

# APRENDER A ENSEÑAR

Una visión práctica de la  
FORMACIÓN DE  
FORMADORES

4.<sup>a</sup> Edición

ORIOI AMAT



**GESTIÓN 2000**

**¿Cómo enseñar para que los alumnos aprendan?  
¿Cuáles son los ingredientes precisos para que el profesor  
sea excelente y disfrute con su trabajo?**

Estas son algunas de las cuestiones que se intenta responder a lo largo de las páginas del libro. Para ello se tratan, desde una perspectiva práctica, consideraciones que potencian los resultados de los programas de formación en relación a:

- Alumnos
- Profesores
- Dinámica de las relaciones entre alumnos y profesores
- Métodos didácticos
- Medios pedagógicos
- Programación de sesiones y materias
- Evaluación

Es algo más que una propuesta de soluciones ya que a pesar de que se aportan respuestas a múltiples cuestiones, también se intentan plantear muchos interrogantes.

Esta obra es de especial interés para todos aquellos que deseen iniciarse o perfeccionarse como formadores.

**Oriol Amat Salas** es Doctor en Ciencias Económicas (UAB), MBA (ESADE) y cursó estudios de postgrado en la Stockholm School of Economics. Es profesor de la Universidad Pompeu Fabra y ha sido profesor visitante de diversas universidades de Europa, América y Nueva Zelanda.



**GESTIÓN 2000**

Comte Borrell, 241  
Tel. 93 410 67 67 • Fax 93 410 96 45  
08029 Barcelona  
e-mail: info@gestion2000.com

ISBN 84-8088-039-2



9 788480 880398

# Aprender a enseñar



Oriol Amat

# Aprender a enseñar

Una visión práctica de la  
FORMACIÓN DE FORMADORES

Si está interesado en recibir información sobre libros empresariales, envíe su tarjeta de visita a:

**Ediciones Gestión 2000**  
**Departamento de promoción**  
**Comte Borrell, 241**  
**08029 Barcelona**  
**Tel. (93) 410 67 67**  
**Fax (93) 410 96 45**  
**e-mail: [info@gestion2000.com](mailto:info@gestion2000.com)**  
**[www.gestion2000.com](http://www.gestion2000.com)**

Y la recibirá sin compromiso alguno por su parte.

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las Leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

*A Nuria, Mireia y Natalia*

© Ediciones Gestión 2000, S.A.

Cuarta edición: Marzo 1998

ISBN: 84-8088-039-2

Depósito legal: B. 16.350 - 1998

Fotocomposición: gama, s.l.

Impreso por Romanyá/Valls, S.A. Capellades (Barcelona)

Impreso en España - Printed in Spain

# índice

0. Presentación . . . . .	.11
1. Introducción . . . . .	.15
1.0. Introducción . . . . .	.16
1.1. Objetivos del libro. . . . .	.17
1.2. Objetivos de la formación. . . . .	.20
1.3. La formación es un proceso de comunicación . . . . .	.24
1.4. Resumen del capítulo. . . . .	.26
1.5. Ejercicios propuestos. . . . .	.27
1.6. Bibliografía recomendada . . . . .	.29
2. El alumno o participante. . . . .	.31
2.0. Introducción . . . . .	.32
2.1. Conocimiento de los alumnos. . . . .	.33
2.2. Estilos de aprendizaje. . . . .	.39
2.3. Actitud del alumno. . . . .	.45
2.4. Contestación de preguntas de los alumnos. . . . .	.51
2.5. Representante de los alumnos. . . . .	.53
2.6. Resumen del capítulo. . . . .	.53
2.7. Ejercicios propuestos. . . . .	.54
2.8. Bibliografía recomendada . . . . .	.56
3. El profesor. . . . .	.59

3.0. Introducción . . . . .	60
3.1. La actitud y la aptitud del profesor . . . . .	60
3.2. Importancia de la empatía . . . . .	62
3.3. Estilos de educación . . . . .	63
3.4. Consideraciones prácticas que potencian los resultados del profesor . . . . .	64
3.5. Gestión del estrés . . . . .	73
3.6. Resumen del capítulo . . . . .	75
3.7. Ejercicios propuestos . . . . .	77
3.8. Bibliografía recomendada . . . . .	79
4. Métodos pedagógicos . . . . .	81
4.0. Introducción . . . . .	82
4.1. Clasificación de los métodos didácticos . . . . .	82
4.2. Lección magistral . . . . .	85
4.3. Tutoría . . . . .	89
4.4. Seminario . . . . .	90
4.5. Enseñanza a distancia . . . . .	91
4.6. Ejercicio . . . . .	93
4.7. Caso . . . . .	94
4.8. Juego de empresa . . . . .	98
4.9. Juego de roles . . . . .	99
4.10. Phillips 66 . . . . .	101
4.11. Tormenta de ideas . . . . .	102
4.12. <i>Outdoor training</i> . . . . .	103
4.13. Aprendizaje en el puesto de trabajo . . . . .	104
4.14. Resumen del capítulo . . . . .	105
4.15. Ejercicios propuestos . . . . .	106
4.16. Bibliografía recomendada . . . . .	107
5. Medios pedagógicos . . . . .	109
5.0. Introducción . . . . .	110
5.1. Pizarra . . . . .	110
5.2. Pizarra de papel . . . . .	113

5.3. Lectura . . . . .	113
5.4. Transparencias . . . . .	114
5.5. Diapositivas . . . . .	117
5.6. Ordenador . . . . .	118
5.7. Vídeo . . . . .	119
5.8. Centro de recursos de aprendizaje . . . . .	121
5.9. Otras necesidades materiales . . . . .	122
5.10. Resumen del capítulo . . . . .	123
5.11. Ejercicios propuestos . . . . .	123
5.12. Bibliografía recomendada . . . . .	124
6. Programación de las actividades . . . . .	125
6.0. Introducción . . . . .	126
6.1. Programación de actividades de los programas de formación . . . . .	126
6.2. Programación de las sesiones . . . . .	129
6.3. Otras consideraciones prácticas . . . . .	133
6.4. Programas específicos para empresas . . . . .	135
6.5. Tamaño del grupo . . . . .	136
6.6. Resumen del capítulo . . . . .	137
6.7. Ejercicios propuestos . . . . .	137
6.8. Bibliografía recomendada . . . . .	138
7. Evaluación . . . . .	139
7.0. Introducción . . . . .	140
7.1. Necesidad de evaluar . . . . .	140
7.2. Evaluación de los alumnos . . . . .	142
7.3. Evaluación del profesor como docente . . . . .	145
7.4. Evaluación del programa de formación . . . . .	146
7.5. Resumen del capítulo . . . . .	162
7.6. Ejercicios propuestos . . . . .	163
7.7. Bibliografía recomendada . . . . .	163

8. Conclusiones . . . . .	.17-5
Anexo: Lo que no debería ser una primera lección . . . . .	.177
Bibliografía . . . . .	..”

# 0

## Presentación

«Mi metodología no tiene ningún mérito. Es una herencia que nos dice que la escuela es un sitio donde se encuentra gente muy distinta y que hay que aprender a convivir. Una escuela que enseña a respetar las opiniones de los demás, que explica cómo la razón nunca es absoluta, que a veces te puedes equivocar y entonces hay que aceptarlo. Que enseña a la gente a utilizar la mente y a tomar sus propias decisiones».

Carme Serrallonga

### ¿Cómo enseñar para que los alumnos aprendan?

La respuesta a esta cuestión es lo que se pretende analizar a lo largo de las páginas de este libro. No se trata de exponer el «qué» o contenido de los programas sino el «cómo» se desarrollan los programas.

#### *Importancia de la metodología docente*

He tenido la oportunidad de conocer a muchos profesores. La práctica totalidad de ellos son auténticos expertos en relación con los contenidos que transmiten. Sin embargo, no todos dan la suficiente importancia a los aspectos metodológicos ya que a veces se



piensa que lo único realmente importante es el dominio de los temas a transmitir. Estoy convencido de que éste es el principal motivo por el cual algunos profesores no consiguen mejores resultados en relación con sus alumnos y con los objetivos de los programas de formación en que intervienen.

Creo que el dominio de los contenidos, al igual que la existencia de vocación docente, deben darse por supuestos y es precisamente en los aspectos metodológicos donde podemos mejorar mucho. Este libro intenta poner un granito de arena para contribuir a esta mejora.

Prácticamente todos los temas expuestos en el libro han sido aprendidos de otros compañeros y de los propios alumnos, y han podido ser contrastados con la práctica de la labor docente a lo largo de quince años, en instituciones académicas de varios continentes y con alumnos o participantes en programas de licenciatura, doctorado, post-grado o de perfeccionamiento directivo.

#### *Agradecimientos*

Dicen que el ser humano tiene algo de lo que nunca se olvida: ser ingrato con los que le han ayudado. Para evitarlo me gustaría agradecer en primer lugar a Nuria Lefort, Xavier Olsina, Xavier Puig, Joaquin Tena y Antoni Valls por la lectura paciente del manuscrito a medida que iba convirtiéndose en un posible libro y por las críticas y sugerencias efectuadas.

Este libro no se habría escrito si la Universitat Pompeu Fabra y los compañeros del departamento de Economía no me hubiesen facilitado el tiempo preciso para ello.

Quiero expresar mi gratitud a varios profesores de quienes he aprendido parte de lo que ellos saben sobre formación de formadores. Se trata de Joan María Amat, John Blake, Maxim Borrell, Enríe Monfort, Aodht O'Canainn, Josep María Rosanas, Joaquin Trigo y Elke María Wienhöfer. De todos los profesores que he tenido, o de los compañeros en las tareas docentes, he aprendido y aún aprendo mucho, pero entre ellos destacaría, con la seguridad de que me olvi-

daré inmerecidamente de alguien, a profesores como Josep Angrill, José María de Anzizu, Xavier Calsamiglia, Joan Lluís Carratalá, Josep Castaño, Enríe Genescá, Michel Lebas, Joan Massons, Joao Pimenta da Costa, Jordi Planasdemunt, Eliseu Santandreu, Lluís Tarín, Josep Vallverdú, Irene Vázquez y Joaquim Vergés.

También quiero agradecer a EADA por la oportunidad que me dio en 1982 de formarme en pedagogía empresarial al subvencionar mi asistencia al International Teachers Programme de la Stockholm School of Economics.

Agradezco a IESE la autorización para reproducir el caso Caja de Ahorros de Calatayud, y a Management Forum, EADA y Management Circle la autorización para reproducir ejemplos de encuestas para conocer la opinión de los participantes en programas de formación.

Tampoco me gustaría olvidar a los participantes que me han soportado pacientemente en las aulas a lo largo de los últimos años. A todos ellos va dedicado este libro.

*Oriol Amat*

# 1

## Introducción

«Enseñar es aprender dos veces»  
J.Joubert

Al final de este capítulo se pretende que el lector:

- Conozca los objetivos del libro.
- Tenga claras las diferencias entre los tipos de objetivos que puede tener una actividad concreta de formación.
- Sepa fijar objetivos de actividades de formación.
- Detecte la importancia<sup>1</sup> de concebir la formación como un proceso de comunicación entre profesor y alumno.

## 1.0. Introducción

A menudo los profesores se concentran exclusivamente en el dominio de los contenidos, olvidando los aspectos metodológicos. Como consecuencia de ello, a veces se oyen comentarios como los que siguen por parte de los alumnos o participantes en un determinado programa:

-«Ese profesor es un genio, pero no sabe transmitirlo a sus alumnos».

-«El profesor sabrá mucho, pero sus clases son muy pesadas».

Y así podríamos continuar indefinidamente. Para que no cunda el pesimismo en el lector, pensamos que la implantación de sistemas de evaluación continuada de los resultados docentes del profesorado ayudará a resolver esta problemática. Al mismo tiempo, constatamos que el alumnado es cada vez más exigente y comunica a quien corresponda, sin la timidez o prudencia de antaño, cualquier problema que pueda existir. Además, también ayuda el que cada vez se perciba un poco más la relación profesor-alumno como una relación proveedor-cliente en la que se debe conseguir la calidad total. Como indica Le Boterf<sup>1</sup>: «la formación... al igual que sucede con el conjunto de los servicios, no puede escapar al reto de la calidad». En definitiva, somos optimistas en cuanto a la evolución futura de esta situación.

El cliente puede variar según el tipo de programa. En principio, en cualquier programa el alumno o participante es un cliente. Al mismo tiempo, en algunos programas existen otros clientes. Por ejemplo, en programas universitarios, la sociedad y los profesores

1. G. Le Boterf, G., Barzucchetti, S. y Vincent, F.: *Cómo gestionar la calidad de la formación*; AEDIPE-Ediciones Gestión 2000, Barcelona, 1993, pág.265.

de otras asignaturas también son clientes. En el caso de estos últimos se puede decir que esperan que los alumnos desarrollen aptitudes o habilidades precisas para el mejor seguimiento de otras asignaturas. En cambio, en programas específicos para empresas o *in-company* la empresa que los solicita es el principal cliente.

Pensamos que para que el alumno alcance los objetivos previstos el profesor precisa apoyarse en la didáctica, que proviene del término *didaktike* griego y significa ciencia o arte de enseñar. Además, se debe seleccionar la combinación adecuada de los distintos métodos, técnicas y medios pedagógicos disponibles. La palabra pedagogía también tiene su origen en el griego, concretamente viene de *paidos*, que significa niño, y de *agogía*, que podemos traducir por conducción. Ya desde Platón, la palabra pedagogo se empleaba en el sentido de instructor. Actualmente, se define la pedagogía como el estudio y regulación del proceso educativo.

### *Profesor, alumno y denominaciones alternativas*

En este libro se utilizarán indistintamente, como si se tratara de sinónimos, los términos profesor y formador, entendiéndose que se trata de personas que se dedican a la enseñanza. También podríamos asimilarlos a los términos monitor o instructor. Del mismo modo, se hablará de alumno, estudiante o participante para hacer referencia a la persona que recibe la enseñanza del profesor. De hecho, estos términos se utilizan en función del tipo de programa, tal y como se acompaña en la figura 1.1.

## 1.1. Objetivos del libro

Este libro se centra en la metodología pedagógica y pretende conseguir que el formador se perfeccione en los elementos clave de la formación de adultos relacionados con la metodología, y en especial:

<i>Programa, curso o estudio</i>	<i>Profesor</i>	<i>Alumno</i>
Licenciatura, diplomatura	Profesor	Alumno, estudiante
Doctorado	Profesor	Doctorando
Post-grado (master, diploma) o perfeccionamiento directivo	Profesor o formador	Participante, alumno
Seminario, jornada o conferencia	Ponente o conferenciante	Participante
Específico para la empresa o <i>in company</i>	Monitor, formador o instructor	Participante

Figura 1.1. Denominación del profesor y del alumno según el tipo de programa

- Objetivos de la actividad formativa.
- Conocimiento de los alumnos.
- Gestión del alumno y el grupo.
- Perfil del profesor en cuanto a actitudes y aptitudes.
- Métodos pedagógicos.
- Medios pedagógicos.
- Programación de la formación.
- Evaluación de alumnos, profesores y del proceso de formación.

Con ello se pretende contribuir a incrementar las posibilidades de autorrealización del profesor, en la medida en que éste disfrute con su trabajo y consiga mejores resultados con sus alumnos.

Se parte del supuesto de que el proceso de formación tiene unos objetivos en relación con los alumnos. Por tanto, el «cómo» se enseña, al igual que el «qué» se enseña, ha de basarse sobre todo en di-

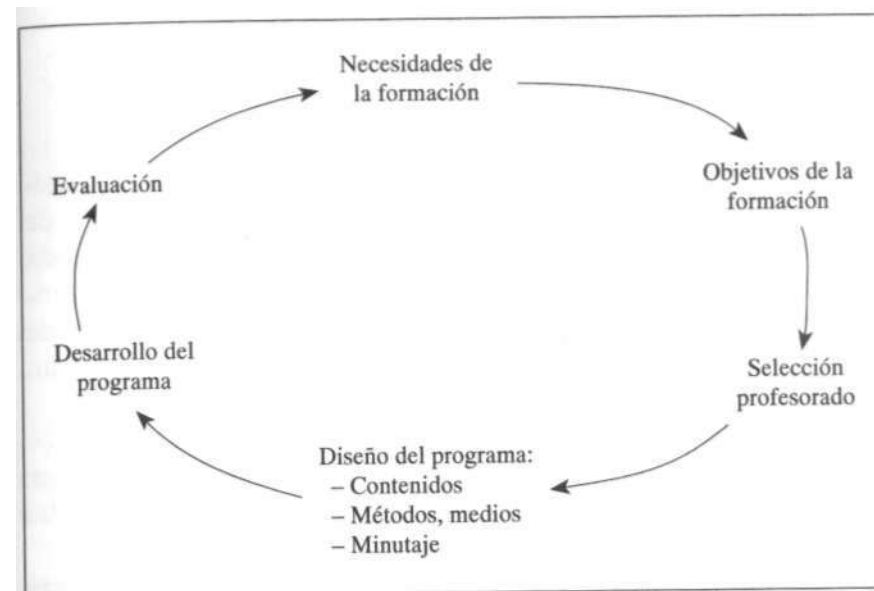


Figura 1.2. Ciclo del diseño y realización de un programa de formación

chos objetivos. Además, otro supuesto de partida, y en línea con las ideas comentadas en la presentación, es que el «cómo» es tan importante como el «qué» se enseña.

La estructura del libro cubre las distintas etapas del ciclo completo de un programa (ver figura 1.2) que se inicia con el estudio de las necesidades de formación. En base a estas necesidades se definen los objetivos de la actividad formativa que servirán de guía para el diseño del programa que consiste en seleccionar contenidos, métodos y medios pedagógicos, así como determinar el minutaje. Seguidamente, se inicia el desarrollo de la acción formativa y se va evaluando dicha acción. A partir de este punto el ciclo se vuelve a iniciar.

Al analizar las distintas etapas del ciclo, el libro se propone ayudar al formador, ya sea ocasional o permanente, que interviene en programas de formación.

## 1.2. Objetivos de la formación

### La «titulitis»

Al referirnos a los objetivos no podemos olvidar que, a veces, algunos alumnos están interesados simplemente en la obtención de un diploma o título. Posiblemente, en nuestro país la denominada «titulitis» está bastante arraigada en ciertos ambientes. En este sentido, se manifiesta Tovar<sup>1</sup>: «es un mal inevitable que la mayoría de los estudiantes busquen en la Universidad más un título (...) que un verdadero saber.»

### Objetivos a conseguir

Volviendo al encabezamiento de este apartado, cuando se está procediendo al diseño de una determinada asignatura, curso, seminario o programa de formación, el primer interrogante que se plantea el profesor hace referencia a los objetivos a conseguir a través de dicha actividad.

Partiendo de una perspectiva muy general, como escribe Eurich<sup>2</sup> «la meta final de la educación de cualquier estudiante debería ser la capacidad de aprender sin profesor para continuar su vida intelectual en base a su propia iniciativa y con sus propios recursos».

Lógicamente, para llegar a definir los objetivos de una asignatura específica o de un determinado programa de formación hay que concretar más. Beau<sup>3</sup> indica que formar «es llevar al alumno de una situación inicial a una situación final» (ver figura 1.3).

Precisamente, esta perspectiva de lo que es la formación nos puede servir para vislumbrar lo que son los objetivos de la forma-

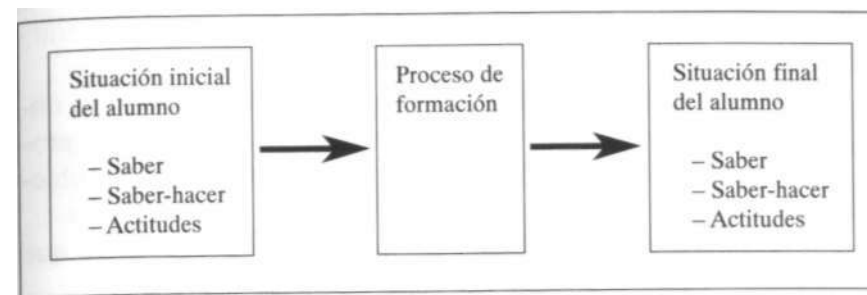


Figura 1.3. El proceso de formación como agente de cambio en el alumno

ción. La consecución de los objetivos permiten al alumno alcanzar esa situación final deseada a la que se refiere Beau. La situación final se define en términos de saber, saber-hacer y de actitudes.

La delimitación de la situación final es lo que usaremos más adelante para evaluar la formación (ver capítulo 7, dedicado a la evaluación).

La formación de personas que desarrollan o desarrollarán actividades profesionales persigue, siguiendo a Norton<sup>1</sup> que los alumnos tengan:

- Capacidad de razonamiento abstracto, complementada con la capacidad de profundización en lo concreto.
- Capacidad de razonamiento lógico en el desarrollo de técnicas analíticas y en su aplicación a la realidad.
- Capacidad de combinación de metodologías, enfoques e informaciones.
- Fomentar la profesionalidad, en cuanto realización de análisis no emocionales del objeto de estudio.

Este planteamiento, todo y estar referido a la actividad profesional, es general y al diseñar cada asignatura debe concretarse aún más. Para ello es útil recordar el concepto de taxonomía que, en lo

1. Norton, H.S.: *The world of the economist*; University of South Carolina Press, 1975.

1. Tovar, A.: *Universidad y educación de masas*; Ariel, Barcelona, 1968, pág.184.

2. Eurich, A.: The Commitment to Experiment and Innovate in College Teaching; *The Educational Record*, Invierno 1964, pág. 100.

3. Beau, D.: *100 fiches de pédagogie des adultes*; Les Editions d'Organisation, París, 1976, pág. 19.

que a la formación se refiere, significa clasificación exacta, jerárquicamente desglosada de los objetivos del aprendizaje.

En toda acción de formación se deben fijar con antelación objetivos concretos y medibles. Así, se podrá evaluar durante el proceso y al final del mismo el grado de consecución de dichos objetivos.

Los objetivos pueden expresarse de varias formas según lo que se pretenda:

-Saber: se trata de que el alumno adquiera conocimientos. A modo de ejemplo, se podrían citar objetivos tales como que el alumno conozca los grupos del Plan General de Contabilidad, las partes de un plan de marketing o las desgravaciones fiscales del Impuesto sobre Sociedades, por ejemplo.

-Saber-Hacer: lo que se persigue es que el alumno desarrolle habilidades que le permitan ejecutar determinadas acciones o tareas. Ejemplos de este tipo de objetivos serían que el alumno sepa cómo consolidar los balances de un grupo de empresas, o preparar un plan de marketing o confeccionar la declaración del Impuesto sobre Sociedades.

-Actitudes: se pretende que el alumno perciba, reaccione o coopere positivamente en relación con algo. Por ejemplo, un programa de acogida para los empleados que se incorporan a una empresa, además de dar información sobre la misma, trata de fomentar actitudes positivas hacia la compañía. Estas redundarán en un aprendizaje más rápido y efectivo sobre el funcionamiento de la empresa y sobre las características del puesto de trabajo.

Bloom<sup>1</sup> propone una taxonomía de tipo intelectual, que es de gran ayuda para establecer los objetivos de la formación y diferencia los siguientes:

1. Bloom, B.S.: *Taxonomía de los objetivos de la evaluación*; Ateneo, Buenos Aires, 1971.

-Objetivos de conocimiento: se trata de que el alumno reconozca, identifique, recuerde y asimile conceptos.

-Objetivos de comprensión: se pretende que el alumno interprete, defina, demuestre o explique conceptos.

-Objetivos de aplicación: se desea que el alumno utilice lo aprendido para resolver situaciones determinadas.

-Objetivos de síntesis: se trata de que el alumno integre el conjunto a partir de la suma de las partes.

-Objetivos de evaluación: persiguen que el alumno pueda valorar su propio rendimiento a partir de pruebas que él mismo puede hacer.

Finalmente, se puede añadir que los objetivos, para que sean útiles al diseñar, impartir y evaluar un programa, han de ser:

-Definidos, tanto para el conjunto de la asignatura o seminario, como para cada sesión o parte de ella. Al definirlos es conveniente usar verbos de acción (el alumno será capaz de explicar, podrá calcular, sabrá elaborar informes...) en lugar de utilizar operaciones mentales (como ver, asimilar, descubrir, etc.). Como indica Beau<sup>1</sup> «hay que eliminar operaciones mentales que no se pueden observar desde el exterior».

-Alcanzables de acuerdo con el nivel de los alumnos, el tiempo disponible y los medios con que se cuenta.

-Contrastados al fijarlos: para comprobar que son útiles y coherentes con lo que se necesita.

-Evaluados durante y al finalizar la acción de formación.

Ejemplo: A continuación se acompañan los objetivos generales a conseguir en un seminario.

1. Beau, D.: *100 fiches de pédagogie des adultes*; Les Editions d'Organisation, París, 1976, pág. 19.

## Seminario de cálculo y control de costes

Este seminario se propone conseguir que los participantes:

- Interpreten las diferencias entre los distintos sistemas de cálculo de costes (costes directos, costes totales, ABC).
- Sepan calcular los costes de productos, servicios o departamentos con los métodos del coste directo, coste total y sistema ABC.
- Formulen un sistema de cálculo de costes para su empresa.
- Sepan confeccionar controles de costes mediante la técnica del control presupuestario y el análisis de desviaciones.
- Sepan evaluar las consecuencias de las desviaciones presupuestarias.

Del ejemplo anterior cabe destacar lo siguiente:

- Los objetivos están redactados desde la perspectiva de los participantes. Por tanto, se intenta evitar objetivos centrados en el profesor tales como «el seminario pretende que el profesor explique...».
- Los verbos utilizados (interpretar, formular, confeccionar, evaluar...) intentan ser de acción y controlables por parte del profesor.
- Estos objetivos que son los que se comunican a los participantes han de ser ampliados y concretados al programar cada una de las sesiones en las que se divide el seminario. De esta forma se puede controlar la marcha del seminario durante y al final de cada una de las sesiones del mismo.

### 1.3. La formación es un proceso de comunicación

Se trata de un proceso de comunicación y, por tanto, es aplicable el esquema típico (ver figura 1.4) en el que existen varios elementos: emisor (profesor), receptor (alumno o participante), men-

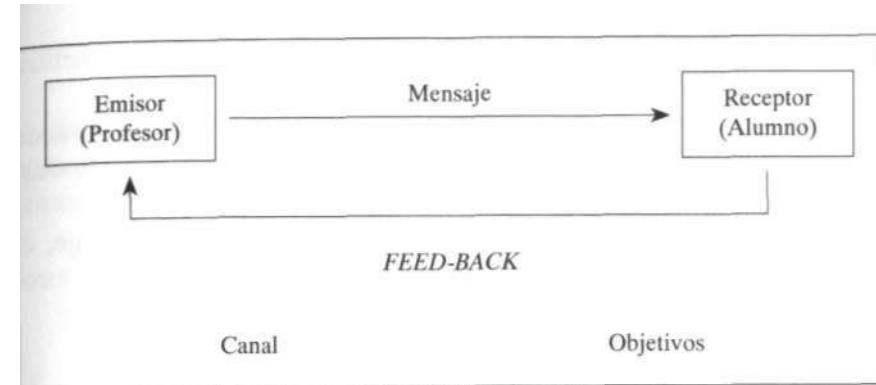


Figura 1.4. La formación como proceso de comunicación.

saje (contenido educacional), un canal auditivo o visual (explicaciones del profesor) y unos objetivos (pedagógicos).

El alumno, a su vez, a medida que va recibiendo mensajes también emite mensajes. Por tanto, la formación es algo más que una simple emisión de información por parte del profesor, ya que se trata de un proceso de comunicación interactivo. En los casos en que el método sea más activo, el papel del alumno como emisor aumentará. El profesor como principal responsable de la consecución de los objetivos perseguidos tiene que considerar que, en general:

-Lo que vale es lo que entiende el receptor. Por tanto, cuando la mayoría de alumnos no entienden las explicaciones del profesor o suspenden el examen, es posible que no toda la responsabilidad sea de los alumnos. Es decir, el emisor tiene una importante cuota de responsabilidad en relación a lo que entiende el receptor.

-Al mismo tiempo, no hay que perder de vista que el alumno también tiene una buena parte de responsabilidad. Aspectos tales como la puntualidad, la atención en clase, formulación de preguntas, consultas al profesor fuera de las horas lectivas, o el esfuerzo dedicado a preparar la asignatura de acuerdo con las indicaciones del profesor, dependen de la actitud de los alum-

nos. Es decir, los alumnos además de tener muchos derechos, también tienen obligaciones.

La dinámica de este tipo de actuaciones de los alumnos puede enriquecer o empobrecer los resultados del proceso de formación.

-Se precisan ciertas condiciones en el receptor, el mensaje, el emisor y el *feed-back* para que el proceso funcione y se produzca el cambio deseado.

#### 1.4. Resumen del capítulo

Para que la formación consiga los objetivos pretendidos es imprescindible:

Considerar la formación como un proceso de comunicación en el que tiene tanta relevancia el «cómo» se desarrolla el programa, como el «qué» o contenido de los temas del mismo.

En la misma línea hay que preocuparse de delimitar los objetivos que se pretende alcanzar con el programa. Un concepto que ayuda en este sentido es el de taxonomía que significa clasificación exacta, jerárquicamente desglosada de los objetivos del aprendizaje.

