: inicial, formativa, acumulativa, continua, por criterios objetivos, con referencia a una norma e ipsativa.

Inicial

Esta es nuestra evaluación de base, en la que primero determinamos los niveles de conocimiento y experiencia de nuestros estudiantes. Los cuadernos de trabajo previos a la asistencia, las pruebas de entrada y las verificaciones de conocimientos iniciales son todos ejemplos de métodos de evaluación “inicial”.

Formativa

Se trata de un proceso informal que sigue a un período de aprendizaje nuevo, destinado a recopilar información para medir la comprensión y determinar si las habilidades de los alumnos se están desarrollando al nivel requerido. A lo largo de este proceso, los estudiantes reciben retroalimentación constructiva sobre su desempeño, y los instructores pueden decidir aplicar diferentes métodos de enseñanza para lograr o reforzar los objetivos si un método en particular parece ser menos efectivo para algunos participantes.

Los procesos de evaluación formativa también pueden ser paralelos a las sesiones diarias de retroalimentación, en las que se pueden recopilar informes actualizados y se incentiva a los estudiantes para que reflexionen sobre su propio avance y contribuyan al proceso.

Acumulativa

Se trata de un proceso formal para evaluar, en función de criterios de desempeño, si los estudiantes han alcanzado los resultados de aprendizaje deseados y en qué medida. Estas evaluaciones pueden ser bastante difíciles para los alumnos, incluso para aquellos que han demostrado previamente una buena comprensión y rendimiento a lo largo del programa.

La evaluación acumulativa suele tener lugar al final de un período de aprendizaje y puede considerarse como la “suma total” de los conocimientos, la comprensión y las habilidades adquiridas. Sin embargo, puede ocurrir que un componente de un curso requiera que el estudiante demuestre competencia en un área en particular para poder continuar.

Esto podría ocurrir cuando ha terminado un período de aprendizaje; en lugar de combinarlo con otras áreas nuevas para culminar en un período más amplio de evaluación acumulativa al final de un curso, podría ser necesario que la evaluación acumulativa se lleve a cabo en un momento previo, o cuando existe un requisito de seguridad para que se demuestre un nivel

de competencia antes de que un estudiante pueda progresar a áreas de habilidades más avanzadas.

Debe indicarse con claridad cualquier fase de evaluación acumulativa dentro del programa del curso o sesión, y los estudiantes deben ser informados con antelación de cuándo están sujetos a los procesos de evaluación acumulativa. Normalmente no se da retroalimentación durante las fases de evaluación acumulativa.

En los programas de aprendizaje más largos es común que la evaluación formativa y la acumulativa se dividan en un 80 % - 20 %.

Continua

Este proceso, aunque no es muy utilizado, en ocasiones se incorpora como parte de una evaluación acumulativa general en programas de capacitación o aptitud en los que áreas como la resistencia y la fortaleza mental pueden ser criterios clave de cualificación o de selección. En este caso, la evaluación continúa a lo largo del programa en curso. Una característica clave es que el estudiante sabe que su evaluación es un proceso continuo.

Por criterios objetivos

En este tipo de evaluación, los alumnos son valorados según un conjunto de estándares o criterios de desempeño predeterminados. Estos exámenes son a menudo “aprobados” o “reprobados” y se utilizan para evaluar el nivel de habilidad de una persona durante los cursos de certificación o su habilidad para desempeñar una función; por ejemplo, como parte de una solicitud de empleo.

Con referencia a una norma

La valoración con referencia a una norma difiere de la valoración por criterios objetivos en que la capacidad del estudiante se compara y clasifica con la de sus compañeros. Por lo tanto, el desempeño solo se mide en relación con el estándar general del grupo, no con un nivel predeterminado.

Ipsativa

Aquí, el progreso del estudiante se mide en función de su propio punto de partida, en lugar de un criterio predeterminado o una comparación entre pares. Esto es, en efecto, una “autoevaluación” del desarrollo individual. Un buen ejemplo de evaluación “ipsativa” sería un atleta que alcanza su mejor rendimiento personal.

Principios de evaluación

Sin importar el tipo de evaluación que se utilice, los instructores deben asegurarse de que el proceso solo se utilice para probar el área particular que necesita ser valorada, y a un nivel que sea pertinente para los alumnos, sin dejar de ser en ningún momento **justo, válido, fiable y ético**.

Justo. Los alumnos han recibido los recursos y el apoyo necesarios para llevar a cabo la evaluación; el proceso es abierto y está a disposición de todos (inclusivo), mientras que está establecido en el nivel adecuado y tiene en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes.

Válido. Existen criterios de evaluación claros en relación con los objetivos y los resultados del aprendizaje que se relacionan con el área específica del aprendizaje que se va a evaluar. En otras palabras, la prueba mide lo que se supone que debe medir.

Fiable. Cada estudiante debe ser valorado en condiciones similares, en situaciones comunes y en función de los mismos criterios de desempeño, con el fin de garantizar que cada participante tenga las mismas oportunidades de desempeñarse al nivel requerido. Esto incluye el entorno en el que se valora a las personas.

Ético. Todo proceso de evaluación debe llevarse a cabo con integridad y seguridad bajo la dirección de personal debidamente cualificado y experimentado. Los registros del desempeño de los estudiantes deben mantenerse confidenciales, y los registros escritos deben almacenarse de manera segura.

Los instructores pueden utilizar actores de rol en situaciones prácticas. Al utilizar actores de rol en la evaluación del desempeño en dichos ejercicios, los instructores deben considerar medidas de control adicionales para mantener la imparcialidad, validez y confiabilidad a lo largo de los procesos.

Los actores de rol o los asistentes deben recibir una explicación detallada y deben ser plenamente conscientes de los riesgos y las medidas de control de seguridad asociadas con la situación. Lo ideal es que las sesiones informativas para los actores se establezcan en un contexto para que éstos puedan apreciar el contexto de la parte que están desempeñando en la situación.

Los actores de rol o los asistentes deben ser conscientes de los criterios de desempeño que se están valorando y se les deben dar pautas claras a seguir, con cualquier imprevisto o contingencia que pueda ser necesario para permitir que la evaluación continúe.

Todo actor de rol o asistente que se utilice en el procedimiento de evaluación también debe ser consciente y respetar los principios éticos del proceso, incluidas las cuestiones de confidencialidad.

Resumen

El propósito de la evaluación es determinar los contenidos y el alcance del aprendizaje que se ha logrado. En un contexto de enseñanza, la evaluación es una medida de la capacidad del estudiante.

Puede ser de carácter formal o informal, y puede ejecutarse de acuerdo con procedimientos y reglamentos internos (organizativos) o externos (organismo adjudicador). Con independencia de los requisitos, los instructores deben llevar a cabo un proceso periódico de observación, interrogación y revisión del progreso de los estudiantes a lo largo de todo el programa de capacitación, con el fin de confirmar que se ha logrado el aprendizaje requerido.

Las evaluaciones eficaces se basan en los resultados de aprendizaje especificados para el programa.

Las evaluaciones deben seguir siendo justas, válidas, fiables y éticas. Necesitan probar la materia requerida en el nivel pertinente de manera que permita a todos los estudiantes

participar (inclusividad) con los ajustes apropiados hechos para necesidades específicas o dificultades de aprendizaje cuando corresponda (diferenciación).

Recuerde: comunique siempre a los estudiantes cuándo están sujetos a un proceso de evaluación formal y cuándo pueden esperar conocer sus resultados o recibir retroalimentación sobre su desempeño.

Métodos de evaluación

Los métodos de evaluación y los tipos de evaluación son dos cosas diferentes. Mientras que los tipos de evaluación se relacionan con el modo de evaluación que se va a implementar para una fase o resultado de aprendizaje en particular, los métodos de evaluación describen cómo se utilizará el tipo de evaluación.

Los métodos de evaluación variarán en función del área de aprendizaje que se esté considerando. Por ejemplo: ¿el resultado del aprendizaje requiere una medida de conocimiento y comprensión, o existe un requisito para valorar una habilidad o un nivel de desempeño?

El cuestionamiento es a menudo adecuado para las evaluaciones basadas en el conocimiento, mientras que la observación es un buen método para valorar las habilidades y las actitudes.

Otro factor determinante puede ser si la evaluación es un conjunto “interno”, es decir, establecido por el instructor; por ejemplo, en la forma de controles de conocimientos, pruebas, etc., o si es un organismo externo el que establece el procedimiento de evaluación, por ejemplo, en forma de exámenes formales.

Los estudiantes siempre deben saber cuándo están sujetos a un proceso de evaluación formal y cuándo pueden esperar conocer sus resultados o recibir retroalimentación sobre su desempeño.

Los métodos de evaluación generalmente adoptan un formato formal o informal.

Evaluación formal: suele ocurrir dentro de una actividad estructurada; por ejemplo, una demostración de una habilidad práctica después de un período de capacitación. Una característica clave es que el alumno conoce el nivel de desempeño requerido y el punto en el que está siendo valorado.

Los métodos formales de evaluación pueden incluir:

- ★ **Trabajos y proyectos:** se elaboran a lo largo de toda la duración del curso o programa y pueden aportar evidencia de conocimiento y comprensión. Sin embargo, los diferentes niveles de alfabetización individual y de capacidad lingüística dentro del grupo pueden hacer que algunos alumnos tengan dificultades con los trabajos escritos.
- ★ **Pruebas:** son exámenes escritos predeterminados que pueden proporcionar evidencia de la retención y comprensión del conocimiento. Se alinean fácilmente con los resultados específicos del aprendizaje, pero pueden ser necesarios algunos ajustes para los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje.
- ★ **Pruebas de preguntas de opción múltiple:** en estas evaluaciones, el estudiante debe seleccionar una respuesta correcta, generalmente de entre cuatro posibles respuestas. Este método, fácil de administrar y corregir, puede captar una serie de resultados de aprendizaje en una amplia gama de temas.
- ★ **Observación:** implica observar a los estudiantes mientras completan una tarea o demuestran una habilidad, y a menudo se utiliza para evaluar la capacidad práctica y técnica. Se requiere una orientación clara y un enfoque de evaluación normalizado para garantizar que este método siga siendo justo, válido y fiable.