Los objetivos deben ser definidos, alcanzables y evaluados antes, durante y después del proceso de formación.

El profesor es el principal responsable de los resultados obtenidos al final del proceso; para ello tiene que planificar cuidadosamente cada una de las etapas del mismo. Además, debe conocer todos los métodos y medios pedagógicos; y ser un experto en los contenidos que transmite.

#### 1.5. Ejercicios propuestos

Para practicar sobre los temas introducidos en este capítulo se recomienda al lector dedicar un tiempo a la reflexión de ejercicios como los que siguen:

a- Escriba los objetivos que piensa alcanzar con la lectura de este libro.

Una vez haya leído y trabajado el libro, compruebe hasta qué punto ha alcanzado estos objetivos.

b- Escriba los objetivos a conseguir con un determinado programa de formación comprobando que se trata de metas concretas, formuladas desde la perspectiva de los alumnos y fácilmente medibles al final del proceso.



c- Analice los objetivos fijados en algún programa impartido anteriormente para detectar posibles mejoras en su formulación y selección.

d- Identifique ocasiones en las que recuerde que algún alumno experimentó un cambio claro tras un determinado programa de formación. Reflexione sobre las condiciones y causas de dicho cambio.

e- Recuerde alguna ocasión en la que un profesor (quizás usted mismo), no conectaba con los alumnos, y explique las posibles causas de esa situación.

### 1.6. Bibliografía recomendada

Brown, G.: *Lecturing and explaining*; Methuen, Inc., Londres, 1978, capítulo 6.

Le Boterf, G., Barzucchetti, S. y Vincent, F.: *Cómo gestionar la calidad de la formación*; AEDIPE-Ediciones Gestión 2000, Barcelona, 1993.

Feuillette, I.: *Le nouveauformateur*; Dunod Entreprise, París, 1989, capítulos 1 y 2.

Grappin, J.P.: *Claves para la formación en la empresa*; CEAC, Barcelona, 1990, capítulo 2.

Hernández, F. y Sancho, J.M.: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*; Laia, Barcelona, 1989, capítulo 1.

## 2

### El alumno o participante

«Los hombres inteligentes se pasan la vida aprendiendo.  
Los demás no paran de enseñar».  
Ricardo Rabella

Al final de este capítulo usted:

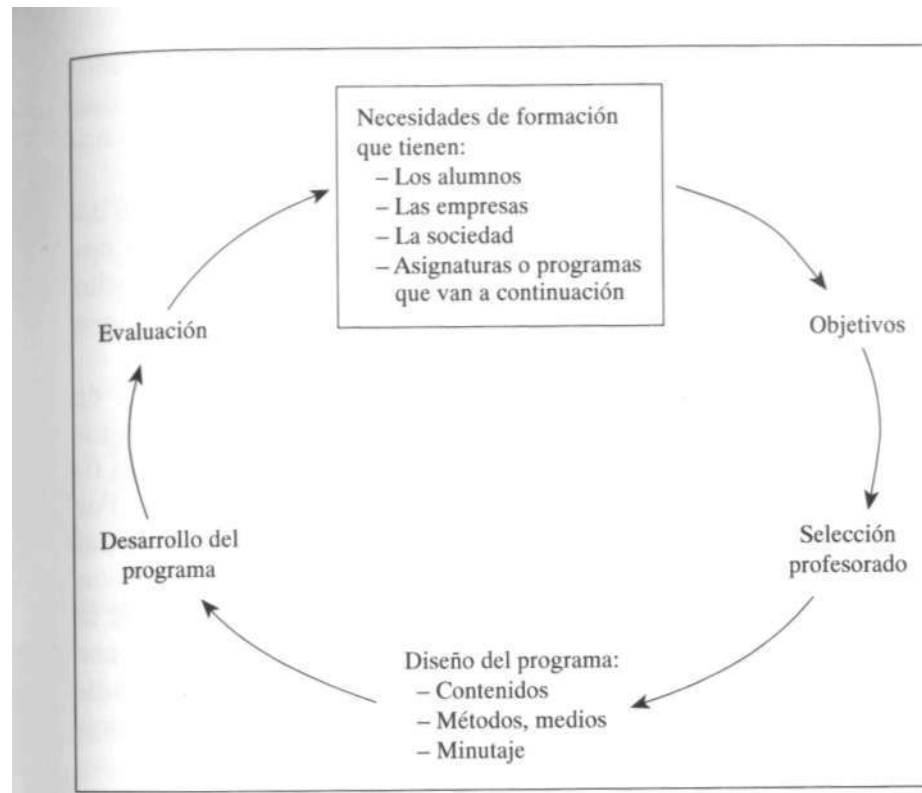
- Sabrá qué información conviene conocer de los alumnos.
- Tendrá claro cómo se pueden presentar los alumnos para que se conozcan e interaccionen más desde el principio.
- Comprenderá las diferencias entre los principales estilos de aprendizaje de los alumnos:
  - Tendrá claras las características fundamentales de los adultos, desde la perspectiva de su perfeccionamiento como directivos.
  - Conocerá las características de los alumnos que tienen una actitud positiva (o negativa) hacia la formación.
- Sabrá opciones a seguir para incentivar el cambio de actitud en alumnos que mantienen posiciones negativas en relación al grupo y al proceso de formación.
- Conocerá distintas alternativas a utilizar para contestar preguntas de los alumnos.
- Sabrá cómo sacar el máximo provecho para todos de la acción del representante de los alumnos.

## 2.0. Introducción

Los alumnos aprenden de formas muy diversas en función de sus experiencias académicas anteriores, de sus intereses y de su situación actual. Así, no aprende igual el alumno de primer curso de licenciatura universitaria que el participante en un programa de post-grado o en un programa organizado para un grupo de empleados de una empresa. También influyen en este proceso los estilos de enseñanza que ha vivido anteriormente el alumno.

El éxito de este tipo de actividades depende en gran medida del conocimiento de las necesidades de formación (ver figura 2.1), ¿sí como de las características, actitudes e intereses de los alumnos. Estos son los temas que se tratan en las páginas que siguen. Dado que la formación es generadora de cambio en todos los que participan en ella es imprescindible que la actitud sea positiva para poder captar y asimilar los mensajes que se van a recibir.

La detección de las necesidades de la formación es el punto de partida del ciclo de la formación. Según el tipo de programa de que se trate nos estaremos refiriendo a necesidades de los alumnos, de las empresas o de la sociedad, o bien a combinaciones de las diversas partes implicadas. Por ejemplo, en un programa específico para una empresa las necesidades a conocer son esencialmente las de la empresa. En una determinada asignatura de una licenciatura o diplomatura que va seguida de otras, se precisa determinar los conocimientos previos requeridos para cursar adecuadamente las materias siguientes. En cambio, en un programa de doctorado las necesidades son sobre todo las de la sociedad, las de la Universidad y, también, las de los doctorandos.



## 2.1. Conocimiento de los alumnos

La formación pretende que se produzca un cambio en el alumno. Este cambio es la diferencia entre la situación inicial y la situación final deseada en relación con el alumno, en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes. Es imprescindible tener la máxima información sobre la situación inicial para poder diseñar y llevar a cabo el programa de formación que permita alcanzar la situación final.

El conocimiento de los alumnos permite motivarlos más, con lo que aumentará el esfuerzo y la dedicación y, en consecuencia, los

resultados a obtener. Por ejemplo, en un programa de perfeccionamiento directivo, conocer los sectores económicos en que trabajan los alumnos permite citar ejemplos de esos sectores con lo que habrá más interés en clase.

Por tanto, hay que conocer a los alumnos con el fin de que el diseño del proceso de formación permita sacar un rendimiento óptimo de ellos, de acuerdo con los objetivos del programa. Para ello es útil obtener información de los alumnos como la que se relaciona en la figura 2.2.

- En relación con las necesidades de los alumnos, que es uno de los grandes aspectos a analizar, es de utilidad recordar la pirámide de necesidades de A.H. Maslow integrada por las necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales, del yo y de autorrealización. Por ejemplo, si se ha de impartir un programa de formación especial para una empresa que está viviendo un proceso de reconversión que conlleva una cierta posibilidad de despido de una parte de la plantilla, será esperable que los participantes estén preocupados por su futuro. En este caso, existen necesidades de seguridad que condicionan el desarrollo de un programa de formación en el que participen estos empleados.

Otro de los temas que se relaciona en la figura citada se refiere a si los alumnos vienen voluntariamente o no. Por ejemplo, en una licenciatura universitaria, no es lo mismo si se trata de una materia obligatoria u optativa. En programas de perfeccionamiento directivo es muy diferente el caso de un participante que por decisión propia hace un seminario al margen del horario laboral, que el de un empleado que es obligado por la empresa a asistir a un curso con otros compañeros de trabajo.

Con esta información se puede elaborar el perfil de los alumnos (en cuanto a conocimientos, destrezas, capacidades y actitudes) que se comparará con el perfil que se desea al final del programa de formación. A partir de las diferencias entre ambos perfiles se pueden concretar las necesidades de formación existentes en los alumnos.

Cuando sea posible es muy conveniente mantener entrevistas con los alumnos antes del inicio del programa de formación. Así, se puede obtener información sobre las expectativas que tienen, sobre

- Nombre, apellidos, domicilio, lugar de nacimiento, nacionalidad.
- Fotografía.
- Edad, situación familiar, estudios, trabajo, *hobbies*.
- Asignaturas o cursos que han seguido anteriormente.
- Otras asignaturas o cursos que están siguiendo actualmente.
- Curriculum profesional y expediente académico.
- Problemas y necesidades de los alumnos.
- ¿Qué esperan del programa de formación?
- Problemas y necesidades de la empresa en que trabajan o desearían trabajar.
- ¿Qué esfuerzo pueden desarrollar?: tanto en tiempo como en concentración.
- ¿Han venido voluntariamente?
- Interés sobre el tema y conocimientos previos.

**Figura 2.2. Información que el profesor debe conocer de los alumnos**

los temas que les preocupan, así como sobre su formación previa. A menudo se puede disponer del curriculum o del expediente académico de los alumnos.

### *Tú o usted*

El conocimiento de los alumnos permite conocer cómo dirigirse a los alumnos, tratándoles de usted o tuteándoles. Este es un tema que depende de cada profesor. Un criterio bastante general es tratar de tú a los alumnos, y pedirles a ellos que hagan lo propio en relación al profesor. Algunas excepciones a esta propuesta, con las que quizás sería más normal el tratamiento recíproco de usted, serían las siguientes:

- Cuando se trata de conferencias, simposios o actividades similares, en las que existe bastante distanciamiento entre profesor y participantes.
- Cuando el profesor tiene bastante más edad que los alumnos.

Cuando los alumnos tienen bastante más edad que el profesor.

De todas formas, este tema es muy subjetivo y cada profesor tiene que encontrar la forma en la que se encuentre más cómodo.

### *Presentación de los alumnos*

El primer día del programa de formación vale la pena que los alumnos se presenten informando, a los demás compañeros y al profesor, de aquellos datos que se consideren más relevantes, como los que se relacionan a continuación a modo de ejemplo:

- Nombre y primer apellido.
- Cargo profesional.
- Experiencia y formación previa.
- Partes que más interesan del programa.
- Partes que menos interesan del programa.
- Motivos por los que se han matriculado en el programa o asignatura.

- En seminarios de perfeccionamiento directivo se puede utilizar el sistema de que los alumnos se reúnan en grupos de dos o tres para que posteriormente cada participante presente a otro ante los demás. De esta forma, se consiguen varios objetivos:

- Los alumnos se empiezan a relacionar entre ellos, en grupos de dos o tres. Esto es de gran utilidad cuando no se conocen previamente. El programa de perfeccionamiento puede ser más efectivo si los participantes se encuentran a gusto en el aula y para ello es conveniente que existan buenas relaciones entre ellos.
- Los participantes se conocen más. Lo cual facilitará posteriormente el intercambio de opiniones y experiencias, que es precisamente uno de los grandes activos de programas tales como los de perfeccionamiento directivo, por ejemplo.
- Durante las presentaciones se relaja el ambiente, que suele ser

algo tenso al inicio de cualquier programa, cuando las personas no se conocen previamente.

-El profesor obtiene más información sobre el perfil de los participantes.

Memorizar el nombre y primer apellido de los alumnos presenta grandes ventajas tanto al impartir el programa como al evaluar a los alumnos. Para ello se recomienda tener fichas con la fotografía tamaño carnet de cada alumno. También se puede pedir a los alumnos que escriban su nombre y apellidos en una cartulina y la coloquen en su mesa, si el tipo de mobiliario del aula lo permite. Hay profesores que para memorizar el nombre y primer apellido de sus alumnos confeccionan un mapa del aula anotando el lugar en el que se sienta cada uno. Evidentemente, estas recomendaciones son impracticables si en el aula tenemos una cantidad demasiado elevada de alumnos.

### *Obtención de información durante el desarrollo del programa*

Durante el desarrollo del programa de formación el profesor puede aprovechar los descansos, entre sesión y sesión, para recabar impresiones sobre las dificultades que tienen los alumnos para seguir el proceso formativo y sobre la opinión que tienen en relación a cualquiera de las características del mismo.

También hay que estar preparado para interpretar adecuadamente las opiniones o preguntas que formulan los alumnos durante las sesiones o entre sesión y sesión. Estas informan del nivel de seguimiento del programa y de posibles deficiencias a corregir. Las posibles quejas que formulan los alumnos suelen ser la punta de un iceberg, y por tanto, hay que destinarles la máxima atención con un gran sentido de autocrítica.

### *Ideas preconcebidas sobre los alumnos<sup>a</sup>*

En este apartado no podemos dejar de comentar que, a veces, el profesor tiene una idea equivocada (del nivel y experiencia previa) de los alumnos y esto puede condicionar muy negativamente los resultados conseguidos. Demasiadas veces se oyen frases de menosprecio de algunos profesores en relación al nivel o dedicación de los alumnos.

Estas afirmaciones, que quizás podrían aceptarse ocasionalmente en relación a algún alumno en concreto, quizás indican que el profesor no tiene la adecuada preparación pedagógica o no dispone de la vocación imprescindible. También puede ser debido a que el proceso de selección de los alumnos no ha sido correcto.

Si el profesor piensa que los alumnos no tienen nivel, habría que preguntarse si el diseño del programa de formación se ha hecho de acuerdo con las características de los alumnos o si el proceso de admisión de los alumnos ha sido el adecuado.

Si el profesor piensa que los alumnos no trabajan lo suficiente, habría que comprobar la dedicación exigida por otras asignaturas cursadas simultáneamente por los alumnos u otras ocupaciones profesionales de éstos. También habría que analizar los sistemas de motivación que emplea el profesor para que los alumnos estén interesados en la materia.

En general, cuando un profesor tiene a priori un concepto negativo de los alumnos, éstos lo perciben y se acaban obteniendo resultados más pobres a lo largo del proceso de formación. Vale la pena que el profesor siempre tenga actitudes positivas hacia los alumnos, situación que no es difícil cuando se tiene vocación y se disfruta con las labores docentes.

### *Importancia del proceso de selección de los alumnos*

Finalmente, cuando una proporción importante de los alumnos suspende es posible que haya habido una mala selección, previa. Cuanto mejor sea el proceso de selección y más se invierta en él,

menos recursos deberán emplearse para que el proceso de formación cumpla sus objetivos<sup>a</sup> En este sentido se puede hacer referencia a diversos estudios que indican que aquellas instituciones académicas de gran prestigio que cuentan con un proceso de selección superado sólo por los alumnos con mejor expediente, curriculum y motivación, suelen ser las que gozan de un índice mayor de alumnos que completan satisfactoriamente, y en menos tiempo, los estudios. Por poner un ejemplo, en una determinada universidad de cada 10 alumnos que inician una licenciatura, 7 la finalizan en 4 años. En algunas universidades del mismo país, el porcentaje en lugar de ser del 70%, apenas supera el 10%. Sin lugar a dudas, este contraste se debe también a otros aspectos tales como el número de alumnos por grupo, capacitación del profesorado, etc.

## **2.2. Estilos de aprendizaje**

«El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el de uno mismo»

Nisbet y Shucksmith

El estilo de aprendizaje del alufnno condiciona el estilo de enseñanza del profesor. Al mismo tiempo podríamos indicar que también existe el proceso inverso. Es decir, el estilo de enseñanza del profesor también influye en el estilo de aprendizaje del alumno. Este último, como desarrollaron Entwistle y Tait<sup>1</sup>, es uno de los factores más importantes a considerar cuando se está diseñando un programa de formación.

Kolb<sup>2</sup> demostró que como consecuencia de aspectos genéticos y de entorno, la mayoría de personas presentan estilos de aprendizaje que priman ciertas habilidades para aprender con respecto a otras,

1. Entwistle, N. y Tait, H.: Approaches to learning evaluation of teaching and preferences for contracting academic environments; *Higher Education*, 18, 1989.

2. Kolb, D.A.: On management and the learning process; *MIT Sloan School Working Paper*, núm 652, 1973 y *Experiential learning*; Prentice Hall, New York, 1984.

en relación con la enseñanza superior. Estos estilos, según Kolb, son los siguientes:

-Convergente: es un alumno en el que dominan las capacidades de conceptualización abstracta y la experimentación activa. Es muy eficaz en la aplicación práctica de ideas. Este es el estilo de aprendizaje que ofrece resultados óptimos para estudios técnicos como la ingeniería, por ejemplo.

-Divergente: en él dominan la experiencia concreta y la observación reflexiva, lo cual es en cierto modo opuesto a las capacidades del convergente. Es un tipo de alumno en el que su principal punto fuerte es la gran capacidad de imaginación, lo que lo hace muy efectivo en situaciones como la tormenta de ideas (ver capítulo 4). Es un alumno que se interesa mucho por las personas y, por tanto, es un futuro candidato a directivo del área de recursos humanos.

-Asimilador: es un alumno en el que las capacidades dominantes son la conceptualización abstracta y la observación reflexiva lo que le hace especialmente indicado para crear modelos teóricos. Es un estilo de aprendizaje más indicado para las ciencias básicas que para las aplicadas. Parece indicado para incorporarse a departamentos de investigación y planificación o para trabajar en áreas de conocimiento tales como economía y matemáticas.

-Acomodador: se encuentra cómodo en la experiencia concreta y en la experimentación activa. Sus puntos fuertes consisten en hacer cosas y en participar en nuevas experiencias. Su reacción, cuando la teoría no coincide con la realidad, es rechazar la teoría. Es una persona que encaja fácilmente con puestos de trabajo que requieren acción, tales como ventas o marketing.

Siguiendo a Fromm<sup>1</sup>, podemos referirnos a los alumnos que persiguen el tener o a los que están interesados en ser. Ambos planteamientos conducen a formas de aprender distintas:

-Tener: Son alumnos concentrados en escuchar las palabras del profesor para poder transcribirlas en los apuntes lo más fielmente posible y así aprenderlo todo de memoria y aprobar el examen. No esperan reflexionar sobre lo que dice el profesor ni desean ningún cambio en su forma de pensar. Son alumnos que reaccionan positivamente ante los métodos pedagógicos pasivos como la lección magistral, por ejemplo. En cambio, reaccionan negativamente cuando se les pide que adopten un comportamiento activo y que opinen, o que trabajen en grupo.

La masificación de algunas universidades fomenta este tipo de estilo de aprendizaje. Los alumnos entrenados así suelen preferir la técnica de la memorización para aprender.

-Ser: Son alumnos interesados en reflexionar sobre lo que se comenta en clase o sobre las lecturas que propone el profesor. Están abiertos a cambiar a través del proceso de formación y a participar activamente en clase. Reaccionan positivamente si se utilizan metodologías activas tales como el caso, los juegos de roles, los juegos de empresas, etc. En cambio, reaccionan negativamente si se les pide que memoricen teorías.

La formación de perfeccionamiento directivo o los programas de doctorado suelen fomentar este tipo de actitudes. En estos programas, el aprendizaje a través de la memorización del alumno tiene escaso sentido.

Siguiendo a Hernández y Sancho (1989, páginas 40 a 56) existen diversos modelos de aprendizaje:

-La reacción condicionada de Pavlov: Para aprender tiene que existir una relación causa-efecto entre una acción específica y un

1. Fromm, E.: *Teñir o ésser?*; Claret, Barcelona, 1980, pág. 32.

resultado. Según este modelo la enseñanza se basa en la repetición de una serie de ejercicios seguidos de premios o castigos.

La principal crítica que se formula a esa política es que no se garantiza que el alumno asimile lo aprendido, a pesar de que lo sepa ejecutar.

-El conductismo de Thorndike: Las principales ideas de este modelo son que el alumno aprende cuando se siente motivado para ello y que el aprendizaje se consolida a través de la repetición. Por tanto, se trata de que el profesor sepa motivar a los alumnos y seleccione ejercicios prácticos que deberán ser resueltos mecánicamente por los alumnos.

Una limitación de lo expuesto, muy similar a la formulada en el modelo precedente, es que al aprender de forma mecánica no se garantiza la transferencia de lo aprendido a situaciones un poco diferentes.

-El psicoanálisis de Freud: Las emociones y sus efectos en la conducta humana explican comportamientos difíciles de entender si no se tienen en cuenta la dimensión afectiva de las personas. Los problemas personales ejercen una influencia muy relevante en las relaciones entre alumnos y entre éstos y el profesor. Una derivación de estas ideas es que conviene conseguir que los alumnos trabajen a gusto entre ellos, por la vía de la creación de grupos de trabajo, y se deben usar métodos pedagógicos tales como las tutorías, por ejemplo, para potenciar las relaciones entre alumnos y profesor.

Otra aportación de los estudios de Freud es la demostración de que para aprender se ha de repetir pero introduciendo variaciones.

-La vía del descubrimiento de Dewey: Según este modelo la enseñanza se basa en la acción, en la solución de problemas que el alumno descubre por sí mismo. Para que se produzca el aprendizaje se tiene que pasar por varias etapas. En primer lugar, se ha de delimitar un problema a resolver. A continuación, se han

de analizar las posibles soluciones. Finalmente, se han de verificar de forma práctica, a través de la acción, las soluciones propuestas.

Las limitaciones principales de este modelo son que se precisa mucho tiempo para llevarlo a cabo y que existen dificultades para transferir lo aprendido a situaciones algo distintas.

-La construcción del individuo según Piaget: Un alumno aprende a través de la reconstrucción interna de toda la información que se le suministra. Para que esta reconstrucción sea efectiva se ha de contar con el apoyo de los métodos y medios pedagógicos. Esta efectividad también depende del desarrollo cognitivo del alumno y de la posibilidad de crear contradicciones entre lo que el alumno sabe y lo que debería saber. De esta forma se incentiva la reflexión por parte del alumno.

En los programas de perfeccionamiento directivo se deben tener en cuenta otras características adicionales:

- Quieren aprender en función de su proyecto personal.
- Quieren aplicar lo que aprenden.
- Lo que se expone ha de ser lo más real y práctico posible.
- Ya saben antes del curso, tienen experiencia y formación.
- Quieren participar activamente: intercambiando experiencias, exponiendo en clase, etc.

Las características anteriores justifican aún más, si cabe, la importancia que presenta el conocimiento de los participantes por parte del profesor.

Desde una perspectiva similar, también se puede agrupar a los alumnos en teóricos, reflexivos o pragmáticos:

-Teórico: El alumno está interesado en aprender de forma ordenada fundamentos y modelos con objetivos muy claros. También se desea integrar ideas y marcos conceptuales de forma lógica. Este tipo de alumno es muy similar al interesado en tener,



de acuerdo con la clasificación anterior. Por tanto, los métodos pedagógicos pasivos (lección magistral, conferencia) son los que más encajan.

-Reflexivo: El interés se concentra en la observación de una situación, o la actuación de otros, desde diferentes perspectivas. Existe una gran motivación por el intercambio de ideas entre los distintos alumnos. Este tipo de alumno, al igual que el que se expone a continuación, está interesado en ser más que en tener.

-Pragmático: Se trata de poner en práctica ideas o teorías para comprobar que son razonables. Al igual que el alumno reflexivo, reacciona muy positivamente si se utilizan métodos pedagógicos activos (caso, juego de roles, juego de empresas, etcétera).

Complementariamente a los estilos expuestos, el profesor ha de tener en cuenta la posibilidad de que existan circunstancias especiales:

-Los alumnos pueden venir a clase tras una jornada apretada de trabajo. O bien la clase se imparte a última hora de la noche o después del almuerzo. En este caso, la exposición ha de ser sencilla y estimulante para que los alumnos no pierdan concentración. Para sesiones celebradas después del almuerzo es conveniente incluir un descanso (al menos de quince minutos) a los 45 o 60 minutos después del inicio de la sesión. En caso de que este descanso no sea posible habrá que utilizar métodos pedagógicos muy participativos (discusión de casos, juegos de empresa o trabajo en grupos reducidos, por ejemplo) que eviten que la somnolencia se apodere de los participantes.

-Hay alumnos que tienen barreras importantes (falta de base informática, rechazo a los números o exceso de preocupación por los exámenes, por ejemplo). En este caso, el profesor tiene que actuar adecuadamente para que el proceso formativo sea efectivo.

### *Trabajos propuestos*

Para completar este apartado es interesante hacer un breve comentario sobre la influencia de los trabajos propuestos fuera de las horas lectivas. En general, los participantes en programas de perfeccionamiento directivo aprenden más y están más motivados en proporción directa con la carga de trabajo que se les propone, siempre y cuando estas tareas sean vividas como útiles, y se disponga del tiempo suficiente para llevarlas a cabo. Para ello, tienen que guardar una cierta relación con su ocupación profesional.

Algo similar podría afirmarse de los programas de doctorado, siempre y cuando la carga propuesta (lecturas, informes, trabajos, etc.) tengan conexiones con las líneas de investigación que interesan a los doctorandos.

La ventaja de los trabajos y de los ejercicios es que permiten que el alumno pueda poner en práctica varias veces lo que está aprendiendo, con lo que es más fácil que se consolide.

### **2.3. Actitud del alumno**

Además de las categorías desgritadas anteriormente, hay que considerar la actitud de los alumnos hacia la asignatura y hacia el profesor. En la mayoría de los casos esta actitud es positiva y constituye un factor de éxito del proceso de formación.

La actitud depende de diversos factores entre los que cabe señalar el saber-hacer del profesor y el tipo de programa de formación. Es posible que la actitud sea más favorable en aquellos programas que el alumno hace por iniciativa personal (doctorado, perfeccionamiento directivo, escuela de verano, asignatura optativa en una licenciatura o diplomatura, programa en la propia empresa solicitado por los empleados, etc.).

### Actitudes positivas

El alumno con actitud positiva se caracteriza por:

- Estar abierto a nuevos conocimientos.
- Necesitar aprender y ser consciente de ello.
- Tener «buena química» con el profesor.
- Tener «buena química» con el grupo.
- Seguir, más o menos, al pie de la letra todas las propuestas del profesor.

Este tipo de alumno es fácilmente identificable en clase ya que si se le observa puede percibirse que escucha muy atentamente las explicaciones y asiente de forma continuada con gestos y mirada las afirmaciones hechas por el profesor.

### Actitudes negativas

El alumno con actitud negativa se distinguirá por lo opuesto de las características anteriores. Durante las explicaciones del profesor:

- Muestra claramente su desinterés por lo que se dice en clase, dando a entender que ya lo sabe todo o, simplemente, que no considera útil el programa.
- Menosprecia al profesor y su labor.
- Juega ostensiblemente con el bolígrafo.
- Escribe sin parar y sin escuchar lo que dice el profesor.
- Lee el programa de la sesión a mitad de la misma o el periódico.
- Habla con sus compañeros.
- Bosteza mucho y sin ocultarlo.
- Exige más al profesor de lo que él se exige a sí mismo, como alumno. Cree que por el hecho de haber pagado la matrícula del programa ya no tiene ninguna obligación más.

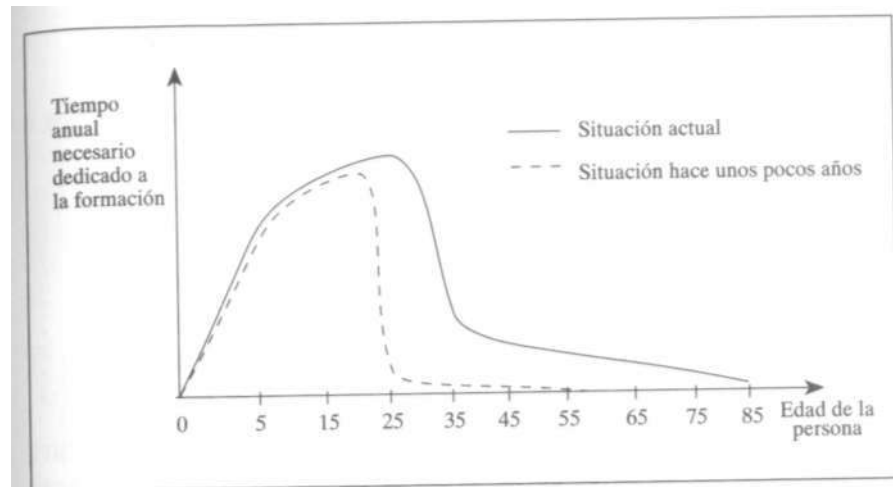


Figura 2.3. La necesidad de reciclaje con el paso del tiempo

Con el alumno desinteresado es interesante cambiar impresiones sobre el cambio acelerado que se está produciendo en torno a las necesidades de aprender durante el ciclo de vida de una persona. Como se muestra en la figura 2.3, cada vez es más necesario reciclarse para estar al día y no perder el tren. Hasta no hace mucho en bastantes profesiones las personas dejaban de seguir programas de formación una vez habían finalizado los estudios que les permitían alcanzar un puesto de trabajo. En la actualidad, esta actitud provoca que existan muchas personas, independientemente de su edad, totalmente desfasadas. La necesidad de reciclaje aumenta día a día a velocidad cada vez más vertiginosa y se alarga la edad hasta la que hay que seguir formándose. Como muestra de esta situación se puede recordar los programas de formación que han aparecido en los últimos años para preparar a las personas para la jubilación.