- ★ **Testimonios de testigos:** declaraciones de alguien que está familiarizado con el estudiante y que puede verificar por medio de un testimonio escrito que el estudiante ha adquirido el nivel requerido de conocimientos, comprensión y habilidades sin la necesidad de una evaluación adicional. A menudo se utiliza para confirmar las cualificaciones existentes y apoyar las solicitudes de “aprendizaje previo reconocido”, o como prueba adicional tras las evaluaciones de observación.

Evaluación informal: debe darse de forma natural dentro de un entorno de aprendizaje cómodo a medida que avanza la sesión, a menudo sin que los estudiantes se den cuenta de que el instructor está valorando el progreso a través de sus respuestas y de su compromiso general dentro del grupo. Los métodos informales de evaluación pueden incluir:

- ★ **Discusiones:** pueden ser dirigidas por un grupo o por un instructor, y pueden ofrecer una buena visión general de los niveles de conocimiento y comprensión dentro del público. Sin embargo, este método de evaluación debe ser manejado y posiblemente mediado para asegurar que mantenga su enfoque y que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar.
- ★ **Bitácoras:** proporcionan una forma de autoevaluación mediante la cual los estudiantes llevan un registro o un diario de su desarrollo y progreso continuo. Este puede ser un método eficaz para animar a los estudiantes a centrarse en el tema y reflexionar sobre su desempeño. Sin embargo, para algunos, en especial para quienes podrían ser nuevos en el proceso o no estar acostumbrados a la práctica reflexiva, es probable que se requiera una orientación en las primeras etapas.
- ★ **Cuestionarios:** pueden ser verbales o escritas, pero en cualquier caso, solo requieren respuestas cortas. Las pruebas pueden ser una manera muy efectiva de fomentar la comunicación y pueden proporcionar una herramienta útil de evaluación inicial como parte de una sesión de ejercicio para romper el hielo. Pueden animar al público y estimular la competencia amistosa entre grupos a mitad o al final de una sesión, y son un medio eficaz para comprobar los nuevos conocimientos y la comprensión.
- ★ **Sesiones de preguntas y respuestas:** en ellas se requiere que los participantes respondan a las preguntas del instructor o asesor. Este método se utiliza a menudo a lo largo de la lección para recapitular, aclarar y resumir los puntos clave del aprendizaje. Esta puede ser una herramienta de revisión eficaz y una manera de animar a los alumnos a expresar sus conocimientos y comprensión de forma verbal. La sesión debe ser manejada de una manera que garantice la participación de todos los estudiantes.
- ★ **Escenario o simulación:** este método ofrece a los estudiantes la oportunidad de poner a prueba sus conocimientos, practicar nuevas habilidades y probar ideas dentro de una simulación segura pero realista o un ejercicio de juego de roles.

Recuerde, cuando se utilizan los juegos de roles durante cualquier evaluación, los instructores deben considerar medidas de control adicionales para mantener la imparcialidad, validez y confiabilidad a lo largo de los procesos.

Cualquiera que sea el método de evaluación que se necesite o que se elija, los instructores deben asegurarse de que los procesos solo evalúen el área que necesita ser valorada, y a un nivel apropiado para los estudiantes.

Los métodos de evaluación deben ser en todo momento **justos, válidos, fiables y éticos**, y llevarse a cabo de manera inclusiva, posibilitando la participación de todos los estudiantes, al tiempo que reconocen la diferenciación al hacer los ajustes adecuados a las necesidades específicas o a las dificultades de aprendizaje, cuando se estimen oportunos.

Técnicas de retroalimentación

Los estudiantes necesitan saber cómo se están desempeñando, desarrollando y logrando como una modalidad de evaluación formativa. Con este fin, los instructores deben presentar informes de progreso oportunos y precisos (retroalimentación) a sus estudiantes.

Cuando se utiliza con habilidad y comprensión, la retroalimentación puede ser una herramienta de enseñanza muy poderosa, y estimular el desempeño. Sin embargo, cuando se aplica mal (o no se aplica en absoluto), el resultado puede ser todo lo contrario, ya que los estudiantes se desmotivan por completo y se desentienden del proceso de aprendizaje.

La retroalimentación puede entregarse tanto de forma *informal* (p. ej., verbalmente) como *formal* (p. ej., por escrito).

En la medida de lo posible, cualquier proceso de retroalimentación debe ser una actividad de dos vías en la que se aliente al participante a contribuir y reflexionar sobre su propio desempeño. Para ayudar en este proceso, los instructores deben abstenerse de limitarse a utilizar afirmaciones generalizadas como “*Has aprobado, bien hecho*”, ya que esto no ofrece una indicación real de cómo el alumno ha “hecho bien” y no establece ningún aspecto que deba mejorar.

Por el contrario, los instructores deben tratar de ofrecer retroalimentación **descriptiva** que permita al estudiante saber lo que ha logrado y lo que puede hacer para continuar progresando.

Guía de retroalimentación

- ★ Sea claro, conciso y oportuno. Proporcione retroalimentación en un lenguaje fácil de entender y en bloques de información manejables, tan pronto como sea posible después del evento.
- ★ Concéntrese en áreas específicas. El objetivo de la retroalimentación es mejorar el desempeño, por lo que los esfuerzos deben centrarse en áreas claramente definidas.
- ★ Sea realista al establecer cualquier meta que surja de cualquier sesión de retroalimentación. Deben ser pertinentes, manejables y alcanzables por el estudiante.
- ★ Esté preparado para negociar. Permita que el estudiante tenga el tiempo y la oportunidad de exponer sus puntos de vista y razonamientos para su línea de acción, lo cual le da cierta responsabilidad por sus acciones y su aprendizaje continuo.

Retroalimentación de los pares y práctica reflexiva

Observarnos unos a otros mientras trabajamos puede ser una valiosa fuente de información sobre el desempeño. Además, es una buena manera para que los estudiantes y los instructores por igual se involucren y participen en los procesos de evaluación, lo que nos da la oportunidad de que todos aprendamos unos de otros.

La práctica reflexiva es una parte importante del desarrollo continuo del instructor. Es el tiempo que se pasa pensando en lo que se enseñará, cómo se impartirá y después del evento, cómo transcurrió la sesión y qué se podría cambiar para hacer las mejoras necesarias la próxima vez.

De la misma forma en que los estudiantes pueden utilizar un diario para documentar su desarrollo continuo y evaluar su propio desempeño, los instructores a menudo encuentran útil llevar un diario reflexivo, en el que anotan sus pensamientos e ideas, y registran sus propias fortalezas y áreas para desarrollar como parte de su propio proceso reflexivo.

Otro componente clave del desarrollo profesional de un instructor es observar a los demás mientras enseñan y permitir ser observado por otros. La capacidad de observar a otros instructores y aprender de sus habilidades y cualidades es una herramienta esencial para el instructor. La gente puede pensar que es una intrusión observar a otra persona en el trabajo, y a veces podemos sentirnos inhibidos cuando nos observan o examinan en el desempeño de nuestra función profesional. Sin embargo, una forma clave de identificar los factores que contribuyen a una buena enseñanza es a través de la observación. Para ello, la observación se basa en:

- ★ crear una cultura que espera y da la bienvenida a la observación de los compañeros como una experiencia positiva;
- ★ construir acuerdos recíprocos con los colegas;
- ★ observar al instructor y estar preparado para ser observado cuando se enseña;
- ★ examinar los recursos del otro instructor;
- ★ desarrollar una comprensión de las diferentes teorías de enseñanza para que pueda reconocerlas en funcionamiento; y
- ★ valorar de manera sistemática lo que se observa.

La redacción de una lista de verificación en la que se destaquen las áreas de enfoque a menudo puede resultar beneficiosa cuando se planea observar una sesión de capacitación. También es útil darle esto a un compañero para recordarle las áreas particulares que le gustaría que vigilen cuando lo estén observando. Entre los principales ámbitos de interés podrían figurar los siguientes:

- ★ ¿Se ha **preparado** la sesión?
- ★ ¿Es el **entorno** adecuado para la sesión?
- ★ **Conocimiento de la materia** (¿Ha investigado el instructor? ¿Está al día?)
- ★ ¿Los **métodos de enseñanza** son eficaces e inclusivos, y satisfacen todas las necesidades de los estudiantes?
- ★ ¿Los **recursos** elegidos son adecuados y se utilizan eficazmente?

- ★ **Relaciones** con los estudiantes (¿El instructor está demasiado familiarizado? ¿Es apropiado establecer límites?)
- ★ ¿El **público está involucrado** en el aprendizaje? ¿Están todos involucrados activamente? ¿Y qué tal sus niveles de energía?
- ★ **Estilos de enseñanza** (p. ej., ejercicios de facilitación, didácticos, de presentación, de grupo, etc.) ¿El estilo adoptado es apropiado e inclusivo?
- ★ **Entusiasmo** (¿Cómo es el entusiasmo del instructor y de los estudiantes?)
- ★ **Impartición** (¿Entonación? ¿Modulación de la voz? ¿Ritmo? ¿Claridad?)
- ★ **Control del público** (¿Ruido? ¿Interrupciones? ¿Individuos? ¿Grupos?)
- ★ ¿Se mantienen los niveles de **seguridad y comodidad** (evaluaciones de riesgo)?
- ★ Los **procesos de evaluación**, ¿son adecuados, justos, válidos y fiables?

Tutorías

Estas son reuniones formales de retroalimentación entre el instructor y un estudiante, o grupo de estudiantes, en las que se puede discutir el desempeño, el progreso y cualquier asunto de interés común. Es normal que las tutorías se lleven a cabo al final de un período de aprendizaje, tal vez al final de cada semana de un curso o programa más largo. A menudo también forman parte del proceso de revisión y evaluación.

Guía de tutoría

Acuerde el proceso de tutoría de antemano con todos los estudiantes y explique el razonamiento que hay detrás de este. Establezca un horario de citas y asegúrese de que cada estudiante sepa a qué hora y dónde se llevará a cabo su tutoría.

Es importante que el entorno elegido sea cómodo, ofrezca privacidad y anime a los estudiantes a expresar sus puntos de vista abiertamente y con honestidad. Infórmeles a los demás que no deben molestarlo, apague los teléfonos celulares y asegúrese de que el aula esté disponible durante toda la duración de las reuniones.

Es una buena idea planificar de antemano la secuencia de los puntos de discusión. Todo el tema y la evidencia que el instructor desea revisar debe prepararse en un orden estructurado y estar disponible dentro de la reunión.