De forma muy estereotipada puede clasificarse como sigue a los que podríamos denominar alumnos especiales, que suelen existir en la mayor parte de grupos:

- Enemigo
- Falta de base

- Payaso
- Desinteresado
- Cooperador (reacciona muy positivamente hacia el profesor e intenta ayudarlo siempre que puede)
- Monopolizador
- Sabio
- Líder
- Segundos de a bordo
- Oveja negra
- Antagónicos

Para cada tipo de alumno se describe someramente en la figura 2.4 el problema que puede presentar y la actuación posible (durante la clase, en unos casos, o al finalizar ésta, en otros) por parte del profesor. Durante la sesión es conveniente simular que no se da importancia a los posibles problemas y no enfrentarse con los alumnos problemáticos o que mantengan actitudes que pueden perjudicar a la marcha del programa. Es recomendable no exteriorizar el posible enfado que provocan estas situaciones. Es preferible esperar a que finalice la sesión para tratar los temas de forma más personal, y al mismo tiempo conciliadora, y sin que el resto del grupo esté presente.

### *Análisis continuado del comportamiento de los alumnos*

Para conocer las características de los alumnos se debe hacer el esfuerzo de analizarlos continuamente y de interpretar la información que nos envían (cara, gestos, postura, preguntas, quejas, sugerencias, etc.):

- ¿Qué alumnos participan activamente y cuáles no?
- ¿Qué alumnos reaccionan positivamente a los estímulos lanzados por el profesor o por otros alumnos?
- ¿Cuáles reaccionan negativamente?
- ¿Qué alumnos asumen, voluntariamente o no, roles de liderazgo o por el contrario de seguidismo?

	PROBLEMA	ACCIÓN PROFESOR
Enemigo	Contradice al profesor sistemáticamente y, a menudo, sin razón. Cuestiona el liderazgo del profesor.	Pedirle que deje hablar a los demás. Pedir a los cooperadores que opinen sobre lo que dice el enemigo. Darle la razón cuando la tenga.
Falta de base	Pregunta aspectos que ya se dan por sabidos y hace perder tiempo a los demás.	Decirle que en el descanso hablará con él. Proponerle tareas al margen de la clase. Eventualmente: proponer que deje el curso.
Payaso	Exceso de bromas que hacen perder el tiempo y desconcentran al grupo.	Ignorarlo y poco a poco se dará cuenta de que se está «pasando».
Desinteresado	Se pone a leer el periódico, a hablar con el compañero o a dormir.	Ignorarlo, pero en el primer descanso preguntarle qué problema hay.
Cooperador	Si el profesor se apoya demasiado en él, puede enfrentarlo al grupo.	Apoyarse en él cuando actúa el enemigo, el payaso, el monopolizador o el sabio.
Monopolizador	Pregunta continuamente sin dejar hablar al profesor y haciendo perder tiempo con cuestiones marginales.	De forma pausada pedirle que también deje intervenir a los demás.
Sabio	Quiere que se vaya más rápido. Lo sabe todo. Interviene continuamente rompiendo los esquemas del profesor.	Recordarle los objetivos del curso y el método pedagógico. Pedirle que deje hablar también a los demás.
Líder	El grupo está muy pendiente de él. Si es positivo es muy cooperador. Si es un líder negativo puede perjudicar la marcha del programa.	Reconocerle el liderazgo y proponerle tarea que le haga cooperar de forma positiva; «ponérselo en el «bolsillo».
2os. de a bordo	Siguen ciegamente al líder.	Conseguir que el líder sea cooperador.
Oveja negra	El grupo es sádico con él ya que es objeto de burlas y desprecios.	Intentar valorizarlo frente a los demás.
Antagónicos	Se enfrentan entre ellos en clase.	Explicitar que su actitud es un poco infantil y poco útil para el grupo.
<b>Figura 2.4. Tipología de alumnos, problemas y acciones del profesor</b>		

-¿Qué alumnos piden bibliografía adicional para profundizar más el temario o para estudiar aspectos previos a los que se han desarrollado en clase?

### *Actitudes mayoritariamente negativas*

En alguna ocasión el profesor se puede encontrar con que la actitud del grupo es mayoritariamente problemática (desinterés, falta de puntualidad, falta de atención en clase, etc.). Independientemente de que cada situación es distinta, se pueden formular algunas recomendaciones de tipo general:

-No dejarse llevar por la inercia del grupo. Por ejemplo, aunque la mayoría de los alumnos sean impuntuales, conviene empezar y acabar las sesiones de acuerdo con el horario establecido. Para evitar la impuntualidad de los alumnos, algunos profesores universitarios no dejan entrar en el aula a nadie una vez se ha iniciado la sesión. Esta práctica tiene el problema de la impopularidad que genera con los alumnos.

-Redoblar los esfuerzos para convencer a los alumnos de que los temas expuestos son de gran interés para ellos. De todas formas, el profesor también podría plantearse la adecuación del programa a las necesidades y expectativas de los alumnos.

-Utilizar métodos lo más participativos que sea posible (discusión de casos, presentación de informes, juegos de empresa, etc.) para combatir el desinterés y la falta de atención.

-Una vez finalizada la sesión y antes de la sesión siguiente vale la pena reunirse con el delegado y/o con los líderes del grupo para tener más información sobre lo que está pasando.

En todo momento el profesor debe hacerse respetar y valorar. Como nos dice el origen del término maestro que procede del latín *magister* (ser grande), el profesor ha de conseguir que los alumnos lo perciban como una persona valiosa que les puede ayudar en su proceso de aprendizaje.

## **2.4. Contestación de preguntas de los alumnos**

Uno de los momentos clave en el proceso de comunicación entre profesor y alumno es cuando éste formula preguntas. La contestación adecuada a las preguntas es un elemento imprescindible para el éxito del proceso de formación.

Algunas consideraciones a hacer sobre las preguntas son las siguientes:

-Las preguntas son un indicativo de interés por parte de los alumnos. Por tanto, hay que animar a los alumnos a que las formulen. Una forma de hacerlo es diciendo que se ha hecho una buena pregunta o que se ha planteado una cuestión muy interesante. Muchos profesores piden a los alumnos que hagan preguntas, pero cuando éstos las hacen muestran poco interés por ellas, ya que miran el reloj o no dejan que el alumno complete la cuestión, por ejemplo.

-Las preguntas informan al profesor sobre lo que el alumno entiende o no, y sobre lo que le interesa o preocupa.

-Hay que contestarlas adecuadamente y valorizar al que las hace. No hay nada más antipedagógico que el profesor que ridiculiza al alumno que acaba de hacer una pregunta.

-Comprobar que todos los alumnos han entendido bien la pregunta. En algunas ocasiones la falta de sonoridad del aula o el exceso de alumnos hacen que no todos hayan oído correctamente la pregunta. En otros casos, algunos alumnos pueden no entender la pregunta a pesar de haberla oído correctamente.

-Hacer que todos se interesen por la pregunta.

-Si la pregunta no es adecuada, proponer resolverla durante el próximo descanso o indicar que está fuera de los objetivos de la sesión o al margen de la asignatura o programa de formación.

-Si la pregunta está relacionada con un tema a desarrollar más adelante decir que ya se contestará en su momento.

-Si no se conoce la respuesta, decir que ya lo comprobará o pensará y la contestará posteriormente. Nunca hay que intentar

contestar una pregunta de la que se desconoce la respuesta. Por tanto, se debe procurar no perder la credibilidad y no engañar al alumno.

Mientras el alumno formula la pregunta, el profesor, con su postura y mirada, debe transmitir sensación de interés en la cuestión que se está planteando, y no impaciencia o aburrimiento. También debe concentrarse al máximo hasta el final de la intervención del alumno para poder captar adecuadamente el sentido completo.

### *Preguntas conflictivas*

Si la pregunta intenta, voluntariamente o no, desprestigiar o ridiculizar al profesor existen varias opciones a aplicar en función de las circunstancias. En primer lugar, hay que recordar que el profesor debe estar entrenado para autocontrolarse adecuadamente. Perder los nervios una sola vez puede dar al traste con toda la labor desarrollada por el profesor en el programa. Entre las respuestas que puede dar el profesor a las preguntas comprometidas destacan las siguientes:

-Pedir al alumno que vuelva a formular la pregunta. Así, el profesor tiene más tiempo para reflexionar la respuesta. También se da la oportunidad al alumno para que replantee la cuestión. De hecho, normalmente el alumno reduce la agresividad, si la había, al tener que plantear la cuestión por segunda vez.

-Intentar que la responda el grupo para evitar el choque frontal entre alumno y profesor. De esta forma se puede hacer ver al alumno que su posición quizás no es asumida por alguno de sus compañeros.

-Responder muy lentamente, y de forma muy relajada, sin entrar en polémica. Conviene dar la sensación de que se «quita hierro al asunto».

## **2.5. Representante de los alumnos**

En aquellos programas que tienen una cierta duración es conveniente que los participantes elijan a uno o dos representantes (o delegados de curso, como se les llama en la Universidad).

La elección debe ser democrática para que la persona o personas elegidas sean verdaderos representantes del grupo.

Es conveniente transmitir al grupo que, independientemente de que cualquier alumno puede dirigirse siempre que lo crea oportuno al profesor, el delegado puede hacer la función de interlocutor entre ellos y el profesor. Esto tiene importantes ventajas:

-Los alumnos pueden transmitir de forma más distendida sus opiniones o quejas a través del delegado. Este suele ser una persona extrovertida que hablará con el profesor en nombre del grupo, y por tanto, con la máxima legitimidad.

-El profesor puede recabar en todo momento información sobre la marcha del programa preguntando al delegado. Es habitual mantener reuniones con él durante el periodo de tiempo en que tiene lugar el programa, e inclusive llamarle por teléfono cuando se considere oportuno. Estos contactos suelen incrementar la motivación del delegado e incrementan la conciencia de la importancia de su papel.

De la misma forma que un delegado positivo puede contribuir enormemente al buen desarrollo de un programa, un delegado negativo puede ayudar a producir todo lo contrario. Por ello, en algunas ocasiones es útil explicar a los participantes, antes de la elección del mismo, qué es lo que se espera del delegado.

## **2.6. Resumen del capítulo**

A modo de síntesis podría decirse que el principal mensaje que se ha intentado transmitir a lo largo de las páginas anteriores es que:

El profesor debe disponer de la máxima información de sus alumnos tanto al diseñar el programa como al impartirlo y evaluarlo. Al mismo tiempo, la vocación docente requiere una actitud enormemente positiva y una adecuada adaptación en relación a los alumnos.

Adicionalmente, se pueden formular recomendaciones genéricas como las que siguen:

-Dedicar tiempo antes del programa a recabar datos sobre los alumnos con el fin de poder elaborar un perfil adecuado de los mismos.

-Utilizar las presentaciones del primer día del programa para que los alumnos empiecen a interactuar.

-Analizar detalladamente las quejas ya que pueden ser indicadores de problemas más complejos.

-Valorizar a los alumnos y diagnosticar sus estilos de aprendizaje.

-Estar atento a los alumnos que presentan características especiales (enemigo, payaso, etc.) para actuar a tiempo de forma adecuada.

-No ridiculizar o poner en evidencia nunca a un alumno y menos en público.

-Escuchar con la máxima concentración las cuestiones de los alumnos y darles la máxima importancia para conseguir motivar más preguntas y clarificar al máximo la exposición, y

-Dedicar todo el tiempo que sea preciso fuera de clase a los alumnos, y también a su representante.

## 2.7. Ejercicios propuestos

Para completar este capítulo se pueden resolver ejercicios como los que siguen:

- Estamos en un aula donde un profesor explica de forma que adié le entiende. Los participantes están muy aburridos. Puede imaginarse: ¿Cómo actúan los participantes? ¿Cómo están sentidos?

b- Estamos en un aula donde el profesor explica de forma muy dinámica y los alumnos parecen muy interesados. Puede imaginarse: ¿Cómo actúan los alumnos?

c- Recuerde ocasiones en las que un profesor contestó de forma adecuada a alumnos que planteaban cuestiones difíciles o comprometidas.

Hunter, M.: *Mastery Teaching*; Tip Publications, University California Los Angeles, Los Angeles, 1985, capítulos 2, 3 y 4.

Viladot, G. y Romans, M.: *La educación de adultos*; Laia, Barcelona, 1988, capítulos 4 y 5.

d- Recuerde ocasiones en las que un profesor contestó de forma inadecuada a alumnos que planteaban cuestiones difíciles o comprometidas.

e- Pida que le graben en vídeo mientras contesta cuestiones formuladas por los alumnos.

f- Intente memorizar los nombres y apellidos de sus alumnos actuales.

g- Ponga de manifiesto a sus alumnos lo mucho que pueden aprender entre ellos, los unos de los otros.

## 2.8. Bibliografía recomendada

Garrat, B: *The learning organization*; Fontana, Londres, 1987, sección 1.

Grappin, J.P.: *Claves para la formación en la empresa*; CEAC, Barcelona, 1990, capítulo 3.



# 3

## El profesor

«Yo por mi parte, jamás me he propuesto decir a mi público aquello que éste quería oír, y si unas veces le desconcierto y otras le irrito, lo celebro. No me gusta adormecer a las gentes con canciones de cuna».

Miguel de Unamuno

Al final de este capítulo el lector:

-Tendrá clara la influencia de la actitud y la aptitud del profesor, así como de su empatía, en los resultados de la formación.

-Conocerá las características de los profesores que consiguen que las acciones de formación alcancen sus objetivos.

-Sabrá técnicas a emplear para mejorar los resultados de la primera clase y de las clases siguientes.

-Conocerá los principales tipos de profesores problemáticos y las técnicas a emplear para mejorar día a día.

-Sabrá aquello que, en general, un profesor nunca debe hacer.

### 3.0. Introducción

A pesar de que todos los elementos son importantes, el profesor es posiblemente uno de los componentes decisivos de cualquier proceso de formación. En línea con la figura 3.1, el profesor debe considerarse un proveedor de formación cuyo cometido es la satisfacción de necesidades de formación a través de su participación en el diseño y desarrollo de programas. A continuación se exponen aquellas consideraciones que parecen más relevantes en relación al profesor.

### 3.1. La actitud y la aptitud del profesor

La actitud y las aptitudes del profesor son claves para que el proceso pedagógico alcance los objetivos previstos. El conocimiento de la materia por parte del profesor es una condición necesaria pero no suficiente. Por tanto, la actitud del profesor en relación con su papel y hacia los alumnos, así como sus aptitudes pedagógicas, condicionan los resultados finales. En función de cómo sean estas características, el profesor estará en mejores o peores condiciones para conseguir un clima adecuado en la relación profesor-alumnos.

Cuando la actitud del profesor hacia sus alumnos es negativa los resultados son más desfavorables por varios motivos:

- Esta actitud es detectada fácilmente por los alumnos que perciben que son poco valorados por el profesor y, en consecuencia, se desmotivarán más fácilmente.
- El profesor está poco motivado y dedica menos-esfuerzo al proceso.
- El profesor estará más mentalizado para evaluar negativamente a los alumnos al final del proceso de formación.

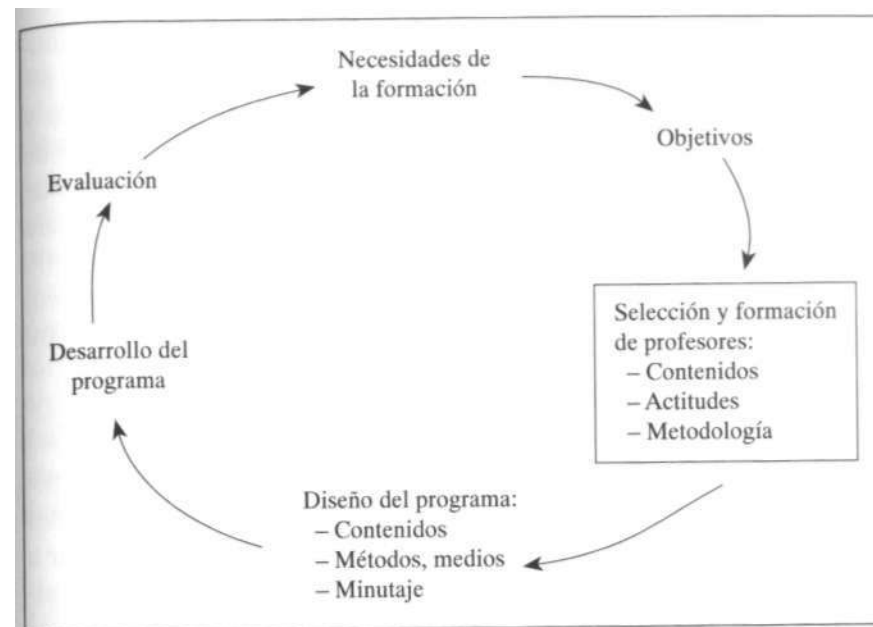


Figura 3.1. El profesor y el ciclo del diseño y realización de un programa de formación

En cambio, si la actitud del profesor hacia los alumnos es positiva el proceso será más exitoso. Esta actitud positiva se caracteriza por:

- Conocer el perfil e intereses de los alumnos.
- Tener expectativas favorables sobre el nivel de los alumnos. El proceso funcionará mejor si el profesor valora el nivel de los alumnos y los considera como adultos que son.
- Estar convencido de la influencia que se ejerce en relación con los alumnos.

Las aptitudes pedagógicas del profesor constituyen otro elemento decisivo. El profesor debe dominar:

- Aspectos físicos: En primer lugar, debe moverse adecuada-

mente para evitar la monotonía pero también el exceso de movimiento que se convierte en un factor distorsionador. En segundo lugar, ha de saber utilizar los movimientos de brazos y otras partes del cuerpo para reforzar el discurso con medios de comunicación no verbales. En tercer lugar, el tono y volumen de la voz. Otro factor importante, es la administración adecuada de las pausas.

-Métodos pedagógicos: Activos (método del caso, por ejemplo) o pasivos (lección magistral, por ejemplo), como se expone con detalle más adelante.

-Medios pedagógicos: Desde la pizarra hasta el ordenador.

Periódicamente, el profesor debe hacerse un autodiagnóstico sobre todos los extremos comentados con el fin de detectar posibles puntos débiles a corregir. Simultáneamente, es conveniente pedir a compañeros del departamento o a otros profesores que asistan a alguna clase impartida por él para ayudarle a mejorar día a día. Al mismo tiempo, es recomendable asistir continuamente a sesiones de otros compañeros, no sólo para saber lo que explican sino también para aprender otras metodologías pedagógicas.

### 3.2. Importancia de la empatía

La empatía es distinta a la simpatía o a la antipatía. Se la podría definir como la facultad de ponerse en la piel de alguien.

Esta facultad es de gran ayuda para el profesor ya que permite:

- Identificar las necesidades y perfil de los alumnos.
- Escoger los métodos más adecuados.
- Formarse una idea en cada momento en relación a lo que piensan los alumnos.
- Ayudar a los alumnos a conseguir sus objetivos. •

La empatía facilita la adaptación requerida para cada tipo de audiencia. No se puede explicar lo mismo, y de idéntica forma, a

distintas clases de alumnos. Existen profesores que sólo son exitosos con determinados tipos de colectivos. En cambio, no conectan adecuadamente con otros grupos a causa de una deficiente adaptación. Un caso algo habitual es el de aquellos profesores que funcionan perfectamente en asignaturas de licenciaturas o diplomaturas universitarias y que en cambio tienen problemas importantes cuando intervienen en programas de post-grado. Normalmente, una de las causas es que tratan al participante, que suele ser un directivo de edad comprendida entre los treinta y cincuenta años, como a un alumno de veinte años. Estas situaciones denotan que el profesor debe adquirir más empatía y adquirir aquellas habilidades pedagógicas que lo hagan efectivo en relación con un determinado programa. En caso contrario, deberá renunciar a dar clases a aquellos grupos a los que no se adapta adecuadamente.

### 3.3. Estilos de educación

De acuerdo con Weber<sup>1</sup> los estilos de educación «son posibilidades relativamente uniformes, de comportamiento pedagógico que cabe describir mediante complejos típicos de prácticas instructivas».

Los estilos de educación que siguen los profesores pueden clasificarse de formas diversas, entre éstas destacamos la clasificación siguiente:

-Autoritario: también denominado estilo clásico. Es el estilo seguido por el profesor que se concentra en el objetivo de suministrar información a los alumnos. Los alumnos sólo se han de preocupar de escuchar y apuntar todo lo que el profesor explica.

-Democrático-liberal: los principales objetivos perseguidos por el profesor están relacionados con la consecución y perfeccionamiento, destrezas y actitudes por parte de los alumnos. El peso

1. Weber, E.: *Estilos de educación*; Hender, Barcelona, 1976, pág. 2.

del profesor en clase se reduce en beneficio del aumento de la participación de los alumnos.

-Democrático: el profesor intenta que los alumnos optimicen al máximo su capacidad intelectual, así como su desarrollo integral como personas. La participación de los alumnos es mucho más activa que en el estilo autoritario y la relación profesor-alumno es más de igual a igual.

-Autogestionario: el profesor es ante todo el facilitador de un proceso en el que los alumnos participan integralmente. Esta participación va desde la fijación de objetivos hasta la exposición de temas en clase.

-«Dejar hacer» o «*laissez faire*»: el profesor se convierte en un mero espectador pasivo y deja que los alumnos lo hagan todo. Es un estilo peligroso si el grupo no es suficiente maduro, ya que es más difícil que se consigan los objetivos pedagógicos.

En la medida en que pensamos que la formación tiene que ser heurística, o sea que debe procurar que los alumnos descubran por ellos mismos los conceptos introducidos, nos inclinamos por aquellos estilos esencialmente democráticos.

### **3.4. Consideraciones prácticas que potencian los resultados del profesor**

Desde hace algunos años, aquellas empresas que quieren ser más competitivas han iniciado la implantación de planes de calidad total. Esta filosofía se basa en la maximización de la satisfacción de las necesidades de los clientes con los mínimos costes y la máxima satisfacción de los empleados. Un enfoque de calidad total también puede ser recomendado a cualquier profesor interesado en mejorar día a día. Para ello tiene que:

-Replantarlo todo (objetivos docentes, métodos, medios, etc.) de forma periódica.

-Considerar a sus alumnos (o a las empresas, en los programas *in-company* o a la sociedad, en los estudios universitarios o de formación profesional) como clientes a los que sirve.

-Trabajar como un equipo compacto y coordinado con sus compañeros de departamento y con el personal de administración y servicios.

Las principales características del profesor que consigue que la acción de formación alcance los objetivos deseados son las que se relacionan en la figura 3.2. En este apartado, como en el resto de lo que se expone en este libro, el lector ha de recordar que las propuestas presentadas son subjetivas, y por tanto, nunca está mejor dicho aquello de que «cada maestrillo tiene su librillo». Es decir, no se extraña si no coincide con algunas, o con muchas, de las recomendaciones o propuestas que se formulan.

#### *Preparación de la primera clase*

Antes de impartir la primera clase el profesor novato ha de prepararse de forma especial para vencer lo que se denomina «miedo escénico». Este nerviosismo es lo que explica que la mayoría de profesores no hayamos podido dormir con normalidad el día antes de la primera clase. Para amortiguar los efectos de este nerviosismo se recomienda utilizar técnicas como las siguientes (ver figura 3.3):

-Vale la pena efectuar previamente grabaciones en vídeo para corregir posibles deficiencias, con la ayuda de algún profesor más experimentado. Así se descubren «tics verbales» y errores tanto de comunicación verbal como de no verbal.

-No hay que decir nunca a los alumnos que esa es la primera clase. En general, cuando los alumnos saben que el profesor

**Contenido:**

-Conoce el contenido. Para ello el profesor tiene que mantenerse al día, asistir a congresos y a sesiones impartidas por otros profesores y publicar libros y artículos en revistas especializadas.

-Riguroso.

-Puede desconocer la respuesta a alguna pregunta.

-Cuando se equivoca lo reconoce rápidamente sin darle demasiada importancia. Es mejor no buscar excusas y recordar que «rectificar es de sabios».

**Antes de la sesión:**

-Comprueba las características del aula, el correcto funcionamiento de los medios (retroproyector de transparencias, vídeo, ordenador, etc.) y que dispone de los materiales precisos (rotuladores, yeso, etc.).

**Actitud hacia los alumnos:**

«>

-Los respeta y aprecia. Transmite la sensación de que son algo especial y muy importante para él. Incentiva la intervención de los alumnos.

-Humilde.

-Intenta percibir continuamente el *feed-back* de los alumnos. Sabe interpretar los mensajes que le envían de forma continuada sus alumnos con las miradas, gestos, forma de sentarse, etc. Empático y, porque no, simpático.

-Tolerante y al mismo tiempo director del proceso de formación: «mano dura pero... guante de seda». Líder.

-Vocación de aprender y de enseñar.

-Flexible y tiene mucha paciencia.

-Consigue motivar a los alumnos (con la voz, manos, gestos, silencios, etc..) y con el entusiasmo que transmite.

-Facilitador: más democrático que autoritario o anárquico; y más interesado en que los alumnos aprendan que en enseñar.

*Figura 3.2. Principales características de los profesores que maximizan los resultados de los programas de formación y disfrutan con su trabajo (sigue en la página siguiente).*

tiene poca experiencia existe una alta probabilidad de que valoren menos positivamente su labor. El profesor debe dar sensación de seguridad a sus alumnos en todo momento.

**Comunicador:**

-Domina las técnicas de la comunicación verbal (entonación, lenguaje claro y directo, pausas, etc.) y de la comunicación no verbal (gestos, posición, mirada, etc.).

-Ni demasiado lento, porque aburre, ni demasiado rápido, porque los alumnos se pierden. Utiliza correctamente los silencios.

-Se mueve en el aula de forma relajada. No juega con bolígrafos, monedas u otros objetos que distraen la atención.

-Ameno y entretenido. No lee en clase, excepto citas o similares.

-Se viste adecuadamente con ropa cómoda y de acuerdo con lo que se espera de él. Comprueba antes de entrar en clase que todo está en orden (botones, cremalleras, corbata, etc.).

**Después de la sesión:**

-Analiza lo que ha pasado para mejorar día a día.

*Figura 3.2. (continuación). Principales características de los profesores que maximizan los resultados de los programas de formación y disfrutan con su trabajo*

-La temática de la sesión ha de dominarse al máximo para suplir las consecuencias de un exceso de nerviosismo y de falta de experiencia.

-Este nerviosismo, o ansiedad inicial, no suele desaparecer nunca totalmente. Si desaparece totalmente suele ir acompañado de fracasos por falta de preparación, concentración o por menospreciar a los alumnos. Incluso los profesores más veteranos reconocen que siempre tienen nervios el primer día que han de impartir una sesión a un grupo nuevo de alumnos. Lo que si debe desarrollarse es la habilidad para que el nerviosismo no sea percibido por los alumnos. Algunas técnicas que pueden ayudar en este sentido son las siguientes:

-Respirar profundamente varias veces antes de iniciar la exposición.

-Mantener la cabeza erguida y hablar suficientemente alto.

-Distribuir documentación (apuntes, casos, programa de la

- Efectuar previamente pruebas grabadas en vídeo.
- No decir a los alumnos que se trata de la primera clase.
- Dominar el contenido.
- Usar técnicas de relajación y distensión: respiración, distribución de documentación, presentaciones de los alumnos, etc.
- Tener preparados temas adicionales por si se va más rápido de lo previsto.

*Figura 3.3. Recomendaciones para la primera clase*

asignatura, etc.) inmediatamente después de haber entrado en la sala.

- Pedir a los participantes que se presenten.
- Aunque suene a broma, hay quien recomienda imaginar a los participantes en bañador.
- No empezar cuando la mayoría de los alumnos aún no están escuchando.

-Es conveniente tener temas adicionales preparados por si se acaba el temario antes de la hora prevista. Es habitual que los temas se expongan más rápidamente cuando se tiene menos experiencia docente.

Siguiendo este tipo de recomendaciones se puede reducir la probabilidad de fracaso en la primera clase.

De todas formas, los resultados de la primera clase no deben desanimar a aquellos que sientan vocación docente, sino todo lo contrario. De hecho, la experiencia ha de servir para proseguir el proceso de aprendizaje como profesor, que ya no finalizará nunca.