El instructor debe comenzar la tutoría esbozando los puntos que va a cubrir, antes de dar a los participantes la oportunidad de resaltar cualquier tema o área que les gustaría abordar. Continúe discutiendo los asuntos de una manera amistosa, positiva y relajada. Si es posible, resuelva cualquier asunto de interés y concluya la sesión con un plan o planes de acción acordados.

Después de la reunión, prepare un resumen escrito de lo que se ha acordado y entregue una copia a los estudiantes. Esto permite que tanto el instructor como el estudiante tengan un registro de cualquier plan de acción y los resultados de la tutoría. Esto debería compensar cualquier malentendido posterior y aportar pruebas de desarrollo para su inclusión en los portafolios individuales de los estudiantes.

Resumen

Al proporcionar retroalimentación, ya sea de manera informal a los estudiantes u otros instructores, o dentro del marco más formal de una tutoría, recuerde que a la mayoría de las personas les gusta ser alentadas. Necesitan escuchar que están alcanzando logros y por qué.

Una técnica útil es comenzar cualquier sesión de retroalimentación informándole al participante lo que está haciendo bien, luego resaltar las áreas en las que necesita mejorar, explicando cómo se puede lograr esto, antes de concluir con una reafirmación y un respaldo positivo de sus logros hasta ahora. Este método, a veces denominado “sándwich de reconocimiento”, es una técnica de retroalimentación eficaz y constructiva que se centra en los logros positivos de rendimiento al tiempo que alienta las mejoras.

Dar retroalimentación efectiva y constructiva es una habilidad que los instructores necesitan dominar.

Cuando se emplea con dominio y comprensión, la retroalimentación puede ser una herramienta de enseñanza extremadamente poderosa que favorece un entorno de aprendizaje propicio e inclusivo, motivando a los estudiantes y alentándolos a aprender más.

Sección 9: Valoración del evento de capacitación

En esta sección se presenta un marco para valorar la calidad y eficacia de la capacitación.

Después de completar esta sección, usted será capaz de:

- ★ diseñar una herramienta para recopilar información sobre la calidad de la capacitación que ha impartido; y
- ★ explicar los desafíos que implica la valoración de los cambios posteriores en el comportamiento y el impacto del entorno laboral.

Debe hacerse una distinción entre evaluación y valoración. La evaluación es la medida de cuánto ha aprendido un estudiante (p. ej., a través de pruebas, etc.), mientras que la valoración de la capacitación implica un juicio sobre la calidad y el valor general del programa o sesión de aprendizaje.

Ya sea que el programa sea extenso (con varios módulos), corto (tal vez de apenas un día o más de duración) o una sola sesión de unas pocas horas, es esencial que los instructores valoren su propio desempeño y la eficacia de su enseñanza.

La valoración debe ser un proceso continuo a lo largo del ciclo de enseñanza y permitirá realizar cambios o mejoras a medida que avance el evento, o a tiempo para la próxima sesión.

Utilizar la retroalimentación de otras fuentes, como pares o participantes, puede ayudar en gran medida al proceso de valoración. La retroalimentación puede recopilarse de muchas maneras; por ejemplo, mediante cuestionarios, encuestas, resultados de exámenes, discusiones informales y formales, y evaluaciones del personal para medir la eficacia de la enseñanza.

Para que la valoración de la capacitación sea eficaz, será necesario responder a una serie de preguntas clave:

- ★ ¿Los estudiantes disfrutaron de la experiencia? ¿En qué medida se cubrieron sus necesidades?
- ★ ¿En qué medida se alcanzaron los objetivos del curso y los resultados del aprendizaje con el programa de enseñanza?
- ★ ¿Cómo pretenden los estudiantes aplicar sus nuevos conocimientos y habilidades en su lugar de trabajo?
- ★ ¿Hasta qué punto fueron capaces los estudiantes de aplicar sus nuevos conocimientos y habilidades en su lugar de trabajo?
- ★ ¿Qué efecto han tenido los conocimientos y habilidades aprendidos durante el programa de capacitación en el lugar de trabajo o en la organización?
- ★ ¿En qué medida se atendieron las necesidades de la organización?

El modelo Kirkpatrick

Para ayudar en la valoración de la capacitación, el modelo Kirkpatrick (Kirkpatrick, 1959) considera el valor de cualquier evento de capacitación en cuatro niveles distintos: **reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados**.

Nivel 1: Reacción. Este nivel establece cómo encontraron la experiencia de aprendizaje general los participantes, ya sea que haya sido atractiva, inclusiva y relevante para su rol o trabajo.

Este nivel trata de cómo se sintieron los participantes y cuáles fueron sus reacciones personales. Por ejemplo, ¿disfrutaron de la capacitación? ¿Consideraron que era relevante y que era un buen uso de su tiempo? ¿Les gustó el entorno, el lugar, las instalaciones, los recursos, el estilo de enseñanza y la metodología? ¿Cómo ven los participantes que el aprendizaje se aplica de manera práctica en su lugar de trabajo?

La valoración del nivel 1 se lleva a cabo a menudo por medio de “cuestionarios de retroalimentación” (comúnmente denominados “encuesta de satisfacción”) que se entregan al final de una sesión de enseñanza. Si bien esto puede proporcionar una ocasión ideal para obtener respuestas inmediatas, los instructores también deben ser conscientes de que los participantes pueden estar presionados por el tiempo al final de una sesión y, por lo tanto, dar respuestas menos ponderadas en lugar de reflexiones detalladas y más precisas sobre su experiencia de aprendizaje.

Cabe señalar que el modelo Kirkpatrick ha sido muy criticado por algunas de las suposiciones que hace. Una de estas suposiciones es que una reacción positiva estará vinculada al aprendizaje. Sin embargo, el hecho de que alguien tenga una reacción positiva a un evento de capacitación no significa que aprenderá algo; de la misma manera, la gente puede aprender de experiencias que no disfruta. Las investigaciones demuestran que pueden valorarse otros factores más significativos al finalizar una capacitación. Algunos de estos son:

- ★ niveles de “autoeficacia”, lo que significa cuán seguras se sienten las personas de poder aprovechar lo que han aprendido;
- ★ percepciones sobre lo que ha sido útil; y
- ★ la facilidad con la que se transferirá el aprendizaje a su entorno de trabajo.

Por lo tanto, si bien la “encuesta de satisfacción” es una herramienta de valoración importante, se debe poner más énfasis en encontrar respuestas a estas tres preguntas.

No obstante, sigue siendo útil obtener información sobre el lugar y la metodología de enseñanza para tomar decisiones futuras sobre dónde celebrar el evento o si es necesario rediseñar la capacitación de alguna manera.

Los instructores también pueden obtener en forma verbal retroalimentación de nivel 1 o enviar a los participantes un cuestionario posterior a la sesión en forma electrónica al finalizar el evento.

Nivel 2: Aprendizaje. Este se utiliza para medir si y en qué medida los estudiantes adquirieron realmente el nivel requerido de conocimientos, comprensión y habilidades como resultado de la capacitación. Este nivel trata de lo que realmente se aprendió en contraposición con lo que se enseñó y los resultados previstos de esa enseñanza. En otras

palabras, ¿los participantes aprendieron en realidad lo que queríamos aprender en ese entonces?

Las valoraciones de nivel 2 se realizan con frecuencia por medio de evaluaciones o pruebas, ya sea antes o al comienzo de un evento, y de nuevo al final, o poco después, proporcionando así un nivel de finalización del período de sesiones que puede compararse con el nivel de umbral establecido al comienzo del programa.

Se pueden utilizar evaluaciones impresas, electrónicas, en línea o de tipo entrevista y para el aprendizaje basado en las habilidades, aunque es posible que se dé preferencia a las observaciones. Cualquiera que sea el método adoptado, la valoración debe alinearse con los objetivos del curso y los resultados del aprendizaje para reflejar con precisión si se han alcanzado o no.

Las valoraciones de nivel 2 pueden ser muy precisas para valorar el logro de los resultados definidos y, aunque en general requieren más reflexión y preparación que las evaluaciones de “reacción”, su puesta en marcha puede ser relativamente sencilla. Sin embargo, los instructores deben estar conscientes de que las valoraciones de “aprendizaje” mal diseñadas, que se comparan con resultados poco claros y ambiguos, podrían resultar costosas, tanto en términos del esfuerzo realizado en la preparación como del tiempo necesario para analizar los resultados.

El instructor suele realizar las valoraciones de nivel 1 y 2, y es probable que tengan un impacto más inmediato en el diseño de la sesión, la definición de los resultados del aprendizaje y la metodología de enseñanza adoptada.

Nivel 3: Comportamiento. Este nivel revisa hasta qué punto los estudiantes han aplicado sus conocimientos y habilidades recién adquiridos en su lugar de trabajo. Se pregunta si los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes tienen un efecto mensurable en el desempeño y si hay algún cambio sostenido que sea evidente. Esto puede manifestarse de inmediato o durante un tiempo (quizás meses) después de que se haya llevado a cabo la capacitación.

Es importante señalar aquí que, si bien el modelo Kirkpatrick sugiere que el aprendizaje conduce a cambios en el comportamiento, en realidad esto es mucho más cuestionable. El comportamiento de las personas se ve afectado por toda una serie de factores diferentes, de los cuales el aprendizaje es solo uno de ellos. Las normas sociales, la supervisión deficiente y las prácticas operativas restrictivas pueden significar que el comportamiento de las personas no cambia en absoluto, a pesar de haber recibido la mejor capacitación disponible.

Para garantizar que los resultados sigan siendo válidos y fiables, las valoraciones deben diseñarse en torno a indicadores clave de rendimiento pertinentes y específicos, y concebirse de manera que limiten el efecto del juicio subjetivo de quienes realizan la valoración. Si bien se reconoce que es un indicador aplicable, se puede captar la “opinión” del estudiante, pero también es necesario medirla de manera coherente.

El uso de evaluaciones aleatorias de “instantáneas” también puede resultar poco fiable, ya que los individuos cambian de diferentes maneras y en diferentes momentos.

Las valoraciones del comportamiento son más difíciles de cuantificar que la “reacción” y el “aprendizaje”, y a menudo utilizan la observación y las entrevistas individuales para

recopilar datos para su examen. Puede llevar mucho tiempo reunir información, interpretar los resultados y evaluar el efecto de cualquier cambio. Como tal, los entrevistadores, observadores y analistas competentes contribuyen de modo esencial al proceso del nivel 3.