Al dirigirse a los alumnos también se pueden tener en cuenta algunas consideraciones como las que se incluyen en la figura 3.4.

- ¿Qué dice antes del «hola»? Sin darnos cuenta se envían muchos mensajes en función de la forma de vestir, los movimientos, los gestos, etc.
- Mantener en todo momento una compostura correcta. Hay que evitar rascarse, tocarse el pelo o la nariz, etc.
- Poner el reloj junto con la documentación encima de la mesa para poder controlar la hora siempre que interese sin que se note demasiado. Es recomendable disponer de reloj de pared en el aula, si es posible en frente del profesor y de espaldas a los alumnos.
- Hay que mirar a todos los alumnos en general, «haciendo el faro», y no a algunos en particular. Es recomendable no dirigir la mirada al techo o al suelo.
- Voz suficientemente audible para todos.
- Hablar como si se estuviera conversando y con chispa.
- Lenguaje riguroso pero sencillo, claro y adaptado a los alumnos.
- Coherencia entre lenguaje, movimientos y métodos pedagógicos.
- Mostrar entusiasmo.
- «Vender» el tema en todo momento para que el alumno sea consciente de la importancia del mismo.
- Integrar a los que tienen una actitud negativa.
- Controlar quien participa y quien no para hacer que participen todos o el máximo número posible de alumnos.

*Figura 3.4. Recomendaciones sobre cómo dirigirse a los alumnos*

### *Utilización del humor en clase*

En general es recomendable usar el humor, sin abusar, para mantener el interés de los alumnos y evitar que la atención decaiga. Sobre todo para resolver situaciones difíciles. Una de las maneras de contestar a un alumno que hace un comentario que intenta poner en evidencia o ridiculizar al profesor consiste en contar una anécdota divertida que tenga que ver con el tema que se está exponiendo y ayude a clarificarlo. De esta forma, se quita hierro al asunto al mismo tiempo que se resuelve la situación planteada.

De todas formas, vale la pena considerar las siguientes prevenciones:

- Cada profesor debe encontrar el tipo de humor que más encaja con su personalidad para evitar fracasos y situaciones embarazosas.
- Debe tenerse mucha precaución con aquellos comentarios relacionados con la política, razas, religión, deporte, etc. que puedan herir la sensibilidad de los asistentes.
- El humor, tanto en cuanto a la temática como en cuanto al sentido, varía considerablemente de un país a otro.

*Profesores con problemas*

Pero no todos los profesores desarrollan su actividad exitosamente. Bastantes tienen problemas importantes y, de hecho, todos los profesores tienen o hemos tenido problemas como mínimo ocasionalmente. En la figura 3.5 se esquematiza una tipología de profesores con problemas:

- Enemigo
- Falta de base
- Payaso
- Egocéntrico
- Sabio
- Nervioso

Esta tipología, lógicamente estereotipada, es indicativa, y para cada clase de profesor se indica la posible vía de actuación para mejorar.

Para completar este apartado puede ser de interés recordar aquello que, en general, el profesor no debe hacer (ver figura 3.5).

*Presentación del profesor*

La presentación inicial del profesor y de la asignatura en la primera sesión también tiene su importancia. Al presentarse el profesor puede ser de utilidad seguir las orientaciones siguientes:

	PROBLEMA	ACCION A DESARROLLAR
Enemigo	Considera que los alumnos no tienen nivel ni interés.	Plantearse cuál es su verdadera vocación.
Falta de base	Menosprecia a los alumnos.	Comprobar las cualidades positivas de los alumnos.
Payaso	No conoce el contenido suficientemente.	Preparar mejor el contenido.
Egocéntrico	Suple sus carencias de contenido, o pedagógicas con un exceso de bromas que desvirtúan la acción profesora.	Dosificar las bromas, comprobando que están relacionadas con el tema del curso.
Sabio	Sólo se centra en él y no piensa en los intereses de los alumnos.	Suplir sus carencias.
Nervioso	Sólo está preocupado en demostrar que él sabe mucho.	Intentar que el centro sean los alumnos.
	No le interesa que los demás aprendan.	Preocuparse más por el aprender que por el enseñar.
	Inseguridad, miedo, vergüenza: actúa muy por debajo de sus posibilidades.	Todos los profesores suelen estar nerviosos antes de una sesión.
		Para mejorar hay que formarse como formador. Hacer pruebas de vídeo.

*Figura 3.5. Profesores con problemas y acciones posibles*

- Empezar la sesión cuando la mayoría no está escuchando.
- Moverse mucho ya que corre el peligro de poner nerviosos a los alumnos.
- Dar la espalda a los alumnos cuando se está explicando.
- Lenguaje difícil y/o monótono.
- Vocalizar incorrectamente.
- No cuidar el ritmo, motivando una lentitud o rapidez excesivas.
- Menospreciar a los alumnos.
- No dominar el contenido.
- Exceso de chistes e historietas que pueden trivializar el contenido de la asignatura. Se debe ir con mucha precaución para no herir la sensibilidad de algún participantes.
- Olvidarse de los objetivos de la asignatura y de los intereses de los alumnos.
- Pensar en él y no en el proceso de aprendizaje.
- Ser un «dictador» inflexible.
- Ser un «pasota».
- No reconocer las equivocaciones.
- Centrarse en el profesor en lugar de en los alumnos.
- Dar demasiada importancia a medios sofisticados (ordenador, pantalla de cristal líquido, etc.) con lo que el fin se centra en estos en lugar de en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- No analizar continuamente a los alumnos.
- No escuchar.
- El lenguaje del profesor no está adaptado a los alumnos.
- Dejar de valorizar a los alumnos.
- Criticar en público a un alumno (cualquier observación personal debe hacerse en privado).
- Herir sentimientos morales, religiosos o políticos de los alumnos.
- Dejar de exigir el máximo posible y razonable a los alumnos, teniendo en cuenta que el curso está integrado por otras asignaturas.
- No controlar los temas del programa que ya se han tratado y los que quedan por desarrollar para evitar lagunas o repeticiones en sesiones posteriores.
- Dejar de dedicar un tiempo después de cada sesión para analizar los aspectos de la misma que son mejorables.

Figura 3.6. Algunas ideas sobre lo que el profesor no debe hacer

- Hacer referencia a aquellos aspectos del curriculum que más pueden interesar a los alumnos: 2 ó 3 frases (estudios, experiencia profesional).
- Anécdota curiosa o divertida relacionada con el curso o programa para relajar un poco el ambiente.

En algunas ocasiones, sobre todo en los programas de postgrado, es conveniente que se presenten también los alumnos, tal y como se ha indicado en el capítulo 2.

### 3.5. Gestión del estrés

Formar es una actividad que genera un elevado desgaste psíquico en el profesor. Muchas personas consideran equivocadamente que el profesorado realiza actividades mucho menos estresantes que las correspondientes a otras profesiones. La realidad es que una buena parte de los profesores trabajan con un alto índice de estrés por diversos motivos como los que se exponen a continuación. Para cada uno de ellos se proponen vías que reduzcan dicho estrés.

#### *Tiempo de preparación de las clases*

Una clase nunca acaba de estar totalmente preparada. Por tanto, en función del nivel de perfeccionismo que quiera alcanzar el profesor es posible que duerma poco y tenga poco tiempo de ocio antes de impartir la clase. A los perfeccionistas se les puede decir aquello de que «lo mejor es enemigo de lo bueno».

Vale la pena preparar las clases con tiempo, no dejando temas pendientes para el último día o para las horas antes de la sesión. Tampoco es recomendable esperar que la improvisación resuelva aquello a lo que no se le ha dedicado suficiente tiempo.

En cambio, es útil dejar un espacio de tiempo antes de la clase para repasar el programa y los materiales docentes, tales como las transparencias, por ejemplo.



### *La tensión previa a la clase*

En las horas antes de impartir una clase, la mayoría de profesores están en un estado de cierta tensión. Esta tensión es consecuencia de la combinación del nerviosismo y la concentración que se precisa para estar mental y físicamente preparado para la clase.

La tensión puede reducirse si el profesor domina contenidos y metodología, se acostumbra a convivir con ella y prepara suficientemente sus clases.

También es recomendable no efectuar comidas copiosas y no tomar bebidas alcohólicas inmediatamente antes de empezar una sesión.

### *Agotamiento por el esfuerzo físico y mental*

Una clase exige un esfuerzo mental y físico considerable. Por tanto, a medida que la carga docente aumenta y las clases son más largas el agotamiento se incrementa.

El profesor debe conocerse suficientemente bien para saber hasta dónde puede llegar en relación con el número de horas de clase. A nivel anual, el número total de horas de clase debería estar entre 150 y 250, aunque esto depende de aspectos tales como las materias, los programas, la metodología utilizada, otras responsabilidades que tenga el profesor, o la edad, por ejemplo.

### *Saber decir no*

El profesor suele ser una persona que disfruta con su trabajo y que a menudo no sabe decir no a las propuestas profesionales que le hacen continuamente; escribir un artículo, dar una conferencia, impartir una nueva asignatura, etc. Esto hace que a menudo el profesor haga más de lo que realmente debería para poder disfrutar con su trabajo y hacerlo correctamente.

Se debe controlar de forma continuada el programa anual del

profesor para saber en todo momento a qué se puede decir sí y a qué se debe decir no. Como se suele decir, una parte de los candidatos al infarto son personas que no saben decir no.

De todas formas, en todas las instituciones académicas existen los «eternos profesores del no» que nunca cooperan con los compañeros de departamento. Quizás estas personas deberían cuestionarse hasta qué punto valdría la pena un incremento de la colaboración que prestan. En definitiva, hay que buscar un equilibrio entre el exceso de síes y el exceso de noes.

### *Conflictos entre académicos*

El profesor suele ser una persona más anárquica, individualista y maniática que la media. Esto le lleva a considerar que lo más importante del mundo es lo que hace él y que lo que hacen sus compañeros no interesa a nadie, lo cual es una fuente de conflictos permanentes entre profesores por los temas más peregrinos que uno pueda imaginarse. Esto además se agrava por el hecho de que en cualquier institución académica siempre hay un reducido número de profesores que hacen su trabajo y el que no hacen los demás, en lo que se refiere a clases, investigación, tareas de coordinación y administración de programas, etc.

Todo profesor debe procurar valorar el trabajo de los demás e intentar aprender de sus compañeros. Asimismo, hay ciertas tareas (coordinación de programas, por ejemplo) que deberían ser hechas entre todos, aunque sea rotativamente.

## **3.6. Resumen del capítulo**

Si se tuviese que seleccionar una idea de todas las que se han expuesto en el capítulo podría decirse que:

El profesor debe dedicar tanto empeño en el dominio de la metodología docente como en el del contenido del programa.

Además, puede añadirse que el profesor debe:

- Perfeccionarse de forma permanente, tanto en contenidos como en metodología docente.
- Tener el suficiente nivel de autocrítica cuando algo sale mal para diagnosticar adecuadamente la situación y poner los medios para mejorar. En alguna ocasión, a todos los profesores les suele ir mal un determinado programa de formación, especialmente al principio. En estos casos hay que redoblar los esfuerzos de análisis y autocrítica para mejorar día a día. Si existe vocación docente y ganas de corregir errores todo problema es solucionable.
- Aceptar de forma positiva las críticas y sugerencias de alumnos o compañeros.
- Comprobar que la vocación docente sigue manteniéndose e incrementándose.
- Dominar los medios docentes (vídeo, ordenador, retroproyector, etc.).
- Ser empático.
- «Conectao» positivamente con los alumnos para que la actitud de éstos sea lo más favorable posible al proceso de cambio que supone todo programa de formación.
- Cuidar su estilo, que de alguna manera debería ser democrático.
- Mostrar entusiasmo.
- Utilizar, sin abusar, el humor para mantener el interés de los alumnos y para resolver situaciones difíciles.
- Dedicar una atención especial a interpretar los mensajes que le envían los alumnos con sus gestos, miradas, preguntas o comentarios, por ejemplo.

-Preocuparse más por el aprender de los alumnos, y de él mismo, que por el enseñar.

-Analizar, después de cada sesión, los aspectos mejorables y llevar un control de los temas expuestos y los que se han dejado para sesiones posteriores.

-Intentar reducir todo aquello que genera estrés innecesario y acostumbrarse a convivir con el estrés, cuando sea inevitable.

### 3.7. Ejercicios propuestos

Puede ser de interés reflexionar sobre temas como los que siguen:

a- ¿Cuáles son las características de los mejores profesores que ha tenido?

b- ¿Cuáles son las características de aquéllos profesores de los que guarda peor recuerdo?

cir nada después de haber comentado algún concepto clave de la sesión.

c- Un formador está explicando las ventajas de la calidad total. Quedan 50 minutos de clase y el grupo está totalmente aburrido. Uno de los participantes está leyendo el periódico y otros dos están totalmente dormidos. ¿Qué se puede hacer para mejorar esta situación?

d- Para practicar la empatía se puede impartir una determinada sesión a colectivos muy distintos y observar las caras y los mensajes que nos van enviando. Un ejemplo consistiría en explicar el concepto de balance de situación, o cualquier otro, a un grupo de abogados, médicos, directivos de empresa, etc.

e- Pida que le graben en vídeo una sesión para analizar, conjuntamente con varios compañeros suyos, los puntos fuertes y débiles de su comunicación no verbal (manos, mirada, etc.).

f- En su próxima clase practique los silencios. Para ello formule preguntas a los alumnos, o esté algunos segundos sin de-

### 3.8. Bibliografía recomendada

Bouvard, C: *Le formateur minute*; Les Editions d'Organisation, París, 1986.

Feuillette, I.: *Le nouveau formateur*, Dunod entreprise, París, 1989, capítulo 7.

Hernández, F. y Sancho J.M.: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*; Laiza, Barcelona, 1989, capítulo 5.

Kolb, D.A.: On management and the learning process; *MIT Sloan School Working Paper*, número 652, 1973.

# 4

## Métodos pedagógicos

«Siempre que enseñes, enseña también a dudar de lo que enseñas».

J. Ortega y Gasset

Al final del capítulo el lector:

-Sabrá las características de los principales métodos pedagógicos (lección magistral, tutoría, seminario, enseñanza a distancia, ejercicio, caso, juego de empresa, Phillips 66 y tormenta de ideas).

-Conocerá los objetivos y las aplicaciones de estos métodos.

-Distinguirá las diferencias entre los métodos pedagógicos más utilizados.

#### 4.0. Introducción

Como indica Grappin<sup>1</sup> un método pedagógico puede definirse como «un conjunto de reglas y de principios normativos sobre los cuales descansa la enseñanza». En otras palabras, un método pedagógico consiste en una forma de ordenar la actividad docente para conseguir los objetivos que se han definido.

En este capítulo se describen los principales métodos pedagógicos. En la figura 4.1 se muestra el lugar que ocupan éstos en el proceso de diseño y desarrollo de un programa de formación. Cada profesor, en función de sus características, del perfil de los alumnos y de los objetivos del programa, debe seleccionar aquella combinación de métodos que incremente la probabilidad de que se alcancen los objetivos de aprendizaje.

#### 4.1. Clasificación de los métodos didácticos

Siguiendo a Neciri<sup>2</sup> los métodos didácticos pueden clasificarse en base a diversos criterios. A continuación se relacionan tres de las clasificaciones propuestas por Neciri:

-Según la forma de razonamiento:

a) Métodos deductivos: (como la lección magistral, por ejemplo) son ordenados y consisten en una serie de razonamientos encadenados formulados por el profesor. Estos métodos se ba-

1. Grappin, J.P.: *Claves para la formación en la empresa*; Ceac, Barcelona, 1990, pág. 71.

2. Neciri, I.: *Hacia una didáctica general dinámica*; Kapelusz, Buenos Aires, 1979, pág. 233-280.

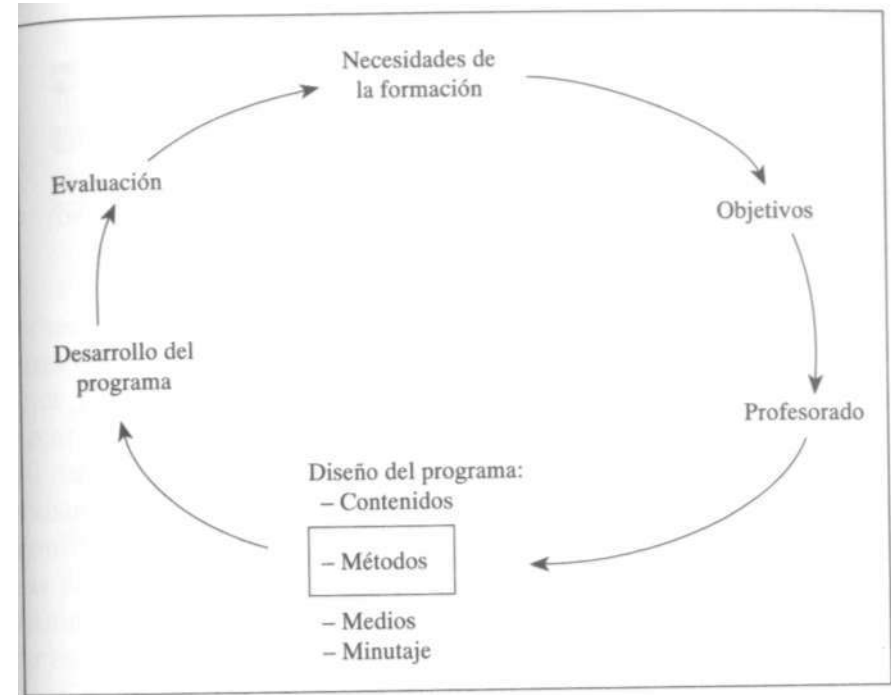


Figura 4.1. Los métodos pedagógicos en el ciclo del diseño y realización de un programa de formación

san sobre todo en el discurso del profesor. Las aplicaciones o casos particulares derivan de los enunciados que hace el profesor.

b) Métodos inductivos: (como el método del caso o los juegos de empresa, por ejemplo) son más participativos ya que el profesor asume el rol de facilitador y ha de conseguir que los alumnos aprendan de su propia interacción. Estos métodos se basan sobre todo en la acción, en contraposición a los deductivos que se basan, como se ha indicado anteriormente, en la palabra del profesor. A diferencia de los métodos deductivos, los inductivos parten de las observaciones particulares para el establecimiento de los enunciados o reglas generales.

c) Métodos analógicos: se presentan datos concretos con el ob-

	Más académica	Formación	Menos académica
	Universidad	Escuela de negocios Formación continuada Post-gradados	In company
↑ Más participativo			
Outdoor training	Nada	Algo	Algo
Formación en el puesto de trabajo	Nada	Nada	Mucho
Tutoría	Algo	Bastante	Algo
Role playing	Algo	Bastante	Bastante
Phillips 66	Nada	Algo	Algo
Juego de empresa	Algo	Bastante	Bastante
Caso	Algo	Mucho	Mucho
Seminario	Mucho	Bastante	Bastante
Ejercicio	Mucho	Mucho	Mucho
Lección magistral	Mucho	Algo	Nada
↓ Menos participativo			

Figura 4.2. Importancia de cada método pedagógico según el tipo de programa de formación

jetivo de efectuar comparaciones que llevan a una conclusión por semejanza.

-Según la actividad de los alumnos:

- Métodos pasivos: el peso del proceso de enseñanza recae en el profesor.
- Métodos activos: el peso del proceso de enseñanza recae en los alumnos y, por tanto, son eminentemente participativos (ver figura 4.2).

-En cuanto al trabajo del alumno:

- Trabajo individual: las tareas asignadas han de ser resueltas por los alumnos de forma aislada.
- Trabajo colectivo: las tareas asignadas han de ser resueltas en grupo por los alumnos.
- Trabajo mixto: se simultanea el trabajo individual con el trabajo colectivo.

Existe una gran variedad de métodos pedagógicos con distintas potencialidades (ver figura 4.3) y normalmente es recomendable usar una combinación de varios simultáneamente. Estos, como indica Grappin<sup>1</sup> «se suceden en el espacio y en el tiempo, siguen o crean modas, nacen, viven, envejecen, mueren y renacen con, por o contra los hombres». Es habitual que en las instituciones docentes existan disputas entre profesores que defienden unos métodos, en contraposición a otros. En estas situaciones es conveniente evitar las posiciones excesivamente dogmáticas e intentar que impere la camaradería suficiente como para favorecer un clima en el que unos profesores aprendan de otros y viceversa.

Como se ha señalado anteriormente todo aprendizaje requiere un proceso de cambio. En este sentido existen métodos muy indicados para favorecer el cambio y reducir las resistencias correspondientes. Entre éstos cabe citar, los métodos esencialmente participativos, tales como el caso o el juego de roles, por ejemplo.

A continuación, se describen los métodos pedagógicos más relevantes.

## 4.2. Lección magistral

Sin duda, es el método más utilizado en la Universidad y en las conferencias. En este método, también denominado lección ex-cátedra (desde la cátedra), por su sentido dogmatizante, el profesor es ante todo un transmisor de los conocimientos que los alumnos reci-

1. Grappin, J.P.: *Claves para la formación en la empresa*; Ceac, Barcelona, 1990, pág. 72.

Método	Competencias que potencian						
	Saber	Saber-hacer	Trabajo en equipo	Comunicación	Liderazgo	Toma de decisión	Creatividad
Lección magistral	X						
Tutoría		X	X	X	X		X
Seminario	X			X	X		
A distancia	X	X					
Ejercicio	X	X				X	
Caso	X	X	X	X		X	
Juego de empresa	X	X	X	X	X	X	
Juego de roles	X	X		X	X	X	
Phillips 66		X	X	X			X
Tormenta de ideas	X			X			X
Outdoor training			X	X	X	X	
Formación en el puesto de trabajo	X	X					

Figura 4.3. Los distintos métodos y sus potencialidades pedagógicas

ben, en primer lugar, en clase y, en segundo lugar, a través de los materiales docentes seleccionados (libros y apuntes, básicamente).

Los alumnos adoptan una actitud pasiva ya que no se espera de ellos que intervengan en clase sino que capten todo lo que el profesor transmite. El profesor habla y los alumnos escuchan. Se espera de los alumnos que tomen nota de todo lo que el profesor

expone. Así, posteriormente, la temática expuesta podrá ser memorizada.

La actitud del profesor suele ser paternalista y autoritaria.

Las clases se estructuran en tres partes: presentación o introducción, exposición del tema y conclusiones.

La primera parte, de introducción o presentación, suele comenzar con un breve resumen sobre las sesiones anteriores para poder así relacionarlas con la sesión del día. También se utiliza para que los alumnos planteen dudas o cuestiones relacionadas con temas anteriores. Además, no hay que olvidar que en los primeros minutos de la sesión es conveniente no iniciar la exposición del tema del día porque es posible que aún haya alumnos entrando en el aula o desconectando de la asignatura anterior o del fin de semana. Esta primera parte acaba enunciando el tema de la sesión y el esquema que se seguirá.

La segunda parte o fase central se dedica a explicar el tema de la sesión.

La tercera parte, o fase final, trata de hacer un resumen o síntesis sobre todo lo que se ha expuesto. También es conveniente facilitar una relación de la bibliografía que se recomienda a los alumnos para estudiar o ampliar más el tema. Al final, se suele anunciar el tema que se desarrollará en la sesión siguiente.

A lo largo de la sesión es importante que el profesor controle la posible fatiga de los alumnos. En caso de que se perciban síntomas de cansancio en los alumnos será conveniente evitar el discurso monótono e introducir algún elemento que contribuya a elevar el nivel de atención. Por ejemplo, el profesor puede formular cuestiones (método de los interrogantes) a los alumnos para clarificar más los temas explicados. De esta forma, la encadenación de preguntas y respuestas mantiene la atención y ayuda a conseguir los objetivos previstos. En este caso hay que seleccionar adecuadamente las preguntas para que sean apropiadas, ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles. Las preguntas tienen que ser muy claras y debe estar preparado por si se produce la situación de que nadie responde. Si la falta de respuesta se debe a la timidez del grupo se puede preguntar directamente a alguno de los participantes. En la

medida de lo posible ha de evitarse que la respuesta sea dada por el profesor sin que los alumnos hayan dicho nada.

Otra medida a tomar cuando aparece el cansancio en los alumnos es hacer un descanso de unos pocos minutos. Estos problemas se reducen en la medida que el profesor sea un gran orador.

### *Objetivos*

Transmitir información del profesor a los alumnos. Hay materias en las que esta información se transmite mejor oralmente que con la lectura de textos por parte de los alumnos. La lección magistral permite introducir a los alumnos en un tema ya que da una perspectiva general y al mismo tiempo una visión panorámica. Otro objetivo de este método es clarificar temas de difícil asimilación por parte del alumno. Asimismo, la lección magistral permite que el alumno aprenda aquellas materias que tienen una bibliografía insuficiente, inexistente o muy dispersa.

### *Aplicaciones*

Es un método especialmente recomendado cuando se trata de transmitir información, esencialmente oral y que después ha de ser memorizada, a grupos numerosos de alumnos. Entre sus ventajas cabe resaltar que es un método flexible, en el sentido de que puede combinarse fácilmente con otros métodos, y que no precisa de medios complejos para implementarlo. Tiene el inconveniente de que fomenta la actitud pasiva de los alumnos y de que puede ser mal recibida por aquellos alumnos que esperan participar y «vivir» activamente la sesión.

## **4.3. Tutoría**

Este método ha sido tradicionalmente poco usado en nuestras universidades, a diferencia de las universidades inglesas como Oxford y Cambridge, donde tiene una gran tradición. No obstante, también se está utilizando con resultados muy positivos en instituciones académicas de todo el mundo.

La tutoría, siguiendo a Moore<sup>1</sup> consiste en «una reunión semanal del estudiante, solo o en pequeños grupos, de aproximadamente una hora de duración, con el profesor que le ha sido asignado». En cada caso puede variar tanto la periodicidad de la reunión como la duración de la misma. El tamaño de los grupos suele limitarse a un máximo de cuatro alumnos con el fin de favorecer el trato personalizado de los mismos.

### *Objetivos*

La tutoría pretende dar un trato personalizado al alumno con el fin de que pueda llevar a buen término su proyecto de aprendizaje, ya sea una tesina o un trabajo semejante.

### *Aplicaciones*

La tutoría puede utilizarse cuando los alumnos han de realizar una tesina o un trabajo similar guiados por el profesor que asume el papel de tutor.

1. Moore, W.G.: *The tutorial system and its future*; Pergamon Press, Oxford, 1968, pág. 15.



#### 4.4. Seminario

Procede del latín («*semen*» y «*ario*», que significan semilla y lugar, respectivamente). Su combinación quiere decir una clase en que se reúne el profesor con los discípulos. Estos se convertirán en unas semillas que con el tiempo generarán otras. El método consiste en un grupo, de unos cinco a quince alumnos, que estudian un tema y lo debaten conjuntamente. El profesor escoge los temas, aunque a veces la selección es hecha por los propios alumnos, y asigna tareas a cada uno de los componentes del grupo.

Para que el método funcione, todos los integrantes del grupo tienen que saber sacar el máximo provecho de las reuniones. Por tanto:

- Todos han de preparar adecuadamente cada sesión.
- El profesor tiene que gestionar adecuadamente la sesión.
- Han de participar todos.
- Todas las opiniones son respetables, aunque puedan ser discutidas.
- Han de escucharse los unos a los otros.
- Alguien tiene que tomar nota de todo lo que se va tratando.

El profesor ha de gestionar adecuadamente los procesos que suelen desarrollarse en cualquier seminario, que tal y como distingue Birkenbihl<sup>1</sup> son:

- «La lucha por el liderazgo (informal).
- La lucha por el lugar en los eslabones de mando (es decir, el "status social" de cada uno). Mientras el grupo está ocupado en las luchas por el liderazgo informal y por los lugares en la cadena de mando puede aprender muy poco.
- La formación de un "nivel de grupo". Esto significa la conformidad y los sentimientos dentro de un grupo, lo cual se refleja en normas de comportamiento muy específicas.

1. Birkenbihl, M.: *Formación de formadores*; Paraninfo, Madrid, 1990, pág. 55.

- La constitución de parejas.
- La elección del papel (o "rol")».

En definitiva, se han de poner en práctica las técnicas que permiten optimizar las reuniones.

#### *Objetivos*

El seminario pretende que un grupo reducido de alumnos supervisados por un profesor investiguen algún tema y lo discutan entre ellos. Se trata de formar a los alumnos como investigadores.

#### *Aplicaciones*

Es un método muy utilizado en programas de doctorado. También se aplica cuando interesa relacionar la investigación con la docencia.

#### 4.5. Enseñanza a distancia

Este método se caracteriza por el hecho de que el alumno sigue el curso alejado del centro docente. En su forma más tradicional, en este método el alumno recibe por correspondencia unos materiales que ha de estudiar. A medida que los va estudiando ha de ir resolviendo preguntas o ejercicios de autoevaluación que le permiten comprobar si va asimilando todo lo que ha leído.

Dado que el alumno estudia individualmente los materiales docentes es muy importante que éstos estén correctamente elaborados. Cada palabra y cada frase ha de ser cuidadosamente analizada por el profesor con el fin de que el alumno tenga las menores dificultades posibles. El nivel del tema ha de ir aumentando lenta y progresivamente.