Aunque es un reto y requiere mucho tiempo, valorar con precisión el efecto que tiene un programa de capacitación en el desempeño en el lugar de trabajo es sin duda una parte vital del desarrollo de cualquier organización. No tiene mucho sentido cotejar la excelente retroalimentación de “reacción” y “aprendizaje” si no se prevé la incorporación de nuevos conocimientos y habilidades en las rutinas cotidianas, y si se desconoce cualquier impacto consecuente en el desempeño de la organización.

Nivel 4: Resultados. Este nivel considera el impacto que la capacitación ha tenido en las necesidades organizacionales, el desempeño y los objetivos presupuestarios. Sin embargo, al igual que en el nivel 3, es casi imposible sacar conclusiones firmes que vinculen la capacitación con los resultados, ya que estos se ven afectados por tantos factores externos, incluyendo, en este caso, el paso del tiempo.

A menudo, los sistemas de gestión y los procesos de presentación de informes dentro de una organización ya están establecidos para capturar la información asociada a los objetivos de la organización. Estos pueden incluir quejas, calificaciones de calidad, cumplimiento de estándares, acreditaciones y crecimiento, etc. La clave para que las valoraciones de nivel 4 sean eficaces es poder identificar qué indicadores de desempeño están relacionados con la capacitación y en qué medida se ven influidos por ella. Sin embargo, esto puede facilitarse en cierta medida si los instructores identifican la pertinencia y vinculan determinadas aportaciones de la sesión a los entornos laborales con los estudiantes en el momento de la impartición.

Al hacerlo, los estudiantes y, en última instancia, sus superiores pueden sacar algunas conclusiones sobre la forma en que el aprendizaje ha contribuido al desempeño de la organización. Sin embargo, esto debe hacerse con cautela debido a los problemas de atribución de causalidad.

Las valoraciones de los niveles 3 y 4 suelen ser realizadas por expertos en valoración externa o de gestión, aunque será necesario que el personal de capacitación haga alguna aportación. Sin embargo, los instructores deben ser conscientes de que tales valoraciones pueden llevarse a cabo, y deben pensar en cómo facilitar este proceso en el diseño de su capacitación y en el mantenimiento de registros.

El enfoque ENTRi en la valoración de las actividades de capacitación

Toda capacitación debe impartirse de conformidad con los principios del Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH), utilizando procedimientos y terminología común, al tiempo que se garantiza en todo momento la adopción de las mejores prácticas relativas a la seguridad, el profesionalismo, el comportamiento y la diversidad.

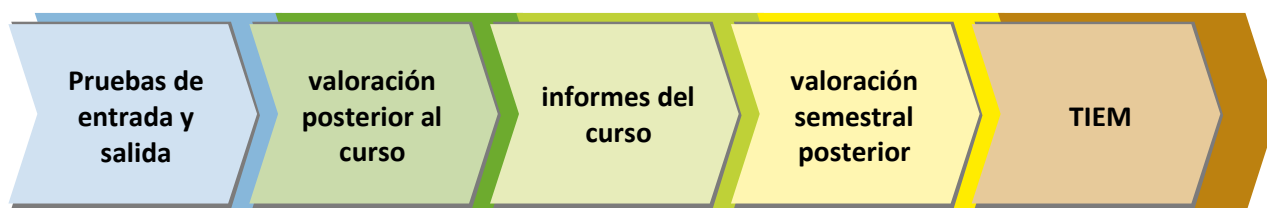
El proyecto ENTRi desarrolló un marco de valoración integral aplicable a todas las actividades de capacitación ofrecidas en el marco de ENTRi o en otros lugares. Todas las actividades de capacitación de ENTRi se evalúan en este marco de valoración para garantizar la calidad de la capacitación, el uso sostenible de los recursos y el impacto en el entorno de trabajo en las misiones.

Las acciones de valoración del proyecto ENTRi incluyen:

- ★ valoración por parte de los participantes con un cuestionario de valoración posterior al curso;
- ★ revisión por pares de la organización asociada (informe descriptivo y formulario especial);
- ★ evaluación del progreso de aprendizaje de los participantes individuales en pruebas de entrada y salida anónimas;
- ★ revisión anónima en línea después de la acción (valoración semestral posterior) para generar retroalimentación sobre la relevancia del contenido de los cursos en relación con el entorno de trabajo y las obligaciones de los participantes en las misiones; y
- ★ Misión de Valoración del Impacto de la Capacitación (TIEM, *Training Impact Evaluation Mission*) ocasional para medir el impacto de la capacitación ENTRi en los participantes y su entorno de trabajo.

Los objetivos principales de la valoración de ENTRi son:

- ★ mejorar las futuras actividades y proyectos de capacitación mediante la retroalimentación de las lecciones aprendidas; y
- ★ proporcionar una base para la rendición de cuentas, incluyendo la provisión de información al donante, al público y a terceros interesados.