En este tipo de educación, al principio, el alumno contactaba

con el profesor a través de la correspondencia. Posteriormente, se empezó a utilizar el teléfono y actualmente ya se empieza a realizar el contacto a través del ordenador con la ayuda de programas de correo electrónico. También se está empezando a utilizar el vídeo, la videoconferencia (ver apartado 5.7) y las emisiones vía satélite en programas de educación a distancia.

Los materiales docentes han pasado del soporte exclusivo en papel a complementarse con medios audiovisuales como vídeos, cassetes o diskettes informáticos. Algunas instituciones ya disponen de la tecnología suficiente para que los alumnos interactúen entre sí a distancia, a través de ordenadores y/o vídeos, con programas de correo electrónico o con la tecnología RDSI (Red digital de Servicios Integrados) que permite integrar ordenador, vídeo y teléfono.

El alumno regula su propio ritmo de trabajo ya que es él quién decide cuándo empieza y cuándo acaba la sesión de estudio de los materiales docentes. Por este motivo, se requiere una cierta madurez y capacidad de trabajo para que el método sea efectivo.

### *Objetivos*

Se trata de formar a alumnos que a causa de la distancia geográfica, o por algún otro motivo, no pueden desplazarse para recibir la formación en presencia.

### *Aplicaciones*

Este método puede ser indicado para la formación de adultos cuando no es posible la formación en presencia por la distancia geográfica o por no poderse a adaptar al horario.

Por otro lado, vale la pena añadir que éste método es uno de los que va a experimentar un mayor desarrollo en los próximos años a medida que se vayan perfeccionando y abaratando medios tales como la videoconferencia, el correo electrónico, la enseñanza

asistida por ordenador y otros de los que se habla en el capítulo siguiente.

No es aventurado afirmar que el profesor va a aumentar su papel como tutor y facilitador de programas de formación en los que el alumno estará la mayor parte del tiempo delante del ordenador y del vídeo, en lugar de estar en el aula. En este sentido, las universidades, escuelas y centros de formación verán aumentados sus espacios dedicados a la grabación y emisión de programas audiovisuales. Por tanto, se parecerán más a unos estudios de televisión; y los profesores tendrán que potenciar sus habilidades pedagógicas relacionadas con el vídeo, la informática y la enseñanza a distancia.

## **4.6. Ejercicio**

El ejercicio es un complemento de la teoría y a veces se trata, aunque no siempre, de un problema numérico de solución única o de un mini-caso con múltiples soluciones. En la mayor parte de sesiones prácticas se utilizan ejercicios para que el alumno comprenda mejor lo que se ha expuesto en las sesiones teóricas.

Una modalidad de ejercicio es la denominada «bandeja de entrada» que consiste en una serie de documentos o pequeños temas de reflexión que se van pasando a los alumnos para que tomen decisiones rápidas al respecto en plazos muy breves de tiempo. Este método es usado cuando se quiere entrenar a los alumnos en la toma rápida de decisiones.

### *Objetivos*

Tratan de conseguir que el alumno comprenda la teoría y que aprenda el «saber-hacer» relacionada con la misma.

## Aplicaciones

Es un método muy utilizado en las asignaturas de tipo técnico ya que facilita el trasvase de la teoría a la práctica.

Es frecuente que al finalizar una sesión se propongan ejercicios para que los alumnos los preparen antes de la sesión siguiente. Estos ejercicios pueden resolverse en clase con posterioridad.

En algunos casos el profesor también puede solicitarlos a los alumnos para comprobar el seguimiento del programa o incluso para evaluar de forma continuada. La devolución debe hacerse tan pronto como sea posible ya que en caso contrario se causa una impresión de dejadez ante los alumnos y se dificulta la corrección sobre la marcha de los errores. Al devolver los ejercicios a los alumnos conviene anotar las impresiones obtenidas (aspectos positivos y negativos) por el profesor para ayudar al alumno en el proceso de aprendizaje. Se recomienda iniciar y finalizar los comentarios con mensajes positivos.

### 4.7. Caso

El método del caso es uno de los métodos clásicos en la enseñanza de administración de empresas, medicina y derecho. Como indica Reynolds<sup>1</sup> «profesores de administración de empresas de todo el mundo consideran el método del caso como uno de los más eficaces para situar a los alumnos en situaciones de la vida real y para concentrar las asignaturas en problemas prácticos y concretos».

En este método, nacido en la Universidad de Harvard, se facilita al alumno un informe, que puede tener desde una hasta sesenta páginas, en el que se describe una situación vivida por una empresa real. En algunas ocasiones los nombres reales, de empresas o personas, se cambian para mantener la confidencialidad de la informa-

1. Reynolds, J.I.: *Méthode des cas et formation au management*; OIT, Ginebra, 1985.

ción. En el caso se suele aportar información sobre la historia de la empresa, sector, productos, trayectoria, datos económico-financieros, comerciales, de producción, de factor humano y sobre la organización.

Hay diversos tipos de casos, como indica Anthony<sup>1</sup> utilizables en la enseñanza empresarial:

- Caso prototipo: el alumno ha de resolver un problema concreto o incidente.
- Caso estimación: se persigue que el alumno proponga aquellas modificaciones que considere oportunas a las prácticas descritas o las soluciones presentadas.
- Caso ciego: el fenómeno descrito no queda perfectamente determinado de modo que el alumno tendrá que identificarlo para proponer la solución.
- Caso iceberg: aporta información insuficiente, por lo que el alumno debe precisar la información que necesita para su solución y los medios que utilizaría para alcanzarla.
- Caso serie: los distintos problemas de cada caso están interrelacionados, de modo que las diferentes soluciones son interdependientes.

También se pueden clasificar los casos según la institución que los institucionalizó:

- M.I.T. (Massachusetts Institute of Technology): Es un tipo de caso en el que el problema se plantea en dos o tres fases. Antes de pasar a la fase siguiente, los alumnos analizan y discuten la fase previa. De esta forma, se pretende que los alumnos desarrollen su capacidad de síntesis y de descomposición de una situación en sus partes antes de llegar a la resolución final.

1. Anthony, R.: *The case method in accounting. Accounting education: problems and prospects*; American Accounting Association, Education Series núm. 1, 1974.

-Harvard: También recibe la denominación de método clásico. El caso se basa siempre en una situación real, que se analiza como un todo, y para resolverla los alumnos han de desarrollar aptitudes y/o actitudes que se corresponden con las que se precisan en la práctica diaria de las empresas. Es un tipo de caso que requiere un gran esfuerzo de búsqueda de información por parte de los alumnos.

El alumno ha de leer el caso y analizarlo en profundidad. Es recomendable hacer una primera leída para familiarizarse con la problemática tratada en el caso. Después, se vuelve a leer identificando los temas más relevantes, los problemas y las posibles alternativas para tratarlos. Posteriormente, se discute, de forma constructiva, en el aula con el resto de alumnos, con el fin de reflexionar sobre lo que ocurre y lo que debería hacerse. De todas formas, es importante reseñar que los alumnos no serán los responsables de la implementación de las posibles medidas a tomar.

El papel del profesor es sobretodo el de facilitador para conseguir que los alumnos reflexionen e interaccionen a lo largo de la discusión. El profesor ha de escuchar atentamente todo lo que van diciendo los alumnos a fin de poder analizar cuidadosamente todo lo que ocurre en clase. El profesor ha de conseguir integrar al grupo y que todos los alumnos participen evitando los que monopolizan el tiempo de discusión y los que por timidez no dicen nada. Ha de fomentar que los alumnos se escuchen los unos a los otros. En este sentido, se ha de conseguir que la discusión en clase se parezca al máximo a una reunión de profesionales.

El profesor, como moderador del debate, ha de ir conduciendo el grupo pero dejando que sean los propios alumnos los que resuelvan la situación planteada en el caso. Nunca se resuelve por votación a pesar de que puedan existir visiones antagónicas por parte de los distintos alumnos. De hecho, un caso no presenta un problema matemático de solución única. A veces, como ocurre en la vida real, no existe solución a pesar de la frustración que genera en los alumnos.

Además, el profesor ha de conseguir estimular suficientemente a

los alumnos para que éstos preparen adecuadamente los casos. En caso contrario, el método podría fracasar ante la falta de participación de una parte de los alumnos.

Cuando una asignatura se basa de forma predominante en el método del caso, es preciso facilitar a los alumnos notas técnicas que aporten los soportes teóricos y conceptuales suficientes para la resolución del caso y para que el proceso de aprendizaje sea completo.

Cuando un profesor redacta un caso es preciso que lo complemente con la denominada Guía del Profesor. En este documento se exponen los objetivos del caso, a qué tipo de alumnos está dirigido, y en qué asignaturas puede utilizarse. También incluye una guía para la discusión en clase.

### *Objetivos*

Se trata de formar y perfeccionar a los alumnos en lo que se refiere a capacidad de identificación de problemas, de análisis y de síntesis de situaciones, y de búsqueda de posibles alternativas. También se pretende fomentar las habilidades de toma de decisiones, de relacionar la teoría con la práctica, de comunicación y de trabajo en grupo.

### *Aplicaciones*

El método del caso, que se usa en la mayoría de instituciones académicas de todo el mundo, está indicado especialmente para la formación de adultos en temas en los que no hay verdades absolutas y en los que una buena parte del aprendizaje se produce a través de la participación activa del alumno y de la interacción del propio grupo. Está especialmente indicado en los programas de post-grado.

El éxito del método exige que los alumnos participen activamente y que el tamaño del grupo no sea ni demasiado pequeño (unos 15 alumnos, como mínimo) ni excesivamente grande (unos

40 alumnos como máximo, aunque hay quien piensa que el tamaño del grupo puede alcanzar hasta los 50 o 60 alumnos).

Al final del capítulo 7 se acompaña un mini-caso con su correspondiente guía para el profesor.

#### 4.8. Juego de empresa

De acuerdo con Graham y Gray<sup>1</sup> el juego de empresa «consiste en un ejercicio de toma de decisiones secuenciales estructurado alrededor de un modelo de una actividad empresarial en el que los participantes gestionan esa actividad». Se trata de entrenar a los alumnos a poner en práctica los conocimientos que han adquirido en situaciones que simulan la realidad. En definitiva se pretende que se «aprenda haciendo» o como se dice en inglés, *learning by doing*.

Estos métodos eminentemente participativos entran dentro de lo que se entiende como *action learning*, del inglés aprendiendo a través de la acción.

Normalmente, los alumnos, en grupos de trabajo, compiten entre sí de manera que al final pueden haber ganadores y perdedores. La utilización de ordenadores y las metodologías de simulación han hecho que la utilización de este método aumente día a día.

Es conveniente que la complejidad del juego no sea excesiva porque o bien se puede obligar al alumno a invertir una gran cantidad de tiempo en el estudio de la normativa del juego o bien se corre el riesgo de que los alumnos jueguen sin conocerlo suficientemente.

1. Graham, G y Gray, C: *Business Games Handbook*; American Management Association, 1969.

#### Objetivos

Uno de los principales objetivos es conseguir que los alumnos integren conocimientos adquiridos en asignaturas diversas. Asimismo, es un método que facilita el desarrollo de habilidades tales como el trabajo en grupo, combinación del papel de generalista y de especialista, uso de información en entornos turbulentos, predicción y planificación.

#### Aplicaciones

Este método suele usarse al final de un ciclo en el que se han desarrollado varias asignaturas que precisan ser interrelacionadas. El ejemplo más habitual es el juego en el que los alumnos compiten en un determinado mercado. Para salir adelante han de tomar decisiones utilizando conceptos de contabilidad, finanzas, marketing, recursos humanos, organización de empresas, etc.

Una de las prevenciones a tener en cuenta es que no se debe jugar por jugar. Precisamente, una de las grandes ventajas de los juegos de empresa es que los alumnos se divierten, pero si sólo se trata de un juego sin aportación de valor añadido puede ser una pérdida de tiempo. Si se selecciona un determinado juego es para maximizar la productividad de la sesión en relación con los objetivos pedagógicos.

Otra de las grandes ventajas de los juegos, como la de cualquier simulación, es que se pueden tomar decisiones sin que eso pueda afectar la marcha de la empresa y, por tanto, el alumno no corre ningún riesgo.

#### 4.9. Juego de roles

Este método, denominado *role playing* en inglés, consiste en hacer que los alumnos simulen personajes definidos con antelación. De esta forma, pueden observar desde perspectivas distintas

los comportamientos de cada actor según el papel que desempeña.

Para que el método funcione es preciso que haya la suficiente confianza entre los alumnos y que los papeles estén correctamente definidos. Además, suele ser de gran utilidad la grabación en vídeo de las actuaciones con el fin de facilitar la observación y análisis posterior.

Durante el juego, el profesor ha de asumir el rol de facilitador sin intervenir ya que puede condicionar y distorsionar las acciones de los alumnos. Las únicas intervenciones del profesor pueden estar relacionadas con el suministro de información adicional en caso de que haya dudas sobre el papel de alguno de los alumnos que está actuando.

### *Objetivos*

El juego de roles se utiliza para conseguir que los alumnos comprendan el comportamiento de personas que tienen intereses diversos. También ayuda a cada alumno a conocerse mejor a sí mismo y al grupo.

### *Aplicaciones*

Este método no es muy habitual en asignaturas primordialmente técnicas tales como Producción, Contabilidad, Finanzas, Economía o Estadística, por ejemplo. En cambio, es muy utilizado en programas de Recursos Humanos o de Habilidades Directivas, por ejemplo.

Es muy útil cuando se quiere que los alumnos comprendan las diferentes perspectivas de una situación según los intereses de cada parte. Las aplicaciones habituales de este método se dan en sesiones sobre la entrevista o sobre gestión de conflictos. También se puede hacer un juego de roles en programas de tipo financiero en los que un alumno representa al analista bancario, otro al director financiero de la empresa, otro a un proveedor y otro a un accionista, por

ejemplo. A lo largo de la discusión en clase se trata de que cada uno exponga su punto de vista sobre las cuentas anuales de la empresa analizada.

### **4.10. Phillips 66**

El proceso de este método se inicia con el planteamiento de un problema por parte del profesor. Inmediatamente, los alumnos se dividen en subgrupos, normalmente de seis personas cada uno, para plantear posibles soluciones o ideas. Es habitual que cada uno de los componentes del grupo exponga su opinión durante un minuto. Precisamente, la denominación de 66, o de 6/6, que tiene este método está relacionada con el hecho de que los alumnos se dividen en grupos de seis e intervienen todos ellos por espacio de seis minutos. Inmediatamente después, cada grupo elige un portavoz para presentar las ideas del subgrupo a todos los demás alumnos. Este portavoz suele hacer también el papel de moderador y de controlador de los tiempos. A continuación, se discuten las conclusiones presentadas por el portavoz de cada subgrupo. El profesor asume el rol de facilitador e intenta integrar el trabajo efectuado por los distintos subgrupos.

El paso siguiente es que cada subgrupo elige un representante que se reunirá con los representantes de los demás grupos para intentar alcanzar una propuesta consensuada entre todos ellos. Posteriormente, cada representante expondrá a su subgrupo la propuesta alcanzada.

### *Objetivos*

Se pretenden conseguir, de forma rápida, propuestas consensuadas por todo el grupo. Además, también se trata de conseguir que todos los alumnos participen dando su opinión sobre el problema Planteado.

## Aplicaciones

Este método puede ser utilizado en cursos internos de empresas en las que se trata de fomentar la creatividad y el consenso entre un grupo de personas. También se aplica cuando interesa obtener muchas opiniones sobre todos los alumnos en un espacio de tiempo corto.

El principal inconveniente del método es que no es aplicable cuando se pretende que los problemas se profundicen al máximo.

### 4.11. Tormenta de ideas

Este método, más conocido como *brainstorming*, es una técnica de discusión en grupo. Se reúne a un grupo de personas para que propongan ideas que permitan solucionar un determinado problema. Para que las intervenciones sean lo más espontáneas y creativas posible es preciso que se respeten todas las intervenciones.

Al grupo no se le pide posteriormente que implemente las ideas generadas.

#### Objetivos

Con este método se pretenden conseguir ideas creativas para resolver problemas o situaciones determinadas.

#### Aplicaciones

La tormenta de ideas, en el ámbito de la formación, se suele usar en áreas de conocimiento tales como la comercialización e investigación de mercados, los recursos humanos, la calidad total y la organización de empresas.

### 4.12. Outdoor training

Este método consiste en la realización en grupo, y fuera del aula, de una serie de pruebas con un contenido físico-deportivo. Ejemplos de ejercicios que se desarrollan en estas sesiones son la escalada, construcción de una barca y cruce de un río, exploración y supervivencia, etc. Para que la experiencia funcione es preciso que los participantes desconecten totalmente de sus preocupaciones profesionales diarias. Estos ejercicios fuera del aula van acompañados de sesiones en las que el grupo reflexiona, discute y analiza, tanto lo que se ha hecho como lo que queda por hacer.

En los últimos años este método se ha puesto de moda en algunas escuelas de negocio que lo ofrecen como seminario de perfeccionamiento directivo, o como asignatura al inicio de un programa de larga duración.

#### Objetivos

Con el *outdoor training* se pretende esencialmente que el alumno, y también el grupo, se conozcan más a sí mismos. Esto se consigue al tener que salir airosos de situaciones, algunas de ellas límite, a las que no están acostumbrados. De todas formas, excepto las condiciones físico-deportivas, muchas de las habilidades a utilizar para solventar las distintas situaciones son similares a las que tienen que desarrollar y utilizar los participantes en sus funciones profesionales (autoconocimiento, trabajo en equipo, liderazgo, optimización de recursos escasos, convivir con el estrés, etc.).

#### Aplicaciones

Es especialmente útil como seminario de perfeccionamiento de la alta dirección de empresas. También ayuda a integrar grupos con Personas diversas y a potenciar el autoconocimiento.

Además de las ventajas mencionadas existen algunos posibles inconvenientes tales como su elevado coste, el riesgo de accidentes y que los alumnos no entiendan lo que se pretende y piensen que se trata de un juego o de una actividad meramente deportiva.

#### **4.13. Aprendizaje en el puesto de trabajo**

Uno de los problemas de la formación empresarial es la transferencia al puesto de trabajo de lo que se aprende. Muy a menudo al evaluar a un participante en un determinado programa se llega a la conclusión de que ha aprendido lo que se pretendía de acuerdo con las necesidades de la empresa y de él mismo. Sin embargo, unos meses después se comprueba que lo aprendido no se usa en el puesto de trabajo, que es precisamente de lo que se trataba.

El aprendizaje en el puesto de trabajo sirve precisamente para hacer más fácil la transferencia de los aprendizajes. Para ello, en lugar de ir el alumno al aula, es el profesor el que se desplaza al puesto de trabajo.

##### *Objetivos*

Sobre todo lo que se pretende es que el participante vaya más allá del saber, o del saber-hacer, para llegar al saber-hacer en el puesto de trabajo. Por tanto, se quiere garantizar que el participante utilice lo aprendido en su trabajo diario.

##### *Aplicaciones*

Se utiliza cuando la empresa quiere que el empleado utilice nuevos procedimientos productivos, comerciales o administrativos. Los ejemplos más habituales de formación en el puesto de

trabajo están relacionados con la formación profesional o de perfeccionamiento (utilización de nuevos programas informáticos, nuevas tecnologías de producción, etc.).

#### **4.14. Resumen del capítulo**

El principal mensaje que se ha intentado transmitir en este capítulo es que:

El profesor debe estar al día en lo que a métodos docentes se refiere, y ser lo suficientemente flexible para poder seleccionar en cada momento la combinación más adecuada de acuerdo con los objetivos pedagógicos, el perfil de los alumnos y los medios disponibles.

Además, también se puede añadir que:

- El método es un instrumento al servicio de los objetivos de aprendizaje a alcanzar, no un fin en sí mismo.
- En general, es erróneo aplicar la misma metodología en programas muy diversos, aunque los contenidos sean similares. Por tanto, el profesor debe ser suficientemente versátil para no estar excesivamente condicionado por un determinado método.
- Al seleccionar un método es conveniente explicar a los alumnos el porqué se ha pensado que puede ser útil para conseguir los objetivos del programa.
- Cada tipo de programa requiere métodos concretos para ser más efectivo porque los diversos métodos tienen distintas potencialidades como instrumentos de formación.
- Las características de la materia, el número de alumnos, así como el perfil de los alumnos condiciona la combinación de métodos a utilizar.
- Cada método requiere unas determinadas disponibilidades en lo que se refiere al aula y a los medios pedagógicos.



-A menudo suele convenir no abusar de un determinado método. Por tanto, vale la pena seleccionar la combinación de métodos más efectiva.

-Para comprobar la eficacia de cada método es útil irlo probando y evaluando en situaciones distintas.

#### 4.15. Ejercicios propuestos

Para trabajar más los temas desarrollados en este capítulo se proponen los siguientes ejercicios:

a- Pruebe cada uno de los métodos expuestos, cuando sean aplicables, en aquellos programas que esté desarrollando y posteriormente evalúe sus resultados. Pida la cooperación de algún profesor para que le transmita sus impresiones.

b- Asista a clase de otros profesores para analizar los métodos que utilizan y su efecto en los alumnos.

c- Pida que le graben en vídeo alguna clase real y analícela posteriormente para detectar posibles puntos fuertes y débiles.

d- Contacte con profesores de su institución o de otras para conocer qué casos, juegos de empresa, juegos de rol, etc. utilizan para el desarrollo de programas similares a los que usted imparte. Analice los aspectos positivos y negativos de estos materiales pedagógicos.

e- Pregunte a compañeros sobre experiencias docentes que han dado buenos resultados y analice las causas.

f- Pregunte a compañeros sobre experiencias docentes que han dado resultados negativos y analice las causas.

#### 4.16. Bibliografía recomendada

Brown, G.: *Lecturing and explaining*; Methuenjnc, Londres, 1978, capítulos 2, 3 y 5.

pouglas, L. y Blanford, J: *Teaching business subjects*; Prentice Hall, Londres, 1983.

Feuillette, I.: *Le nouveau formateur*; Dunod Entrepnse, París, 1989, capítulos 3, 4 5 y 6.

Garrat, B.: *The leaming organizaron*; Fontana, Londres, 1987, segunda parte.

# 5

## Medios pedagógicos

«No confíes en la tecnología».  
Anónimo

Al final del capítulo el lector:

-Sabrá las ventajas y limitaciones de cada uno de los principales medios pedagógicos: pizarra, lectura, transparencias, diapositivas, ordenador, vídeo, centro de recursos de aprendizaje y otros.

-Conocerá aspectos prácticos que potencian las prestaciones de cada uno de estos medios.

## 5.0. Introducción

Los medios pedagógicos son indispensables para poder desarrollar la metodología seleccionada y han de tenerse en cuenta al diseñar el programa (ver figura 5.1).

En los últimos años ha aparecido una explosión de medios cada vez más sofisticados para llevar a cabo las acciones de formación. En función de su complejidad y coste se puede diferenciar los medios tal y como se muestra en la figura 5.2.

Seguidamente se analizan desde los más clásicos, como la pizarra, hasta los más modernos como los ordenadores, por ejemplo. Para cada uno de ellos se exponen recomendaciones que potencian su efectividad.

## 5.1. Pizarra

Es el medio tradicional, por excelencia. Sus principales ventajas son que su nivel tecnológico es reducido y, por tanto, es difícil que se estropee y, en cambio, es de fácil utilización. Además, es un medio barato. Suele ser muy grande por lo que puede permitir la visualización de una gran cantidad de datos. Todos la ven bien, a menos que el grupo sea muy numeroso y haya alumnos muy alejados de la pizarra.

Es importante escribir con letra grande y clara, si es posible con dos o tres colores y ordenadamente.

Otras consideraciones prácticas son:

-En la parte izquierda se puede escribir el programa de la sesión.

-Borrar cuando ya se ha leído o escrito lo que había.

-No hay que dar la espalda a los alumnos al escribir.

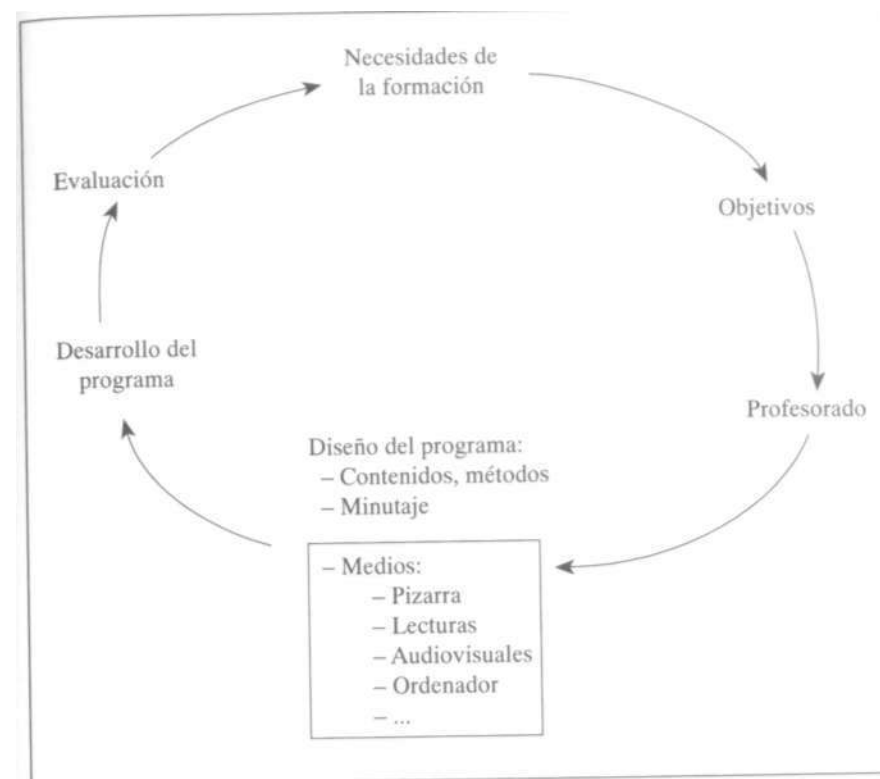


Figura 5.1. Los medios en el ciclo del diseño y realización de un programa de formación

-No hablar a la pizarra.

-Mientras se escribe sólo ha de hablarse de lo que se está escribiendo.

-Utilizar yeso o rotuladores que se puedan borrar. Cuando se utiliza yeso debe recordarse que el aire acondicionado combinado con la tiza puede afectar el correcto funcionamiento de las cuerdas vocales durante la sesión. Este problema puede solucionarse bebiendo agua.

Es bastante frecuente que el profesor utilice la pizarra de forma

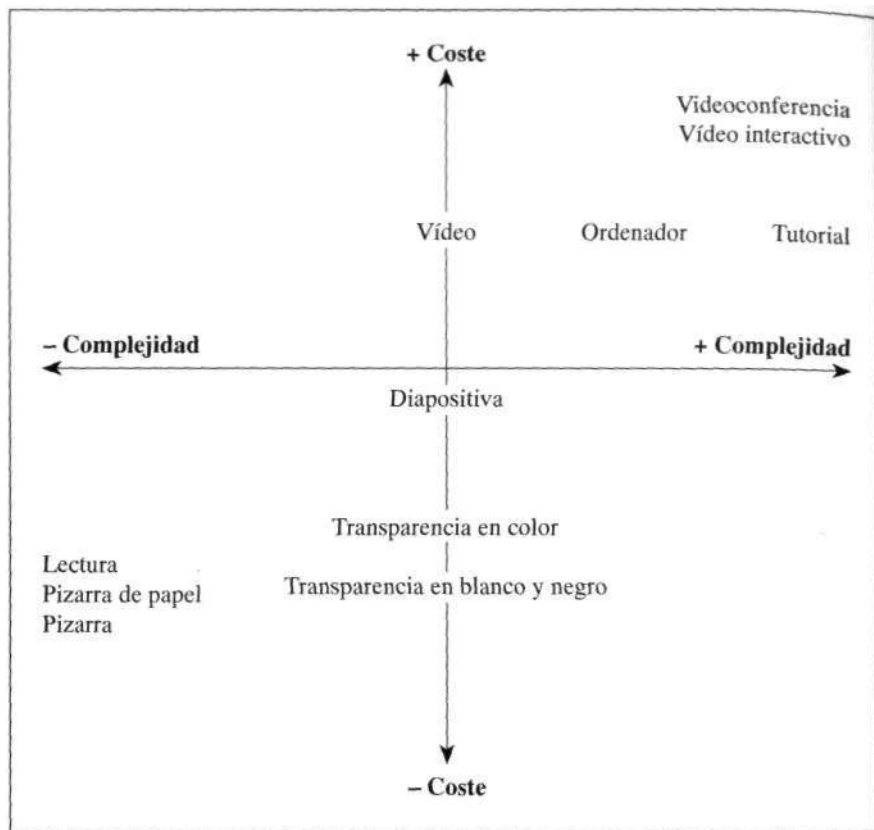


Figura 5.2. Diferenciación de los medios pedagógicos en base a la complejidad y coste que suponen

intuitiva, poco premeditada y, a veces, desordenada e ilegible lo que va en detrimento de la claridad de la exposición. Por ello, es recomendable reflexionar antes de la sesión para tener una idea clara de cómo va a quedar la pizarra al final de la misma. De esta forma, habrá más coherencia entre lo que se escribe y los objetivos de la sesión. Además, la presentación será más ordenada y comprensible para los alumnos.

j

## 5.2. Pizarra de papel

La mayor parte de las consideraciones que se han hecho para la pizarra son válidas para la pizarra de papel, a veces llamada con su denominación inglesa *flip-chart*, pero además se pueden añadir las siguientes:

- Las hojas utilizadas se pueden colgar en la pared como recordatorios.
- La hojas de una sesión pueden volverse a comentar en sesiones posteriores para relacionar unos temas con otros.
- En seminarios de uno o pocos días de duración se pueden ir colgando correlativamente en la pared las principales hojas escritas para que en todo momento se pueda tener una visión de conjunto de lo que se ha hecho.
- Se pueden preparar antes de la sesión.
- Se pueden escribir en letra pequeña y con lápiz algunas inscripciones y recordatorios, que los alumnos no verán pero que pueden ser de gran utilidad al profesor.

## 5.3. Lectura

En ciertas asignaturas, la lectura es un complemento muy utilizado. La lectura consiste tanto en un documento, como en un título o en una nota técnica. Es importante que haya numerado y que se lea previamente antes de la sesión. Es preferible no leerlo durante la sesión, a menos que sea muy breve.

Conviene explicar a los alumnos, cuando se les pide que lean, el porqué se ha seleccionado cada una de las lecturas. Las instrucciones de lectura es conveniente proporcionarlas por escrito para evitar confusiones.

En programas de doctorado es uno de los medios más utilizados, y se suele pedir a los alumnos que hagan resúmenes y exposiciones de las lecturas propuestas.

Cuando sea posible vale la pena proporcionar lecturas en varios

idiomas para fomentar el aprendizaje de éstos **por** parte de k alumnos. De esta forma se transmite el mensaje de lo importante que son los idiomas.

#### 5.4. Transparencias

Como ya indicaba hace algunos años Ring<sup>1</sup> «las transparencia están inundando los congresos y las aulas: en pocas palabras la transparencias han entrado a formar parte del universo educativo»

A pesar de ser una tecnología sencilla, requieren proyector como eléctrica, pantalla o pizarra blanca y bombillas de repuesto. El profesor debe conocer bien el funcionamiento del proyector para poder resolver sobre la marcha las incidencias, que dicho sea de paso suelen producirse en los momentos más inoportunos. Antes de usarlo se debe comprobar que las lentes del proyector y la superficie de proyección están limpias.

A menudo los alumnos se quejan de que las transparencias no se ven bien. Antes de iniciar la sesión el profesor debe comprobar que las transparencias se visualizan correctamente desde todas las sillas de la sala. Para evitar problemas, y conseguir que las transparencias sean efectivas, tienen que tener letra grande (y a ser posible a máquina) y pocas líneas por transparencia (máximo alrededor de 8) dejando márgenes suficientes en las partes superiores, inferiores y laterales. No es recomendable reproducir; porque no se ven estados contables, páginas de libros o similares. Es preferible no utilizar más de dos o tres colores para evitar la sensación de que se trata de un «cuadro de arte moderno». En la figura 5.3 se acompaña un ejemplo de transparencia.

Existen programas informáticos idóneos para la confección de originales que con la ayuda de la fotocopidora pueden convertirse en transparencias. Vale la pena utilizar este tipo de programas para incrementar el potencial de las transparencias.

1. Ring, A.E. & Shelley, W.J.: *Aprendizaje mediante el retroproyector*, Trillas, México, 1973, pág 1

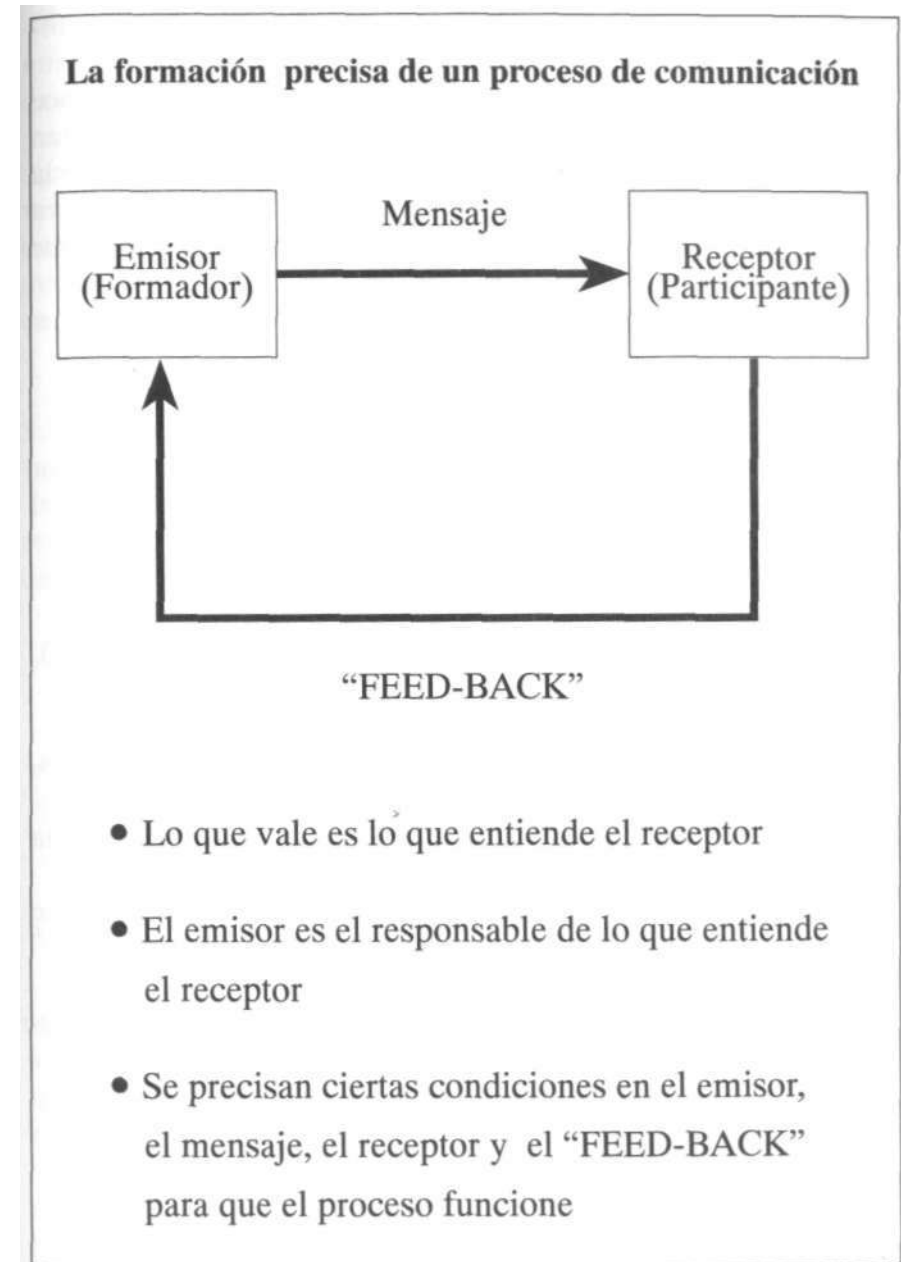


Figura 5.3. Ejemplo de transparencia correcta

Para las transparencias hechas a mano es preferible no usar rotuladores en las que la tinta se diluya por efecto del calor.

Es conveniente no utilizar muchas transparencias en poco tiempo ya que se debe dar tiempo para que los alumnos puedan leerlas y reflexionar sobre ellas. Por otro lado, hay que evitar dar la sensación de que el profesor se está limitando a leer lo que pone en las transparencias. Lo que debe hacerse es ir comentando lo que dice cada transparencia.

Las transparencias tienen importantes ventajas, entre las que destacan:

- Evita la memorización de la clase por el profesor.
- Se evita tener que escribir en la pizarra con lo que el profesor gana tiempo y puede incrementar su concentración en el mensaje.
- Son fáciles de utilizar.
- Atraen la atención.
- Permiten gran flexibilidad (se puede cambiar su orden, etc.).
- Se pueden superponer para ir construyendo un concepto.
- Se pueden usar muchas veces.
- Poniendo una transparencia en blanco sobre otra se puede escribir encima sin alterar a ésta.
- Se puede ir destapando poco a poco las distintas partes de la transparencia a medida que se va comentando.
- Se pueden hacer transparencias de fotografías en color lo que puede producir un fuerte impacto visual.

Las transparencias que no se van a usar es preferible ponerlas por separado antes del inicio de la sesión. De esta forma se evita dar la sensación de que se dejan de explicar muchas cosas, al ir pasando transparencias que no se usan, y además se facilita la concentración del profesor.

Suele recomendarse el uso de un puntero para señalar aquellas partes de la transparencia que se están comentando. Por otro lado conviene que el profesor evite situarse dentro de la zona iluminada por el retroproyector.

Finalmente, para evitar una rotura de la bombilla se recomienda apagar el retroproyector en aquellas partes de la sesión en que no se esté usando.

En algunas instituciones se utilizan los proyectores de cuerpos opacos que son similares a los proyectores de transparencias. La ventaja de aquéllos es que permiten proyectar páginas de libros, recortes de periódicos, trabajos de los alumnos, informes, etc. La mayor parte de las consideraciones efectuadas para los proyectores de transparencias son aplicables en este caso.

## 5.5. Diapositivas

Al igual que las transparencias, las diapositivas requieren proyector, corriente eléctrica, pantalla o pizarra blanca y bombillas de repuesto. Además, se precisan otros requisitos tales como:

- El profesor debe conocer bien el funcionamiento del proyector para poder resolver sobre la marcha las incidencias.
- La sala tiene que tener una adecuada luminosidad para que se vean las diapositivas.
- La combinación de colores deben tener el contraste suficiente. Por ejemplo, no poner rosa y rojo juntos.
- Comprobar la correcta ordenación de las diapositivas antes de empezar.

Su principal ventaja es que atraen la atención, pero también tienen algunos inconvenientes:

- Son caras.
- No permiten mucha flexibilidad en la exposición.
- Si se pasan muchas y con comentarios poco estimulantes provocan cansancio.

Se debe comprobar su correcta ordenación antes de empezar para no dejar que la improvisación cause alguna mala pasada.

Las diapositivas se recomiendan cuando se tiene que hacer una presentación de «alta calidad» como puede ser un simposio o una conferencia ante un auditorio selecto.

## 5.6. Ordenador

Con su utilización se puede desarrollar la enseñanza asistida por ordenador (*computer based training*, en inglés).

El alumno se comunica con el ordenador a través del teclado y la pantalla presenta los contenidos instructivos y evalúa. El ordenador se puede utilizar tanto en la enseñanza por correspondencia como en la enseñanza en presencia, como un complemento de otros medios pedagógicos.

Actualmente, es imprescindible su utilización en la mayor parte de programas de formación. Pero como a veces la tecnología puede fallar, el profesor debe estar preparado para poder desarrollar la sesión aunque no disponga de este medio.

Para que la utilización de ordenadores facilite la consecución de los objetivos pedagógicos de la sesión es recomendable:

- Antes de la sesión comprobar el funcionamiento de los ordenadores y del programa.
- Los alumnos han de dividirse en grupos de dos personas por ordenador, como máximo.
- Saber cómo solucionar los problemas que se producen más habitualmente.
- Que el profesor tenga alguien que ayude a resolver los problemas que pueden tener los alumnos en relación con el funcionamiento del programa o del ordenador. De no ser así, se producirán interrupciones constantes que afectarán al conjunto del grupo ya que el profesor deberá estar en todo.
- Conocer bien el programa y el ordenador.
- Los datos del ordenador del profesor pueden proyectarse en la pizarra, para que todos los alumnos la vean, con la ayuda de una pantalla de cristal líquido, por ejemplo.

-Los alumnos precisan de un manual conciso de instrucciones del programa a utilizar.

El uso de ordenadores en el proceso de formación persigue ante todo aproximar la actividad docente a la realidad del mundo profesional, en el que los ordenadores ocupan un lugar importante y creciente.

## 5.7. Vídeo

Es otro de los medios modernos. Para que su uso potencie la acción formativa se debe conocer su funcionamiento y usarlo en el momento apropiado. Su principal inconveniente es que es caro. Además, se requiere conocer su funcionamiento para utilizarlo adecuadamente.

Se puede usar para visionar un película grabada previamente. Por ejemplo, en programas de publicidad, formación de vendedores o de recursos humanos. Su uso creciente se basa en que «una imagen vale más que mil palabras». Pero para que su uso sea adecuado hay que recordar que aumenta la atención si no dura más de 30 minutos y que antes de usarlo se debe exponer lo que se pretende. Después de usarlo, conviene dedicar el tiempo suficiente para comprobar que los objetivos de aprendizaje se han conseguido.

También puede usarse grabando intervenciones de los alumnos sobre todo en programas de capacitación en habilidades directivas, tales como gestión de reuniones, técnicas de la entrevista, liderazgo, etcétera.

Cuando los alumnos han de visionar un vídeo deben tomarse precauciones tales como:

- Comprobar que todos los alumnos lo ven y oyen correctamente desde el lugar que ocupan en el aula.
- No molestar a las aulas contiguas con un volumen demasiado elevado.

Cuando se han de efectuar grabaciones debe comprobarse que:

- Se filma adecuadamente a todas las personas que interesa.
- Destinar el tiempo necesario para visionar y comentar la filmación efectuada.
- Situarse en una parte del aula desde la que se visioen correctamente tanto al profesor como a los alumnos.

Además, como con cualquier otro medio, el profesor debe conocer suficientemente el funcionamiento de los equipos y saber resolver las principales incidencias que se pueden producir.

En los últimos años se ha hablado mucho de la videoconferencia ya que permite que intervengan en una misma sesión personas que están en distintas ciudades o países. La principal ventaja de este medio es que reduce los costes ocasionados por los desplazamientos. Sin embargo, tiene un coste elevado, tanto en lo que se refiere a los equipos, y su mantenimiento, como al uso de líneas telefónicas. La sesión más habitual de videoconferencia es aquella en la que profesores y alumnos, estando en puntos geográficos diferentes, coinciden en una sesión de una o pocas horas de duración. Esta tecnología permite que los distintos participantes puedan hacerse preguntas y verse las caras durante la sesión.

Otra posibilidad que ofrece el vídeo es la que utiliza la Universidad de Colorado en Fort Collins donde organiza un *Master en Business Administration* que es seguido en presencia por unos 200 alumnos y a distancia por unos 1000 alumnos. Todas las sesiones de presencia se graban en vídeo y cada día son enviadas copias de los vídeos a los alumnos que siguen el programa a distancia. Los exámenes son idénticos para todos los alumnos, tanto los de presencia como los de distancia. Estos últimos sólo se han de desplazar para los exámenes y pueden efectuar consultas por teléfono o correo electrónico a los profesores.

## 5.8. Centro de recursos de aprendizaje

Cada vez más se están extendiendo, tanto en instituciones académicas como en empresas, este tipo de centros que pueden utilizarse como un complemento de los diversos programas de formación. Están equipados con materiales audiovisuales y multimedia (vídeos, vídeos interactivos, cassettes, programas informáticos de auto-aprendizaje o *tutorials*, etc.) con los correspondientes equipos de reproducción.

A pesar de que su coste es bastante elevado, tanto el de los materiales como el de los equipos de reproducción, se trata de una inversión rentable si se utiliza a menudo.

### *Objetivos*

Con estos materiales y equipos de aprendizaje se pretende que el alumno aprenda o se perfeccione en aquellos temas específicos para los que no se precisa la interacción con el resto del grupo.

### *Aplicaciones*

Son especialmente indicados para aquellos temas que pueden ser objeto de enseñanza programada, al igual que se ha expuesto anteriormente con la enseñanza a distancia.

Las aplicaciones más habituales son complementarias de otros tipos de métodos. Por ejemplo, el uso de laboratorios de idiomas va en esta línea. En la misma línea, los *tutorials* son muy válidos para el aprendizaje de ciertos paquetes informáticos, como las hojas de cálculo o los procesos de texto. Estos programas de aprendizaje informático van formulando cuestiones al alumno y a medida que éste va respondiendo van planteando nuevas cuestiones y facilitan una evaluación continuada de lo que se va aprendiendo.

Los vídeos interactivos también son un buen complemento de programas de formación en habilidades directivas o en técnicas



de venta, por ejemplo. De forma similar a los *tutorials*, estos vídeos van formulando preguntas al alumno y en función de las respuestas de éste va avanzando el programa en una dirección u otra.

### 5.9. Otras necesidades materiales

Además de los medios anteriores, el desarrollo de las sesiones de formación tiene otros requisitos:

- Sala: espaciosa, ventilada, ni frío ni calor, iluminada; que todos los alumnos se vean, vean la pizarra y al profesor.
- Sillas y mesas cómodas y, a ser posible, movibles cuando se tenga que utilizar métodos participativos. Cuando se utiliza el método del caso o el *role-playing* es conveniente que la disposición de las mesas y sillas sea en forma de U para que todos los participantes se puedan ver con más facilidad.
- Percheros y papeleras.
- Yeso, rotuladores y borrador.
- Pantalla si se utiliza retroproyector, o pantalla de cristal líquido.
- Micrófono, cuando el número de participantes supera los cincuenta o sesenta. Si se han de utilizar transparencias y el profesor necesita moverse es conveniente disponer de micrófono inalámbrico.
- Folios en blanco.
- Reloj de pared. Teléfono para avisar si hay una incidencia (exceso de frío, calor o de ruido, por ejemplo).
- Que haya cerca del aula un tablón para comunicar mensajes a los alumnos, lavabos, ascensor, bar y teléfono público.

Es recomendable que el profesor siempre lleve encima lo que podría denominarse un equipo de emergencia constituido por rotuladores, transparencias en blanco, folios, calculadora, aspirinas, etc.

### 5.10. Resumen del capítulo

El principal mensaje de este capítulo es:

Los medios deben ser conocidos por el profesor. De todas formas, como aquellos pueden fallar se debe estar siempre preparado para poder impartir la sesión, en caso necesario, sin otro recurso que la voz.

Además, también se puede añadir que:

- La utilización de medios como el retroproyector, el ordenador o el vídeo requieren unos conocimientos mínimos para poder resolver situaciones comprometidas en medio de una sesión.
- Todo medio es un instrumento al servicio de los objetivos de aprendizaje a alcanzar, no un fin en sí mismo.
- Las características de la materia, el número de alumnos, así como el perfil de éstos condiciona la combinación de medios a utilizar.
- Para comprobar la eficacia de cada medio es útil irlos probando en situaciones distintas.

### 5.11. Ejercicios propuestos

- a- Pruebe cada uno de los medios expuestos, cuando sean aplicables, en aquellos programas que esté desarrollando y posteriormente evalúe sus resultados. Pida la cooperación de algún profesor para que le transmita sus impresiones.
- b- Asista a clase de otros profesores para analizar los medios que utilizan y su efecto en los alumnos.
- c- Contacte con profesores de su institución o de otras para conocer qué medios utilizan para el desarrollo de programas simi-

lares a los que usted imparte. Analice los aspectos positivos y negativos de estos medios pedagógicos.

d- Compruebe que las transparencias que utiliza en la asignatura que está impartiendo actualmente son correctas teniendo en cuenta las recomendaciones efectuadas.

e- Vaya a la biblioteca o al centro de recursos de aprendizaje de la institución en que trabaja para analizar los programas informáticos o vídeos que pueden ser aplicables en las materias que imparte.

f- Antes de la próxima clase escriba en un folio cómo quedará la pizarra al final de la sesión. Una vez acabada la clase compare la pizarra con lo que ha escrito previamente en el folio.

### 5.12. Bibliografía recomendada

Beau, D.: *100 fiches de pédagogie des adultes*; Les Editions d'Organization, París, 1976.

Hunter, M.: *Mastery Teaching*; Tip Publications, University California Los Angeles, Los Angeles, 1985, capítulo 8.

Pavón, A.: *Nuevas tecnologías deformación en la empresa*; *Capital Humano*, número 34, mayo, 1991.

## 6 Programación de las actividades

«Ningún viento es favorable para el que no sabe a dónde va».

Séneca

Al final de este capítulo, el lector:

- Conocerá los elementos más relevantes a tener en cuenta cuando se programa una actividad de formación.
- Tendrá claras las partes que suelen integrar una sesión.
- Sabrá las características diferenciales de la primera y de la última sesión de un programa.
- Sabrá cómo preparar la ficha de una sesión.
- Conocerá los aspectos específicos relacionados con el diseño de programas especiales para empresas.

## 6.0. Introducción

Una de las claves del éxito de la mayoría de las actividades humanas, y por supuesto de la formación, es la programación. Por programación se entiende la actividad de enunciar lo que se quiere hacer (objetivos, materias, métodos, medios y tiempos). En la figura 6.1 se muestra la fase de programación en el ciclo de diseño y realización de una acción de formación. Esto no implica que no se pueda improvisar, pero la experiencia indica que la improvisación no siempre tiene buenos resultados. Como el tiempo de los participantes y del profesor es escaso, la programación intenta asegurar la consecución de los objetivos de la formación de la forma más eficiente que sea posible.

Seguidamente se aportan consideraciones prácticas para la óptima programación de un programa de formación y de cada una de sus sesiones.

### 6.1. Programación de actividades de los programas de formación

El programa debe, en principio, ser respetado siempre, pase lo que pase, con las adaptaciones oportunas que sea preciso introducir.

La programación consiste, en primer lugar, en la fijación de los objetivos a alcanzar. Para ello, se subdividen los grandes objetivos de la acción de formación en micro-objetivos que garanticen la consecución de aquéllos. Seguidamente, se hace una primera selección de los temas a desarrollar en cada una de las sesiones del programa. Estas actividades, la selección de contenidos y la determinación de las sesiones necesarias, se desarrollan de forma simultánea a través de un proceso en el que todos los elementos del mismo se interaccionan.

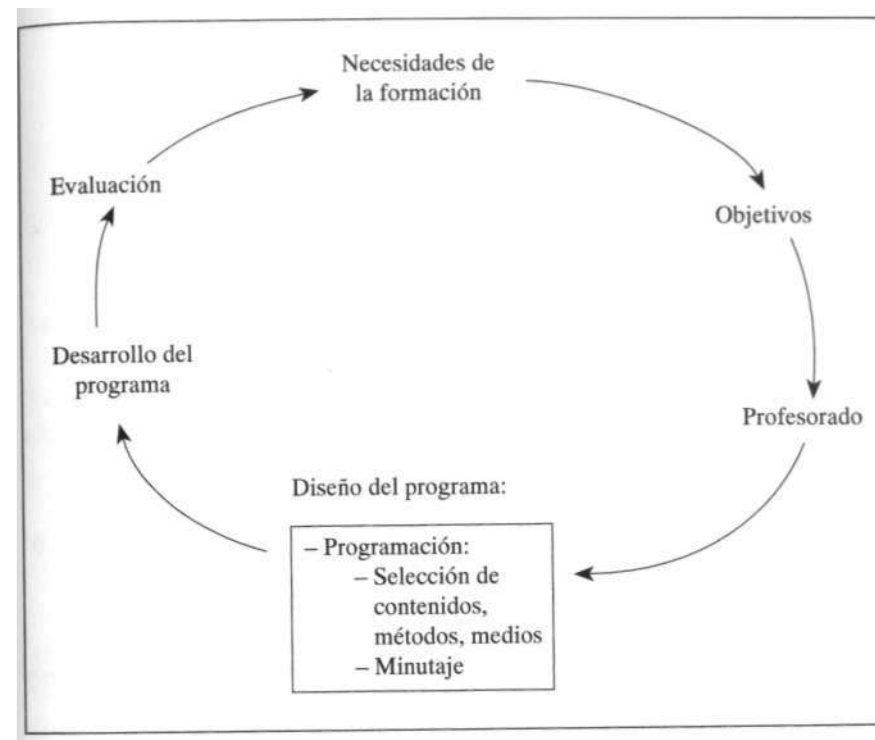


Figura 6.1. La programación en el ciclo del diseño y realización de un programa de formación

A modo de ejemplo, en la figura 6.2 se reproduce el reparto por sesiones de los temas a desarrollar en un seminario de dos días dedicado a la formación de formadores. Se hace el supuesto de que cada día se subdivide en cuatro sesiones de dos horas cada una. Por ejemplo, la primera sesión del primer día del seminario incluye los temas siguientes:

- Presentación de los participantes y del profesor.
- Exposición de los objetivos del seminario y de su programa.
- A continuación se desarrolla un tema de introducción dedicado a:

1 <sup>er</sup> día	2 <sup>o</sup> día	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Presentación</li> <li>* Objetivos y programa</li> </ul> <b>INTRODUCCION</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Cómo aprenden los adultos</li> <li>* La comunicación</li> <li>* Objetivos pedagógicos medibles. <i>Ejercicio</i></li> <li>* Conocer a los participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Revisión del día anterior</li> <li>* Presentación del día</li> </ul> <b>METODOS PEDAGOGICOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Del enseñar al aprender</li> <li>* Exposición</li> <li>* Interrogantes</li> <li>* Aprender haciendo: simulación, juego de rol, caso, juego de empresa</li> </ul> <i>Ejercicio</i>	
<b>ESTILO DE FORMADOR</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* El profesor exitoso</li> <li>* <i>Ejercicio</i></li> <li>* Empatía y facilidades</li> <li>* Tipología de participantes</li> </ul> <i>Ejercicio</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Lo que no se debe hacer</li> </ul>	<b>MEDIOS PEDAGOGICOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Pizarra</li> <li>* <i>Flip-chart</i></li> <li>* Documentos</li> <li>* Transparencias</li> </ul> <i>Ejercicio</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Otros medios</li> </ul>	Descanso
<b>DINAMICA DE GRUPOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* El participante positivo</li> <li>* <i>Ejercicio</i></li> <li>* Características</li> <li>* Tipología de participantes.</li> </ul> <i>Ejercicio</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Contestación de preguntas</li> </ul>	<b>PROGRAMACION</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Programación de cada sesión</li> <li>* Necesidades materiales</li> <li>* Documentación</li> <li>* Horario y comidas</li> </ul>	Almuerzo
<ul style="list-style-type: none"> <li>* ¿Cómo dirigirse a los participantes?</li> <li>* Mejorar la participación</li> </ul> <i>Ejercicio</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Lo que no se debe hacer</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Integración y conclusiones de la jornada</li> </ul>	<b>EVALUACION</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Evaluación de la formación</li> <li>* 6 niveles de evaluación</li> <li>* Antes, durante y después</li> </ul> <i>Caso</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Integración y conclusiones del curso</li> </ul>	Descanso

Figura 6.2. Ejemplo de temas a desarrollar en un seminario de dos días sobre formación de formadores

- ¿Cómo aprenden los adultos?
- La formación es un proceso de comunicación.
- Formulación de objetivos pedagógicos que deben ser medidos.
- Conocimiento de los participantes de un programa de formación.

De forma continuada se comprobará que cada uno de los temas seleccionados es coherente con los objetivos del programa.

Con este reparto de los temas, que en principio es provisional, ya se podrán seleccionar, posteriormente, los métodos y medios pedagógicos más adecuados para cada uno de ellos.

## 6.2. Programación de las sesiones

A partir de la distribución de los temas y micro-objetivos por sesiones ya se puede programar más concretamente. Para cada sesión se seleccionan los métodos y medios pedagógicos que aseguren de forma más eficiente la consecución de los objetivos. Simultáneamente se va concretando la distribución del tiempo (minutaje o *timing*) de la sesión. Es recomendable reflejar todo lo anterior en una ficha por sesión. De esta forma, siempre estará planificado lo que queda por hacer. Además, con la ayuda de la ficha se puede realizar un control sobre lo que ya se ha hecho en clase.

En la figura 6.3 se acompaña un ejemplo de la ficha a preparar para cada sesión. En ella, se detallan los objetivos a conseguir, la metodología y los materiales a utilizar. También se hace una previsión del tiempo destinado a cada una de las partes de la sesión y las observaciones complementarias que se consideren oportunas. La utilización de fichas como ésta permite al profesor controlar en todo momento la marcha del programa, lo que se ha hecho y lo que no. Así se evita la posibilidad de olvido de lo que se hizo en la última sesión o lo que se pidió a los alumnos que hicieran para preparar la sesión siguiente.

Continuando con el ejemplo de la figura 6.2, veamos una posi-

CURSO: Programa de dirección financiera  
 MATERIA: Sistema financiero  
 ALUMNOS (PERFIL): Directivos de departamentos de finanzas

OBJETIVO CONCRETO	METODOLOGIA	MATERIAL	TIEMPO	OBSERVACIONES
Comprender la situación actual del sistema financiero del país.	El profesor explica los datos más relevantes del sistema financiero.	Transparencias que se facilitan fotocopiadas.	30'	
	Los alumnos en grupos de trabajo comparan el sistema del país con el de otros. Han de identificar puntos fuertes y débiles.	Fotocopias con datos del sistema financiero de varios países.	20'	Conviene disponer de salas para las reuniones de los grupos.
	Los grupos exponen su valoración sobre los puntos fuertes y débiles del sistema financiero. El profesor hace de facilitador y al final integra todo lo que se ha comentado.	Los alumnos anotan en la pizarra sus conclusiones.	40'	Posteriormente se puede facilitar una fotocopia con la integración de todas las opiniones de los grupos.