Para obtener más información sobre el marco de valoración de ENTRi y descargar las herramientas de valoración, visite la página web:

<http://www.entriforccm.eu/resources/packages.html>

Entre los materiales disponibles para descarga están:

Formulario de valoración del curso		
Descripción	Nivel de valoración	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> ★ Hojas de valoración de los cursos para los estudiantes: La atención se centra en la forma en que los participantes perciben a los diferentes instructores y módulos (contenido y metodología), la organización general del curso (incluida la logística) y las instalaciones. ★ Los organizadores del curso están obligados a preguntar a los profesores cómo perciben la capacitación y a anotar sus comentarios en el informe del director del curso. ★ Revisión por pares a cargo de la organización asociada en la ejecución. ★ Informe de los directores de los cursos. 	Reacción	<ul style="list-style-type: none"> ★ “Estimación general del éxito de un curso en particular basada en los puntos de vista de los participantes”. ★ Aborda el comportamiento de los instructores y la experiencia de los participantes. ★ Refleja las opiniones de los participantes (“satisfacción del cliente”). ★ Medida de sentimientos, no de aprendizaje real.

Prueba de entrada y salida		
Descripción	Nivel de valoración	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> ★ Los participantes deben realizar dos pruebas, una antes y otra después del curso de capacitación ENTRI. El enfoque del examen no está en el desempeño individual del respectivo estudiante, sino más bien en verificar el éxito del aprendizaje. 	Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ★ Identificación de principios, hechos y técnicas que fueron entendidos y absorbidos por los participantes (habilidades cognitivas, conocimientos).

Evaluación semestral posterior

Descripción	Nivel de valoración	Objetivo
<p>★ El cuestionario sirve para valorar hasta qué punto los participantes son capaces de aplicar a su vida laboral las habilidades adquiridas en los cursos de capacitación. En particular: la capacidad de integrarse con rapidez en el entorno de la misión, la capacidad de convertirse en agentes de cambio dentro de su organización y la habilidad de permitir que los antiguos participantes contribuyan mejor a la ejecución del mandato de la misión respectiva.</p>	Comportamiento	<p>★ Estimación de la transferencia de aprendizaje/conocimiento al comportamiento relacionada con la capacitación.</p> <p>★ Retroalimentación a quienes participan en el (re)diseño de programas para satisfacer las necesidades futuras.</p>

Misión de Valoración del Impacto de la Capacitación (TIEM, *Training Impact Evaluation Mission*)

Descripción	Nivel de valoración	Objetivo
<p>★ A través de entrevistas cualitativas, los TIEM analizan el impacto de la capacitación previa al despliegue y de especialización de ENTRI en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) el desarrollo de capacidades, es decir, conocimientos, habilidades, actitudes, redes; 2) el uso de la capacidad por parte del individuo en una misión; y 3) el impacto de la utilización por parte del individuo de las capacidades creadas por ENTRI en su rendimiento y en el cumplimiento del mandato de la misión. 	Resultados	<p>★ Estimación del impacto del cambio de comportamiento relacionado con la capacitación en la organización.</p>

Referencias y lecturas adicionales

- ANDERSON, L.W. y KRATHWOHL, D.R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Nueva York: Longman
- ARMITAGE, A. et al. (1999): *Teaching and Training in Post Compulsory Education*, Buckingham: Open University Press.
- ARTHUR, W. Jr. et al. (1998): *Factors that Influence Skill Decay and Retention: A Quantitative Review and Analysis*, en: *Human Performance*, 11(1).
- BLOOM, B. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook 1: The Cognitive Domain*, Nueva York: Longman.
- BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION (Asociación Británica de la Dislexia): <http://www.bdadyslexia.org.uk>, consultado el 6 de diciembre de 2017.
- CHILD, D. (2007): *Psychology and the Teacher*, 8th Ed., Suffolk: Continuum International Publishing Group.
- GRAVELLS, A. (2011): *Preparing to Teach in the Lifelong Learning Sector: Teaching and Learning*, Exeter: Learning Matters Ltd.
- HONEY, P. y MUMFORD, A. (1986): *Learning Styles Questionnaire*, Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd.
- KIRKPATRICK, D.L., y KIRKPATRICK, J.D. (1994): *Evaluating Training Programs*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- KIRKPATRICK PARTNERS, el Modelo Kirkpatrick: <http://www.kirkpatrickpartners.com>, consultado el 6 de diciembre de 2017.
- KNOWLES, M. (1984): *The Adult Learner: A Neglected Species*, Houston: Gulf Publishing.
- KNOWLES, M., (1977): *Adult Learning Processes: Pedagogy and Andragogy*, en: *Religious Education*, 72(2).
- KOLB, D.A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- MAGER, R.F. (1984): *Preparing Instructional Objectives*, Belmont: David S. Lake Publishers.
- MASLOW, A.H. (1970): *Motivation and Personality* (1.^a edición revisada), Nueva York: Harper and Row Publishers.
- MILLER, G.A. (1956): *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information*, en: *Psychological Review*, 63(2).
- PIKE, R. W. (1989): *Creative Training Techniques Handbook*, Minneapolis: Lakewood Books.
- REECE y WALKER (2007): *Teaching Training and Learning: A Practical Guide*, Sunderland: Business Education Publishers.
- REYNOLDS, M. (1997): *Learning Styles: a Critique*, en: *Management learning*, 28(2).

UK HEALTH AND SAFETY EXECUTIVE (2014): *Risk Management: Health and Safety for Teaching*, www.hse.gov.uk/risk/classroom-checklist.htm, consultado el 6 de diciembre de 2017.