Figura 6.3. Ejemplo de ficha con la programación de una sesión

ble selección de métodos, medios y distribución del tiempo de la primera sesión, que en total dura dos horas (ver figura 6.4).

Además, las sesiones tienen, en general e independientemente de la temática desarrollada, una estructura en común (ver figura

6.5) en la que los grandes apartados son la presentación, la introducción, el desarrollo de los temas y la integración.

En toda sesión hay que decir previamente lo que se va a decir. Después hay que decirlo. Y finalmente, hay que decir que se ha dicho.

-Presentación de los participantes y del profesor (25 minutos)

Cada participante presentará a un compañero, después de mantener una corta entrevista de unos 5 minutos. Interesa que sobre todo indiquen su ocupación profesional, nivel de estudios y los motivos por los que se han inscrito en el seminario. Posteriormente, se presentará el profesor indicando aquellos aspectos de su curriculum que están más relacionados con la formación de formadores.

-Exposición de los objetivos del seminario y de su programa (15 minutos)

Con la ayuda del retroproyector, el profesor comenta los objetivos a alcanzar a través del programa y el programa por sesiones. Los participantes tienen copia de las transparencias en la documentación que se les ha facilitado al inicio del seminario.

-A continuación se desarrolla, durante una hora y veinte minutos, un tema de introducción dedicado a:

-¿Cómo aprenden los adultos? (20 minutos).

-La formación es un proceso de comunicación (15 minutos).

-Formulación de objetivos pedagógicos que deben poder ser medidos (30 minutos).

-Conocimiento de los participantes de un programa de formación (15 minutos).

Con la ayuda de transparencias y pequeños ejercicios que van siendo resueltos sobre la marcha por los participantes, y utilizando el método de los interrogantes se va desarrollando cada uno de los temas.

figura 6.4. Ejemplo de distribución de métodos, medios y minutaje para la primera sesión de un seminario de formación de formadores

1) Presentación (cuando se trata de la primera sesión):

- Agradecimientos, si procede, a las personas o instituciones que han hecho posible la organización de la acción de formación.
- Presentación del profesor.
- Presentación de los participantes.

2) Introducción y objetivos del programa de formación (si se trata de la primera sesión) y de la sesión:

- Presentación del programa y de la sesión.
- Si procede, hacer algún comentario, broma corta o anécdota para relajar el ambiente y atraer la atención, especialmente si se trata de la primera sesión.
- Objetivos globales y específicos de la sesión.

3) Conceptos principales y secundarios de la sesión:

- Enunciar claramente cada uno de los temas a medida que se vayan introduciendo y las distintas visiones sobre cada uno de ellos.
- Anotar previamente los ejemplos y anécdotas que se comentarán al explicar cada concepto.

4) Integración y conclusiones de la sesión:

- Anunciar que la sesión ya está finalizando.
- Resumen de los principales temas o conceptos introducidos en la sesión y de las conclusiones alcanzadas. Principales aprendizajes de la sesión relacionándolos con los objetivos pre-establecidos.
- Si no es la última sesión, presentación de la próxima sesión.

### **Figura 6.5. Estructura habitual de una sesión**

Para las sesiones que se desarrollan a continuación existen las siguientes consideraciones adicionales, independientemente del programa de cada sesión:

-Revisión de la sesión anterior:

- Recordar la última transparencia de conclusiones de la última sesión.

-Preguntas, dudas o ampliaciones sobre dicha sesión.

Para la última sesión de un programa es conveniente dedicar un espacio de tiempo a:

- Recordar los objetivos del curso.
- Integrar lo que se ha hecho durante el curso. Poner de manifiesto aquello que se ha aprendido durante el mismo, relacionándolo con los objetivos.
- Resumir lo que se ha dicho.
- Si procede, anécdota o comentario para finalizar de forma amena. En este caso también puede ser conveniente formular agradecimientos a los participantes y a las personas o instituciones que han colaborado en la realización de la acción de formación.
- Agradecer la asistencia y participación de los alumnos y ponerse a su disposición para ampliar cualquier tema tratado en el programa.
- Destinar un tiempo a evaluar el programa, participantes y profesor.

### **6.3. Otras consideraciones prácticas**

Para complementar los apartados anteriores puede ser de utilidad añadir una serie de consideraciones prácticas:

*Antes del inicio de la sesión*

- Comprobar el estado del aula (pizarra, tiza, rotuladores, retroproyector, enchufes, etc.) unos 20 minutos antes de la primera sesión. Así, se dispone de tiempo para solucionar posibles problemas.
- Revisar el material que se entrega a los alumnos.
- No confiar en la tecnología y, por tanto, hay que tener opciones de recambio por si falla algo.

## Horario

-Se debe respetar el horario de inicio (quizás con 5 minutos de cortesía) y finalización. Es recomendable no ceder ante la impuntualidad de algunos alumnos. A los pocos minutos del horario establecido hay que empezar la sesión aunque no estén todos los alumnos. De no hacerlo así, los que han llegado puntualmente también empezarán a ser impuntuales y se puede generar una situación de dejadez y apatía difícilmente reconvertible, además de que no se podrá cumplir posiblemente el programa previsto.

-En las jornadas de todo un día: el número máximo recomendable de horas lectivas se sitúa entre 7 y 8 horas (4 por la mañana y 3 o 4 por la tarde). Por la tarde, sobre todo al reanudarse las sesiones después del almuerzo, los métodos deben ser eminentemente participativos.

-Se rinde más en dos sesiones de 3 horas (en días distintos) que en 7 horas en un mismo día).

-En las sesiones de tarde el tiempo lectivo máximo oscila alrededor de las 3 o 4 horas. Si las sesiones duran más es posible que se empiece a reducir la efectividad del programa de formación.

-Cada hora y media, o dos horas como máximo, debe haber un descanso de unos 15 o 20 minutos.

-Dejar tiempo al final de cada sesión para las últimas cuestiones o comentarios de los alumnos.

## Almuerzos y cenas

-Cuando durante un programa los participantes y profesores almuerzan o cenan conjuntamente, es recomendable una duración entre una hora y una hora y media.

-Es una oportunidad para relajarse y mejorar la comunicación profesor-alumnos y entre los alumnos entre sí.

-El almuerzo tiene que ser a base de comida de trabajo y con poca o nula bebida alcohólica. Por tanto, debe ser ligera para evitar la somnolencia al reanudar las sesiones.

- 1-Análisis de las necesidades de formación
- 2-Diseño del programa de formación (objetivos, métodos, medios, calendario y *timing*)
- 3-Inicio del programa
- 4-Evaluación continuada

Figura 6.6. Etapas del desarrollo de los programas a medida para las empresas

## 6.4. Programas específicos para empresas

Estos programas a medida, también denominados en inglés *in company training*, están viviendo un interés creciente en la actualidad. Independientemente de la relación cliente-proveedor que se establece entre el profesor y el alumno, existe otra relación más importante cliente-proveedor entre la empresa que solicita el programa a medida y la institución docente que se lo proporciona. La empresa-cliente suele estar representada por su director de formación o de recursos humanos, o por el director del departamento que solicitó la formación.

Como se indica en la figura 6.6, una vez se recibe la demanda de la empresa-cliente se procede a analizar de forma concreta sus necesidades de formación. Asimismo, conviene recabar la máxima información sobre la empresa y su política (cuentas anuales, informe de gestión, revista de la empresa, etc.). El diseño del programa a medida se hace en base a estas necesidades y los medios disponibles. Finalmente, una vez se ha iniciado el desarrollo del programa y a la finalización del mismo se evalúan los efectos producidos. Como se explica en el capítulo siguiente, la evaluación de la satisfacción de los participantes se ha de complementar con otros tipos de evaluaciones para verificar los efectos del programa para la empresa. En la mayoría de los casos la consecución de la satisfacción de los alumnos pasa a un segundo plano ya que se prima la optimización de la relación coste-beneficio

que supone el programa para la empresa que financia la actividad de formación.

### 6.5. El tamaño del grupo

Es difícil generalizar sobre cuál es el tamaño adecuado de un grupo de alumnos. De todas formas, se pueden formular las consideraciones siguientes:

-En la medida en que el método pedagógico sea más participativo el número de alumnos ha de estar en el intervalo comprendido entre 15 y 25. Un grupo integrado por menos de 15 alumnos dificulta la formación de grupos y hace más difícil que estén representados suficientes puntos de vista. Además, es posible que por enfermedad o por cualquier otro motivo en alguna sesión haya un número muy reducido de alumnos con lo que se desmotivan todos, alumnos y profesor. Más de 25 implica que los alumnos tendrán menos posibilidades de participar activamente en clase y de interaccionar entre ellos ya que muchos no se conocerán. Cuando el número de alumnos empieza a aumentar, la timidez hace estragos y reduce las posibilidades de participación de una buena parte del grupo.

-En la Universidad y, concretamente en el primer ciclo de una licenciatura, o en una diplomatura, el tamaño ideal oscilaría entre 40 y 60 alumnos.

-En el segundo ciclo de la Universidad, el tamaño ideal debería ser algo menor al anterior. Posiblemente, entre 30 y 50. Esta reducción vendría motivada por la necesidad de utilizar métodos más participativos.

-En programas de doctorado, el número de alumnos adecuado estaría entre 10 y 25.

-En programas de perfeccionamiento directivo y cursos a medida para empresas, en los que los métodos son esencialmente participativos, se recomiendan grupos de unos 20 alumnos, aproximadamente. Además, en este tipo de programas la inte-

racción de los participantes es uno de los procesos que se trata de potenciar.

-Finalmente, en programas de formación en el propio puesto de trabajo suelen utilizarse grupos de 2 a 8 personas.

### 6.6. Resumen del capítulo

La programación de las acciones de formación ocupa una parte del tiempo de preparación destinado por el profesor:

El programa de formación se divide en sesiones y con la ayuda de una ficha para cada una de ellas se planifican los métodos, medios pedagógicos y el minutaje, de acuerdo con los objetivos a alcanzar.

De esta forma se puede controlar, en tiempo real, el grado de consecución de los objetivos y el horario. Además, se reduce el esfuerzo de preparación de un programa cuando ha de impartirse de nuevo con posterioridad.

Siempre que sea posible, es recomendable no dejar ni el más mínimo detalle a la improvisación. Así el profesor puede concentrarse más en las incidencias que se puedan producir y en el control de todas las variables del proceso.

Finalmente, no hay que olvidar la importancia que tiene el tamaño del grupo en función del tipo de acción formativa que se está programando.

### 6.7. Ejercicios propuestos

Para practicar los temas expuestos en este capítulo se recomienda dedicar un tiempo a los siguientes ejercicios:

a- Analice el programa por sesiones de una determinada ac-



ción de formación que haya realizado en el pasado inmediato para detectar posibilidades de mejora en cuanto a la programación.

b- Redacte la programación detallada de contenidos, métodos, medios y tiempos por sesiones de la próxima asignatura o seminario que vaya a iniciar próximamente, de acuerdo con las propuestas de las páginas anteriores.

c- Contraste la programación anterior con profesores, de su propia institución y de otras, que impartan el mismo tipo de asignaturas que usted para recabar su opinión al respecto.

### 6.8. Bibliografía recomendada

Hunter, M.: *Mastery Teaching*; Tip Publications, University California Los Angeles, Los Angeles, 1985, capítulo 14.

Grappin, J.P.: *Claves para la formación en la empresa*; CEAC, Barcelona, 1990, capítulos 4 y 6.

Viladot, G. y Romans, M: *La educación de adultos*; Laia, Barcelona, 1988, capítulo 6.

## 7 Evaluación

«Si quiere clientes que no tengan razón, ingrese en la policía de tráfico».

Anónimo

Este capítulo pretende que el lector:

- Sea consciente de la necesidad de evaluar.
- Conozca los distintos aspectos a evaluar en relación con la formación.
- Sepa algunas de las alternativas que existen para evaluar a los alumnos, profesores y programas de formación.

## 7.0. Introducción

Como a lo largo de los capítulos anteriores ya se han ido tratando diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de un programa de formación, en este capítulo ya se pasa a la evaluación. La última etapa del ciclo de diseño y realización de una acción de formación antes de iniciarlo de nuevo es la evaluación (ver figura 7.1). La evaluación consiste en la emisión de un juicio tras la recogida de información suficiente.

La evaluación tiene varias facetas. Por un lado, está la evaluación de los alumnos. Pero además, también se ha de evaluar a los profesores y al proceso de formación, para comprobar tanto su efectividad como las posibilidades de mejora. Este capítulo está dedicado a exponer distintas alternativas de evaluación.

## 7.1. Necesidad de evaluar

La evaluación es imprescindible para dictaminar sobre los resultados de cualquier programa de formación. De esta forma se obtiene información sobre los objetivos que se han alcanzado y sobre los efectos del proceso desarrollado. La evaluación del profesorado permite irlo perfeccionando. Al mismo tiempo, la evaluación de los alumnos es necesaria, tanto para poder establecer las calificaciones correspondientes como para medir el nivel de aprovechamiento.

La evaluación tiene varios niveles como se expone más adelante en el apartado 7.4. De todas formas, normalmente llega sólo a los dos primeros niveles. Es decir, al nivel de satisfacción que los alumnos tienen en relación al profesor (que se evalúa básicamente a través de encuestas que los alumnos cumplimentan al finalizar la asignatura) y al nivel de aprendizaje de conocimientos por parte de los alumnos. En este segundo caso, el medio habitual es el examen.

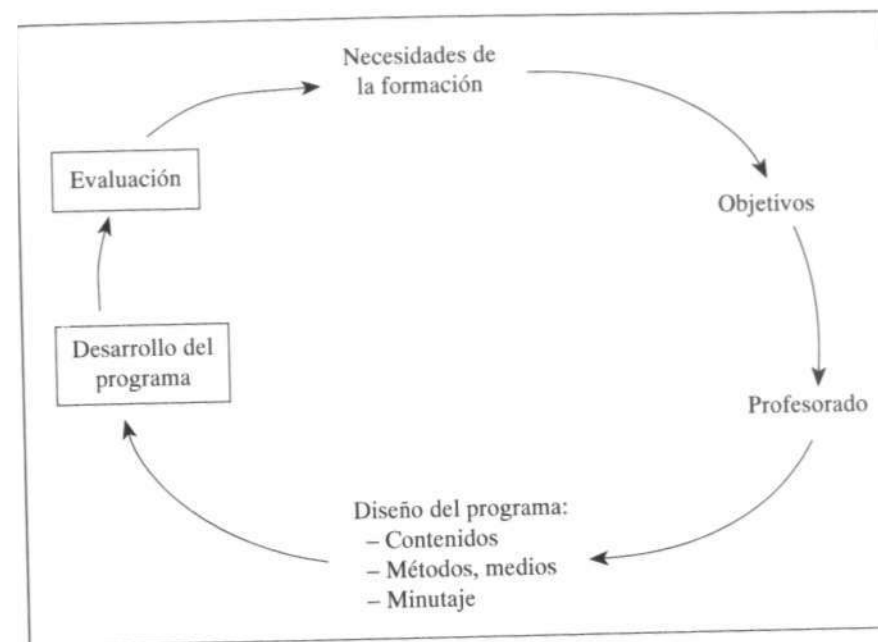


Figura 7.1. La evaluación en el ciclo del diseño y realización de un programa de formación

Para otros tipos de enseñanza, sobre todo la relativa a la formación en las empresas, es necesario llegar a los demás niveles de evaluación:

- aprendizaje de capacidades relacionadas con lo que una persona hace en su puesto de trabajo,
- aplicación de lo aprendido en el puesto de trabajo,
- mejora de la calidad o productividad del empleado, e
- impacto económico de la formación.

Por lo que respecta a los alumnos, la evaluación permite conocer hasta qué punto han alcanzado los objetivos de saber y saber-

hacer. Como indican Cois y Martí<sup>1</sup> «la evaluación resulta de un proceso de comparación entre las conductas que manifiestan los alumnos en una circunstancia dada y los principios elegidos. Es un proceso de comparación. El profesor valora los resultados logrados en relación a los que pretendía que se alcanzaran». La evaluación también es un elemento motivador e informador de los alumnos. Además, no podemos olvidar que la evaluación permite calificar y seleccionar a los alumnos, que son actos que tienen que ser realizados por el profesor. Otra finalidad de la evaluación es medir la efectividad de los métodos y medios pedagógicos utilizados.

## 7.2. Evaluación de los alumnos

Con estas evaluaciones se puede conocer la efectividad de los alumnos y, también, la del binomio alumnos-profesor. Sin lugar a dudas, cuando un porcentaje muy elevado de alumnos suspende una determinada asignatura es posible que exista algún problema relacionado con el profesor que ha impartido dicha materia.

Lo mismo podríamos afirmar en relación con la institución. Si comparamos dos universidades, una en la que finalizan una determinada licenciatura el 70% de los alumnos que la iniciaron, y otra en que sólo la completan el 10% de los alumnos, es posible que en la segunda se produzca algún tipo de error grave. Esta situación puede estar relacionada con los criterios de selección de los alumnos que entran en la Universidad, el número de alumnos por grupo, la motivación de los profesores, los métodos docentes utilizados, etc.

Las técnicas que se suelen utilizar para evaluar a los alumnos son el examen oral o escrito y los trabajos realizados. Complementariamente, en la medida en que los grupos de alumnos no sean excesivos se puede evaluar también, aunque en la mayoría de las ocasiones sólo parcialmente, a partir de la participación en clase.

Cada vez se utiliza más el sistema de evaluación continuada.

1. Cois, S. y Martí, M.C.: *Planteamiento y evaluación de la tarea escolar*, Troquel, Buenos Aires, 1970, pág. 90.

Este sistema reduce el peso específico del examen final en beneficio de los exámenes parciales, de los trabajos y de la participación en clase. La evaluación continuada tiene como principal ventaja que tanto el profesor como los alumnos tiene más información sobre los resultados que se están alcanzando con el proceso formativo antes de llegar al final del mismo. De esta forma, ambas partes pueden tomar medidas correctivas en caso de que se produzcan desviaciones en relación a los resultados esperados.

### *Examen escrito*

El examen escrito es el método más usado para evaluar. Hay muchos tipos de exámenes escritos:

-preguntas cerradas (como las pruebas objetivas, por ejemplo) en las que la respuesta puede ser:

- verdadero o falso,
- si o no,
- de elección entre varias posibles respuestas, u otras,
- frases incompletas que el alumno debe completar,
- preguntas abiertas de respuesta corta,
- preguntas abiertas de respuesta larga,
- comentarios de texto,
- resolución de ejercicios o casos,
- con utilización de material de consulta o no.

Las principales ventajas de cara al profesor son que permite la comparación entre alumnos y la revisión de la calificación otorgada al examen. También podemos decir que es un método muy adecuado para comprobar si el alumno sabe (a través de preguntas teóricas) y si sabe-hacer (a través de ejercicios a resolver). Otra ventaja, en el caso de las pruebas objetivas (preguntas cerradas o frases incompletas, por ejemplo), es que se puede hacer la corrección mediante el uso del ordenador. Además, una vez fijados los criterios

de corrección y valoración de cada pregunta, la puntuación otorgada elimina la subjetividad del corrector.

En este tipo de exámenes es importante que las cuestiones sean muy claras y no lleven a confusión al alumno.

En los exámenes conviene dar instrucciones claras a los alumnos sobre cómo pueden distribuir su tiempo entre las distintas cuestiones.

### *Examen oral*

El examen oral permite conocer el nivel exacto de conocimientos del alumno ya que el profesor puede ir reconduciendo el hilo de las cuestiones en función de las respuestas dadas por el alumno. No obstante, se utiliza cada día menos, posiblemente por la gran cantidad de alumnos existente y por la imposibilidad de efectuar una revisión de la calificación. Además, existen otros inconvenientes:

- dificultad de que el examen sea homogéneo para todos los alumnos,
- se perjudica al alumno tímido y
- se requiere disponer de bastante tiempo.

En cambio, es recomendable cuando los grupos son reducidos y la preparación y corrección posterior del examen por parte del profesor exige más tiempo que el que se precisa para llevar a cabo un examen oral.

### *Trabajos*

La evaluación también puede realizarse a través de los trabajos que se pide que los alumnos realicen individualmente o en grupo, que no debe superar los tres o cuatro componentes. De esta forma, se incentiva a los alumnos a que trabajen a fondo los aspectos prácticos de la asignatura. Otra ventaja de los trabajos en equipo

es que el alumno tiene la oportunidad de perfeccionarse en este tipo de habilidad directiva cada vez más necesaria en la mayoría de profesiones. El problema que surge a veces cuando alguno de los componentes no colabora con sus compañeros es algo que tiene que ser resuelto por el propio grupo.

### *Autoevaluación*

En la medida que se está tratando con adultos es interesante introducir en el proceso de formación elementos que permitan la propia autoevaluación de los participantes. Para ello se hace imprescindible que conozcan los objetivos que se persiguen con el programa y ayudarles a reflexionar sobre los logros que están alcanzando.

A modo de ejemplo, se puede utilizar un cuestionario o un ejercicio para que sea contestado por los participantes al inicio del programa. Posteriormente, al final del programa se les vuelve a proporcionar el mismo cuestionario o ejercicio para que comprueben lo que han aprendido. Conviene que este tipo de pruebas sean coherentes con los objetivos de aprendizaje que se trata de alcanzar a través del programa.

### **7.3. Evaluación del profesor como docente**

La búsqueda de la calidad total está llegando a todos los ámbitos de nuestra vida y, lógicamente, también afecta a la actividad docente. Esta búsqueda pasa necesariamente por un control de la calidad de la enseñanza y uno de los mecanismos imprescindibles es la evaluación de los profesores. Esta evaluación es muy sencilla de efectuar cuando se trata de obtener la opinión de los alumnos sobre el profesor (conocimiento de la materia, capacidad de comunicación con los alumnos, predisposición para atender consultas de los alumnos, preparación de las clases, etc.). Al profesor le puede ser de gran utilidad que sus alumnos evalúen aspectos tales como los siguientes:

- Claridad de la exposición
- Conexión entre teoría y práctica
- Metodología utilizada
- Conocimiento del tema
- Nivel de aprovechamiento y utilidad de los conceptos introducidos
- Utilidad y calidad de la documentación

En los cuestionarios de evaluación es interesante combinar las preguntas cerradas, que son tabulables fácilmente con la ayuda de un programa informático, con las preguntas abiertas que amplían la calidad de los datos obtenidos.

Seguidamente, a modo de ejemplo, se acompañan dos cuestionarios con preguntas cerradas y un cuestionario con preguntas abiertas (ver figuras 7.2 y 7.3).

De todas formas, a menudo cuando los alumnos valoran positivamente a un profesor es más consecuencia de la simpatía que transmite éste que de su efectividad como formador. Por tanto, también conviene medir el nivel de consecución de los objetivos de la acción de formación desarrollada. Para ello, pueden estudiarse los exámenes, trabajos o ejercicios elaborados por los alumnos, si previamente se ha tenido la precaución de diseñarlos para comprobar el nivel de consecución de los objetivos del programa de formación.

#### 7.4. Evaluación del programa de formación

Un programa de formación puede evaluarse desde varias perspectivas o niveles, tal y como se expone a continuación (ver figura 7.4).

		Puntuación					
		Peor	←-----→				Mejor
		0	2	4	6	8	10
- PERSONALIDAD: • Soltura • Espontaneidad • Escucha • Empatía • Humor • Discreción • Flexibilidad • Autocrítica • Disponibilidad							
- NIVEL: • Claro • Conocimiento del tema • Análisis • Síntesis • Rigor intelectual • Organización medios • Práctico • Estructura sesión							
- PUESTA EN ESCENA: • Voz • Manos • Movimientos • Mirada • Contestación preguntas • Medios audiovisuales • Silencios • Ejemplos							

Figura 7.2. Evaluación del profesor con preguntas cerradas

Asignatura:

Profesor:

1. Cite las características más positivas del profesor como docente.
2. Cite las características mejorables del profesor como docente
3. Exponga su impresión global del profesor

*Figura 7.3. Evaluación del profesor con preguntas abiertas*

*Primer nivel: Satisfacción de los alumnos*

El primer nivel de evaluación, que es el que utilizan prácticamente todas las instituciones, es el que pretende obtener información sobre la reacción de los alumnos durante y al finalizar un programa concreto de formación. En este nivel, la técnica más utilizada es la encuesta que contestan los alumnos, generalmente de forma anónima para conseguir la máxima confidencialidad en las respuestas. Esta encuesta suele tener cuestiones sobre el diseño del

Nivel	Objetivo	Medios
Primer nivel	Satisfacción de los alumnos.	Encuestas en caliente.
Segundo nivel	Aprendizaje de conocimientos.	Examen.
Tercer nivel	Aprendizaje de capacidades.	Situación-prueba (Simulación de una situación real de trabajo).
Cuarto nivel	Aplicación de lo aprendido.	Análisis de la actuación en el puesto de trabajo.
Quinto nivel	Efecto de indicadores de calidad o productividad.	Análisis de la evolución de los indicadores del empleado antes y después de la formación.
Sexto nivel	Impacto económico/ca.	Rentabilidad económica de la acción formativa.

*Figura 7.4. Niveles de evaluación de la formación*

programa, el profesor, la metodología utilizada, la organización (local, horario, comidas...), la documentación facilitada, etc. Normalmente, la mayoría de las cuestiones son cerradas (escala de Likert, opción binaria, elección múltiple) con el fin de poder tabular y analizar las respuestas.

Este nivel de evaluación consigue información muy importante sobre el diseño (qué materias faltan o sobran, duración correcta de la acción de formación...), sobre el instructor y sobre la organización. Con esta información se pueden introducir cambios en la acción formativa para que la próxima vez los alumnos queden más satisfechos.

Los aspectos negativos de este nivel de evaluación es que no mide la eficacia de la acción formativa y por tanto es incompleta. Además, es totalmente subjetiva. A modo de ejemplo, se puede lle-

Seminario:

Fecha:

Mi opinión sobre este seminario:

Sugerencias para profundizar en esta temática:

Participante: Empresa:

Fuente: Management Forum

Figura 7.5. Ejemplo de encuesta a rellenar por el participante

1) ¿Ha asistido» a alguna otra actividad de este tipo?  
 Si  No

2) ¿Cómo tuvo conocimiento de nuestra conferencia?  
 Nota en la empresa  
 Folleto recibido por correo  
 Compañero de trabajo

3) Su opinión respecto a:

	Tiempo para debate	duración de pausas
Suficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insuficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	hotel/manutención	hotel/alojamiento
Muy bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	salón-conferencias	comodidad asientos
Muy bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	nuestra asistencia durante la conferencia	
Muy bien	<input type="radio"/>	
Bien	<input type="radio"/>	
Regular	<input type="radio"/>	
Deficiente	<input type="radio"/>	

4) ¿Tiene Vd. alguna propuesta para mejorar la organización?

---



---



---

Figura 7.6. Ejemplo de encuesta a rellenar por el participante (continúa en la página siguiente).

5. ¿Qué opinión le merecen el contenido y la exposición de las distintas ponencias?

Conferenciante	Contenido	Exposición
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

6) Según su opinión, ¿qué aspectos no han sido tratados en esta conferencia?

.....

.....

7) ¿Qué otros temas son de especial interés para su empresa?

.....

.....

Fuente: Management Circle

Figura 7.6 (continuación). Ejemplo de encuesta a rellenar por el participante

gar a la situación de que el profesor que consigue que los alumnos aprendan más, no es el mejor valorado por no ser quizá tan «simpático» como otros.

A pesar de estos inconvenientes, este nivel de evaluación cumple su misión, y por tanto, es recomendable no dejarlo de hacer a pesar de que se alcancen algunos de los niveles siguientes de evaluación.

En las figuras 7.5, 7.6 y 7.7 se acompañan ejemplos de encuestas a rellenar por los alumnos.

PROFESOR ..... FECHA .....

ASIGNATURA .....

**CONTENIDO DE LA ASIGNATURA**

1	Los temas desarrollados han sido.....	Muy interesante	Bastante interesante	Sin opinión	Poco interesante	Muy poco interesante
2	Los conceptos introducidos han sido.....	Muy aprovechables	Aprovechables	Normales	Poco aprovechables	Nada aprovechables
3	La asignatura se ha impartido de forma práctica.....	Completamente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Sin opinión	Parcialmente en desacuerdo	Completamente en desacuerdo
4	El tiempo asignado para el desarrollo de esta asignatura ha sido el adecuado.....	Completamente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Sin opinión	Parcialmente en desacuerdo	Completamente en desacuerdo
5	Tengo la impresión de que he aprovechado el tiempo.....	Completamente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Sin opinión	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

**METODOLOGIA**

6	En mi opinión, la forma de enseñar utilizada ha sido.....	Muy adecuada	Algo adecuada	Sin opinión	Bastante inadecuada	Totalmente inadecuada
7	Durante el curso, la participación de los asistentes ha sido correcta.....	Completamente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Sin opinión	Parcialmente en desacuerdo	Completamente en desacuerdo
8	Los ejercicios y casos prácticos realizados han estado bien planteados.....	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Sin opinión	Parcialmente en desacuerdo	Completamente en desacuerdo

**PROFESORADO**

9	La disposición del profesor para el diálogo ha sido.....	Optima	Aceptable	Sin opinión	Escasa	Nula
10	Los conceptos e ideas fundamentales han sido desarrollados.....	Con gran claridad	Con bastante claridad	Depende de los temas	Con poca claridad	Con demasiada vaguedad
11	El profesor supo mantener a los participantes.....	Altamente interesados	Bastante interesados	Depende de los temas	Poco interesados	Aburridos
12	El profesor favoreció el desarrollo de nuevos puntos de vista.....	Completamente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Sin opinión	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
13	Creo que el profesor conocía el tema a desarrollar.....	Con profundidad	Suficientemente	Con poca amplitud	Para salir del paso	Superficialmente

**DOCUMENTACION**

14	La documentación utilizada en este seminario ha sido suficiente y útil.....	Completamente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Sin opinión	Parcialmente en desacuerdo	Completamente en desacuerdo
----	---	--------------------------	-------------------------	-------------	----------------------------	-----------------------------

**ORGANIZACION**

15	La organización me ha parecido.....	Excelente	Buena	Normal	Deficiente	Nula
----	-------------------------------------	-----------	-------	--------	------------	------

NOTA: Anotar en la otra cara de la página otros comentarios y sugerencias.

Figura 7.7. Ejemplo de encuesta a rellenar por el alumno (continúa en la página siguiente).



¿Qué es lo que le ha parecido mejor de la asignatura?

- ¿Qué es lo que le ha parecido peor de la asignatura?

- ¿Cuáles son los temas que, en su opinión, faltan en esta asignatura?

- ¿Cuáles son los temas que, en su opinión, sobran en esta asignatura?

- Cite tres aspectos que conseguirían que esta asignatura fuera más excelente:

Fuente: EADA

Figura 7.7 (continuación) Ejemplo de encuesta a rellenar por el alumno

### *Segundo nivel: Aprendizaje de conocimientos*

A partir de este nivel de evaluación es cuando se considera la formación como una iniciativa que pretende asimilar el perfil de conocimientos y capacidades profesionales que precisa el puesto de trabajo con el perfil que tiene el alumno. La acción de formación tiene precisamente como principal objetivo cubrir la necesidad de formación consecuencia de las diferencias entre ambos perfiles.

El segundo nivel de evaluación, ya expuesto en el apartado 7.2, trata de analizar hasta qué punto se han adquirido los conocien-

tos (SABER) que se pretendían con la acción formativa. Para esta evaluación de aprendizaje se suelen utilizar los exámenes. Normalmente, estos exámenes tienen lugar al final de la formación. Sin embargo, también se pueden hacer evaluaciones antes y después de la formación para evaluar la progresión que ha tenido el alumno (EVALUACIÓN PROGRESIVA).

### *Tercer nivel: Aprendizaje de capacidades*

Este nivel va más allá de la evaluación del SABER ya que se concentra en las capacidades profesionales (SABER-HACER). En este caso se trata de analizar hasta qué punto los participantes en una acción de formación han aprendido a hacer algo que se requiere de acuerdo con el perfil del puesto de trabajo. En este nivel, el método de evaluación más usado es lo que se llama la situación-prueba. Esta prueba trata de simular una situación de trabajo asimilable a la realidad. Un ejemplo es la simulación de operaciones bancarias que hace el centro de formación de una entidad financiera en un aula que tiene todas las características de una oficina de la propia entidad. Algunas entidades de crédito tienen en estas aulas-oficina terminales de ordenadores conectados al ordenador central, dinero real, cajeros automáticos de verdad y otras características que simulan una oficina real.

Una de las ventajas de este nivel de evaluación es que facilita la transferencia de los conocimientos aprendidos a comportamientos en el puesto de trabajo. De esta forma se reduce el riesgo de que lo que se aprende en un aula sea difícilmente aplicable en el trabajo.

### *Cuarto nivel de evaluación: Aplicación de lo aprendido*

Un paso adelante en la evaluación de formación consiste en analizar si lo aprendido gracias a una acción de formación se utiliza en el puesto de trabajo. Para ello, después de dejar pasar un tiempo prudencial, que oscila entre los dos y los cuatro meses, se pregunta a

los mandos si los empleados utilizan los conocimientos aprendidos en la acción de formación que se está evaluando. Es conveniente también preguntárselo a los empleados y, si es posible, contrastarlo con los clientes o con otros empleados en contacto con los que siguieron la acción de formación. Además de preguntar si los conocimientos aprendidos se utilizan también se puede interrogar sobre los cambios y mejoras que representa esta aplicación para los mandos, los compañeros de trabajo de los empleados formados o para los clientes o personas externas a la empresa que están en contacto con ellos.

#### *Quinto nivel: Efecto en indicadores de calidad o productividad*

Así como a partir del segundo nivel la evaluación de la formación tiene presente que la acción formativa trata de satisfacer unas necesidades de formación, a partir del quinto nivel se empieza a evaluar la rentabilidad.

Este nivel exige que antes de la acción de formación se definan los parámetros que sufrirán cambios como consecuencia de la formación. Estos parámetros están relacionados normalmente con la calidad o productividad del trabajo realizado por las personas formadas. Otra característica de estos indicadores es que han de tener un efecto en la cuenta de resultados de la empresa por significar aumentos de los ingresos o reducciones de los gastos. Como ejemplos de indicadores se podrían mencionar los siguientes:

- consumos de materias primas o energía,
- tiempo requerido para hacer una unidad de producto o servicio,
- cantidad de fallos (detenciones de máquinas, productos defectuosos, retrasos...),
- accidentes de trabajo,
- coste de la no calidad...

Al hacer esta evaluación se suele comparar el valor de estos in-

dicadores antes de la formación con el valor alcanzado tras la formación y con el valor que se había marcado como objetivo antes de la acción formativa.

#### *Sexto nivel: Impacto económico*

En este nivel se trata de evaluar la rentabilidad económica de la formación a través de la comparación entre el importe invertido en la acción formativa y el aumento del beneficio de la empresa que es consecuencia de dicha formación. Para poder evaluar la rentabilidad es preciso seguir los pasos siguientes:

##### *-Cálculo del importe invertido en formación*

Al igual que en cualquier otro tipo de inversión se trata de conocer en primer lugar el importe que se invierte en una determinada acción de formación (tanto en el diseño de la acción, como en la propia acción y en su evaluación). Si se está hablando de inversión en lugar de gasto es porque se considera que en algunas ocasiones el dinero que cuesta la formación responde más a una perspectiva de gasto que de inversión. Por gasto en formación entendemos aquella acción de formación que no tiene una repercusión identificable a largo plazo. En cambio, una inversión en formación es la que reporta beneficios identificables más allá del corto plazo. A modo de comparación podríamos comparar el gasto o consumo de gasolina con la inversión en la adquisición de un automóvil. De la misma forma podríamos comparar la formación para mantener el nivel de inglés de un empleado (que podría asimilarse a un gasto del ejercicio) con la formación que se imparte a todos los empleados de una empresa para implantar un programa de calidad total (que podría tener la consideración de una inversión o de un gasto-inversión como también se la denomina).

Tal y como se indica en el cuadro siguiente, para el cálculo del importe invertido se ha de tener en cuenta tanto los costes directos de la formación (profesorado, material docente...), como los costes

indirectos de la formación (personal del departamento de formación...). Así, el coste de una formación será igual a los costes directos más la parte de los costes indirectos que corresponda a dicha acción formativa.

Los criterios utilizados para el cálculo de los costes indirectos que corresponden a cada acción de formación son siempre subjetivos. De todas maneras, los más utilizados son los que hacen el reparto entre las diversas acciones de formación en función del número de participantes de cada acción, o del número de horas de cada acción, o del número de horas-participante (que se calcula multiplicando el número de participantes por el número de horas que tiene el programa), o en función del tiempo que ha destinado el personal del departamento de formación a cada acción de formación, o proporcionalmente a los gastos directos de cada acción.

-Cálculo del aumento de ingresos que se consigue gracias a la formación

En esta etapa se trata de estimar el incremento de ventas o ingresos que consigue la empresa como consecuencia de la formación. Para ello, hay que comparar los ingresos que obtendría la empresa si no se llevase a cabo la formación con los que se obtendrían tras haber desarrollado la formación. Estos ingresos adicionales son consecuencia de la mejora en la calidad y en la productividad que se trata de conseguir gracias a la formación. Para obtener estos datos seguramente habrá que solicitar información al departamento comercial y al de producción.

-Cálculo de la reducción de gastos que se consigue gracias a la formación

Al igual que la mejora en la calidad y en la productividad pueden representar unos mayores ingresos también pueden suponer una reducción de los gastos de materias primas, mano de obra, energía, etc. Seguramente, para obtener estos datos habrá

que contactar con el departamento de producción y el de contabilidad analítica.

-Cálculo de la rentabilidad por comparación entre la inversión y la mejora del resultado de la empresa

A partir del importe invertido y de los beneficios que son consecuencia de la acción de formación ya se puede calcular la rentabilidad de la inversión. Si se adopta una perspectiva a corto plazo el indicador a utilizar suele ser el ROI o rendimiento de la inversión. Esta perspectiva a corto plazo se utiliza cuando los beneficios que produce una inversión no superan el horizonte de un año. En cambio si la perspectiva es más a largo plazo el indicador válido es la TIR o tasa interna de rentabilidad.

-Cálculo del rendimiento de la inversión (ROI)

El ROI es un ratio que divide el beneficio de la inversión en formación por el importe invertido:

$$\text{ROI} = \frac{\text{Beneficio}}{\text{Inversión}}$$

A modo de ejemplo, si una acción de formación en un Programa Universidad-Empresa supone una inversión de 15 millones de pesetas y la empresa obtiene gracias a ella unos beneficios (por mayores ingresos o menores costes) de 20 millones de pesetas en un año, el ROI se calculará como sigue:

$$\text{Beneficio neto} = \text{Beneficio} - \text{Inversión} = 20 - 15 = 5$$

$$\text{ROI} = \frac{\text{Beneficio}}{\text{Inversión}} = \frac{5}{15} = 0,33 \quad \text{o sea } 33 \%$$

-Cálculo de la tasa interna de rentabilidad (TIR)

La TIR o tasa interna de rentabilidad anual, también denominada TAE o tasa anual equivalente, se calcula a partir de la fórmula siguiente:

$$0 = - \sum_{t=1}^n \frac{\text{Pagos}}{(1+r)^t} + \sum_{t=1}^n \frac{\text{Cobros}}{(1+r)^t}$$

En la fórmula anterior, la  $r$  (que es la TIR) es la tasa que iguala a 0 los valores actualizados de todos los pagos (inversión en formación) y cobros de los beneficios que se producen como consecuencia de la acción de formación.

Por ejemplo, si la inversión de una acción de formación asciende a 15 millones de pesetas y los beneficios que produce ascienden a 6 millones de pesetas en el primer año, 7 millones de pesetas en el segundo año, 9 millones de pesetas en el tercer año, 10 millones de pesetas en el cuarto año y 12 millones de pesetas en el quinto año, la TIR o TAE se calculará como sigue:

$$\frac{15}{(1+r)^0} - \frac{6}{(1+r)^1} + \frac{7}{(1+r)^2} + \frac{9}{(1+r)^3} + \frac{10}{(1+r)^4} + \frac{12}{(1+r)^5}$$

En este ejemplo, la tasa  $r$  que satisface la igualdad de la ecuación es igual a un 43 %. Por tanto, la rentabilidad de esta inversión es del 43 % anual. Es decir, esta inversión proporciona la misma rentabilidad que proporcionaría una entidad financiera que como contrapartida a 15 millones devolviese 6 el primer año, 7 el segundo año, 9 el tercer año, 10 el cuarto año y 12 el quinto año.

El principal problema que tienen estos métodos de cálculo de la rentabilidad de una inversión en formación es que sólo consideran aquellos beneficios que se materializan en dinero. Por tanto, todos aquellos efectos beneficiosos que proporciona la formación que no sean cuantificables en pesetas no entran en la rentabilidad. En cierto modo convendría decir que la rentabilidad de la formación

viene dada por sus aspectos económicos (ROÍ o TIR) más sus efectos positivos no cuantificables, que afortunadamente son muchos.

### Conclusiones

A lo largo de las páginas anteriores se ha expuesto cómo se puede analizar la rentabilidad económica de la formación. Asimismo, previamente se han explicado los distintos niveles de evaluación de la formación.

A modo de conclusión se podría decir, en primer lugar, que todos estos niveles de evaluación no son excluyentes sino complementarios ya que cada uno de ellos evalúa aspectos distintos de la formación. Así, no es lo mismo evaluar la reacción de los asistentes a una acción de formación (primer nivel), que los conocimientos adquiridos al final de una acción de formación (segundo nivel), o que las capacidades adquiridas (tercer nivel), o que los comportamientos profesionales en el puesto de trabajo tras la formación (cuarto nivel), o que los efectos en indicadores de calidad o productividad (quinto nivel) o que, finalmente, la rentabilidad económica de una inversión en formación (sexto nivel). Por tanto, en función de lo que queramos evaluar llegaremos a un nivel o a otro.

En segundo lugar, hay que constatar que mientras el primer nivel de evaluación es realizado por la mayoría de responsables de formación (las estadísticas indican que un 95 % de empresas realizan esta evaluación) el uso de los otros tipos de evaluación decrece a medida que aumenta el nivel. Por ejemplo, la evaluación económica no es realizada en Francia más que por un 4 % de los responsables de formación, según Guy Le Boterf (1991).

En tercer lugar, hay que tener presente que la evaluación económica no considera todos aquellos efectos positivos de la formación que no sean medibles en dinero (como suele ser el aumento de la motivación, por ejemplo). Por tanto, este tipo de evaluación ha de complementarse con una consideración de todos aquellos aspectos no cuantificables que sean de interés.

Finalmente, hay que resaltar que, a pesar del inconveniente

mencionado, el cálculo de la rentabilidad económica es lo que, en algunos casos, puede ayudar al responsable de formación a justificar ante la dirección general o departamento financiero la conveniencia de la realización de una determinada inversión en formación. Sin duda, esta ayuda simplemente es un argumento más pero no el único.

## 7.5. Resumen del capítulo

La evaluación es una de las etapas de todo proceso de formación ya que:

Permite controlar el nivel de calidad de cada programa, proporciona información para introducir las modificaciones oportunas para alcanzar los objetivos previstos y mide el efecto generado en los alumnos.

Además, las principales ideas que se ha intentado transmitir a lo largo del capítulo son las siguientes:

- En la evaluación de los alumnos se debe potenciar la evaluación continuada y la valoración de la participación en clase y los trabajos efectuados individualmente o en grupo en detrimento de los exámenes.
- Los exámenes, en caso de existir, deberían ser formativos en la medida en que sea posible.
- La evaluación de los profesores no consiste sólo en la medida de la satisfacción de los alumnos, sino que debe dar información acerca de la efectividad de aquéllos, de acuerdo con los objetivos de la formación.
- La evaluación, en el caso de la formación de perfeccionamiento directivo, debería proporcionar información sobre su efecto en la mejora de la productividad/calidad en los puestos de trabajo y sobre su rentabilidad económica para las empre-

sas. En el caso de la formación universitaria, o de la formación profesional, la evaluación también debería contar con la opinión de la comunidad empresarial y la de los antiguos alumnos que ya están en el mercado de trabajo. El valor de mercado de los ex-alumnos para las empresas y la facilidad/dificultad en encontrar empleo ayudan a efectuar esta evaluación.

Sin embargo, la escasa implantación real de las consideraciones anteriores indica que, en la práctica, en este terreno aún queda mucho por hacer.

## 7.6. Ejercicios propuestos

- a- Analice algunos de los exámenes que ha utilizado anteriormente para detectar posibilidades de mejora de acuerdo con los objetivos del programa de formación específico.
- b- Independientemente de los cuestionarios que se utilicen en la institución donde trabaje, pida a sus alumnos en la última sesión que le escriban los puntos fuertes y débiles del programa que les ha impartido.
- c- Lea y conteste las cuestiones que se plantean en el caso que se acompaña (Caja de Ahorros de Calatayud A, B y C). Al final del caso se facilita una guía para el profesor en la que se indican posibles enfoques para las respuestas.

## 7.7. Bibliografía recomendada

- Feuillette, I.: *Le nouveauformateur*, Dunod Entreprise, París, 1989, capítulo 9.
- Le Boterf, G.: *Cómo invertir en formación*; Colección EADA Gestión, Ediciones Gestión 2000, Barcelona, 1991, capítulos 2 a 6.
- Tenbrink, T.: *Evaluación: guía práctica para profesores*; Narcea, Madrid, 1981.

## Caja de Ahorros de Calatayud (A)

### Situación de partida

El director de formación de la Caja de Ahorros de Calatayud estaba preparando el Informe Anual sobre las actividades de formación desarrolladas a lo largo del ejercicio recién finalizado. Concretamente estaba evaluando un programa de formación de técnicas de venta que se había organizado a medida para los comerciales de la red de oficina.

El director de formación organizó este programa para atender la demanda correspondiente de los coordinadores de zona. La preocupación de los coordinadores de zona se basaba en el elevado incremento de la competitividad en el sector que hacía preciso contar con comerciales que dominasen las técnicas de venta.

En la ficha del programa correspondiente tenía la información que se acompaña a continuación:

Ficha del programa de técnicas de venta	
- Programa:	Técnicas de venta
- Número de participantes	25
- Horas lectivas:	40
- Horas/participante:	1.000

### - Valoración del programa por los participantes:

- Puntuación global (de 0 a 10): 9,3
- Resumen de los comentarios efectuados en la encuesta en caliente:

La valoración del programa por parte de los participantes ha sido altamente positiva en lo referente a interés del tema, profes-

rado, vídeos, *role-playings* y organización por parte del departamento de formación.

Han habido algunas quejas aisladas sobre la calidad de la comida, algunas fotocopias eran defectuosas, la insuficiencia del tiempo global y el exceso de horas lectivas en cada jornada.

El comentario negativo generalizado es que hubo problemas de calefacción el segundo día y que se les había avisado con poca antelación del inicio del programa. Dos participantes inclusive dijeron que se les había avisado el día anterior del inicio del programa.

### - Valoración del programa por los monitores:

Se cumplieron los objetivos previstos.

La valoración que los monitores hicieron de los participantes fue altamente positiva.

### - Coste total variable del programa:

Profesorado	2.500.000
Material (apuntes, alquiler vídeos, etc.)	380.000
Hotel y manutención	600.000
Dietas y desplazamiento participantes	300.000
Tiempo participantes	1.100.000
Otros conceptos	200.000
<b>Total</b>	<b>5.080.000</b>

Coste/hora	127.000
Coste/participante	203.200
Coste/hora/participante	5.080

En base a toda la información anterior:

1 - ¿Qué valoración podría hacer del programa desarrollado, en base a la información facilitada?

2 - ¿Qué información le haría falta para poder hacer una valoración más completa?

## **Caja de Ahorros de Calatayud (B)**

De acuerdo con los objetivos discutidos en la versión A de este caso, se precisa de bastante información adicional para poder evaluar el programa de formación de técnicas de venta. Esta información se suministra a continuación.

### *Información adicional*

El director de formación pudo obtener la información adicional siguiente en relación al programa de técnicas de venta:

### *Objetivos del programa según los coordinadores de zona*

- 1 - Que los participantes tengan los conocimientos siguientes:
  - 1.1 - Necesidades de la clientela de la zona
  - 1.2 - Características de los nuevos productos y servicios ofrecidos
  - 1.3 - Puntos fuertes y débiles de estos nuevos productos en relación a la competencia
  - 1.4 - Argumentos de venta
  - 1.5 - Tratamiento de objeciones
  - 1.6 - Organización de su propio trabajo
- 2 -
  - 2.1 - Expresión oral
  - 2.2 - Negociación con el cliente
  - 2.3 - Tele venta
  - 2.4 - Organización diaria de su propio trabajo
- 3 -
  - 3.1 - Número de visitas efectuadas
  - 3.2 - Número de visitas que finalizan con una venta
  - 3.3 - Ventas conseguidas en unidades (número de cuentas abiertas, tarjetas de crédito, planes de pensiones, fondos de inversión, etc.)
  - 3.4 - Volumen de ventas conseguido (volumen de activo, volumen de pasivo, servicios facturados)

- 4 - 4.1 - Beneficio bruto generado por el activo vendido
- 4.2 - Beneficio bruto generado por el pasivo captado
- 4.3 - Beneficio bruto captado por los servicios facturados

En base a lo anterior, el director de formación se preguntaba:

- 1 - ¿Había objetivos que faltaban o que sobraban?
- 2 - ¿Cómo podría evaluar el grado de consecución de cada uno de los objetivos anteriores?
- 3 - ¿Qué datos faltarían para poder realizar la evaluación económica del programa de formación de técnicas de venta?

### Caja de Ahorros de Calatayud (C)

Con el fin de poder realizar la evaluación económica del programa de formación de técnicas de venta, el director de formación ha obtenido la siguiente información:

*Datos medios mensuales por comercial antes y después del programa de formación (tres meses después de la finalización del programa)*

	Antes	Después	Variación
Número de visitas	240	210	-12,5 %
Número de visitas exitosas	12	18	50 %
% visitas exitosas/visitas hechas	5 %	8,5 %	70 %
Ventas conseguidas en unidades			
- Cuentas de pasivo	5	5	
- Préstamos, leasings, factoring	4	6	
- Tarjetas de crédito	3	2	
- Planes de jubilación	-	1	
- Planes de pensiones	-	1	
- Seguros	-	2	
- Fondos de inversión	-	1	
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>50 %</b>

*Volumen de ventas conseguido (millones de ptas.)*

	Antes	Después	Variación
- Activo	1,6	2,2	37 %
- Pasivo	0,6	1,9	216 %
- Servicios	0,2	0,5	150 %



*Contribución al beneficio bruto de la entidad (miles de ptas.)*

	Antes	Después	Variación
- Contribución del activo vendido	80	110	37 %
- Contribución del pasivo vendido	30	95	216 %
- Contribución de los servicios	100	250	150 %

## **Caja de Ahorros de Calatayud**

### **Guía para la resolución**

Este caso ha sido diseñado para discutir la problemática de la evaluación de la formación. Asimismo, con él se pretende practicar la evaluación de la rentabilidad económica de la formación.

- (A)  
Al discutir la primera parte del caso se ha de poner de manifiesto que con los datos disponibles solamente se puede detectar el grado de satisfacción de participantes y monitores. Hace falta mucha más información para poder hacer una información más completa:
- Objetivos del programa de formación
  - Datos sobre modificaciones en el puesto de trabajo consecuencia de la acción de formación.
- (B)  
Al discutir la segunda parte del caso, se trata de que los participantes opinen sobre la razonabilidad de cada uno de los objetivos planteados. Asimismo, se trata de que los participantes propongan la forma de evaluar el nivel de consecución de los objetivos planteados.
- (C)  
En esta tercera parte del caso se aportan datos para poder realizar la evaluación económica del programa de formación. Esta evaluación puede hacerse como sigue:

*Evaluación de la rentabilidad de la inversión en este programa de formación*

Variación del beneficio mensual (miles de ptas.)  
por comercial =  $455 - 210 = 245$

Variación del beneficio anual (miles de ptas.) por comercial =  $245 \times 11 = 2.695$

De dicho beneficio deducimos el importe invertido para obtener el resultado neto:  $2.695 - 203,2 = 2.491,8$

ROÍ = Beneficio anual/Inversión x 100=

$$= 2.491,8/203,2 \times 100 = 1.226 \%$$

Plazo de recuperación = Menos de un mes

De los datos anteriores se puede concluir que la rentabilidad económica del programa analizado es muy elevada.

## 8

### Conclusiones

«Los avances reales en el conocimiento, se dan en personas que hacen lo que les gusta hacer».

Albert Einstein

A lo largo del libro se han ido planteando propuestas en relación al diseño y realización de programas de formación.

Estas se pueden resumir diciendo que todos podemos aprender de todos y que todos hemos de aprender mucho. En general e independientemente de posibles casos particulares, el estilo democrático de formación parece el más adecuado en este sentido.

La profesión de formador es apasionante si conseguimos desarrollarla como una historia de mejora interminable, tal y como hemos de entender el diseño y realización de los programas de formación.

#### *Métodos y medios pedagógicos*

La propuesta que se defiende de métodos y medios pedagógicos, consiste en una combinación de la práctica totalidad de las alternativas expuestas.

Esta combinación intenta ser coherente con lo que se espera de los alumnos o participantes al acabar su programa de formación. Por tanto, se propone desarrollar aquellas actitudes y aptitudes más valoradas en el mercado laboral y en el mundo académico, que de

acuerdo con el estudio elaborado por el Institut d'Estudis Universitaris Josep Trueta<sup>1</sup> son «tener un buen nivel de cultura general, conocimientos de informática, saber idiomas, tener experiencia profesional y haber realizado prácticas en empresas, capacidad de organización y de trabajo en equipo, sentido práctico, decisión y madurez».

Al mismo tiempo, la combinación propuesta intenta, siguiendo el esquema de Cunnington<sup>2</sup> sobre el conflicto entre la cultura académica y la cultura empresarial, basarse en la primera sin olvidar a la segunda. Según Cunnington, las características diferenciales entre ambas culturas son las siguientes-

<i>Cultura académica</i>	<i>Cultura empresarial</i>
-Importancia del conocimiento y la comprensión -Se centra en la teoría	-Importancia de destrezas demostrables -Se centra en la práctica

La respuesta a este dilema está en línea con la propuesta de la American Accounting Association<sup>3</sup> cuando señala que «el instrumental docente del profesorado debería incluir, entre otras, las siguientes herramientas de trabajo: lección magistral; análisis y discusión de los casos; dramatización de situaciones de toma de decisiones; proyectos de investigación en equipos; trabajos prácticos; interpretación de informes escritos y orales; manuales para las necesidades de los estudiantes y de los objetivos del curso; argumentación; uso eficaz del material docente; proyectos de estudio que fomenten el autoaprendizaje; discusión de asuntos de ética; discusión en clase con profesionales; enseñanza a través de ordenadores».

1. Institut d'Estudis Universitaris Josep Trueta: *Estudi sobre els universitaris catalans*; Direcció General d' Universitats de la Generalitat de Catalunya; 1993.

2. Cunnington, B.: Management development and education process; *Journal of Management Development*, Volumen 4, Núm. 5, 1985.

3. American Accounting Association: The Future of the Accounting Education; *Issues in Accounting Education*, Primavera, Vol. 1, 1986, pág. 186.

Además, cabría añadir que el profesor tiene que aceptar el reto que supone el cambio tecnológico y sacar el máximo provecho de éste introduciendo las nuevas tecnologías en sus tareas, tanto docentes como de investigación. Como indica Peter Drucker<sup>1</sup>: «Cabe predecir sin temor a equivocarse que en los próximos años, las escuelas y las universidades cambiarán cada vez más radicalmente de lo que lo han hecho desde que asumieron su forma actual hace más de 300 años, cuando se organizaron en torno al libro impreso. Lo que obligará a realizar estos cambios es, en parte, la nueva tecnología, como la de los ordenadores, los vídeos y las emisiones de televisión vía satélite; las demandas de una sociedad basada en los conocimientos, en la que el aprendizaje organizado debe convertirse en un proceso vitalicio para los intelectuales».

### *¿Quién es el cliente?*

En general, las labores llevadas a cabo por un profesor deben estar guiadas por el intento de servir al cliente para el que se trabaja. Este puede ser su alumno, una empresa que ha contratado un programa *in company*, la institución académica para la que trabaja, la sociedad, o sus compañeros de departamento según cada caso concreto. Por otro lado, tampoco podemos olvidar que en algunos casos, el académico ha de seguir el camino que crea oportuno olvidando un poco lo que el mercado le está pidiendo. Esta actitud es defendible en ciertas ocasiones. De hecho, en infinidad de ocasiones los avances científicos se han producido cuando se ha dejado de lado la «línea oficial» o lo que mandaba el mercado.

De todas formas, hay casos en los que el profesor se olvida demasiado, y de forma permanente, de lo que se espera de él. La inclusión del ejemplo que se acompaña en el anexo de este capítulo intenta que el lector reflexione sobre esta problemática.

1. Drucker, P.: La nueva sociedad de las organizaciones; *HarvardDeusto Business Review*, 1/93, Bilbao, 1993, pág. 6.

En el momento de finalizar este libro, vale la pena recordar que la práctica totalidad de recomendaciones formuladas son esencialmente subjetivas. Por tanto, se anima a contrastar con el método de la prueba-error la bondad de cualquiera de ellas. En pocas materias hay tanta relatividad como en las que se han tratado. Cada profesor debe actuar de la forma más oportuna según su criterio, potencialidades y flaquezas.

Además, como se ha insistido a lo largo de las páginas anteriores es importante que el profesor mantenga a lo largo de toda su carrera profesional una actitud personal de permanente búsqueda de la excelencia en relación con sus alumnos, con sus clientes y con la sociedad a los que sirve.

## **Anexo: Lo que no debería ser una primera lección**

**Cualquier persona en formación debe percibir prontamente que es siempre de mal gusto expresar la suma de dos cantidades en la forma siguiente:**

$$1 + 1 = 2 \quad (1)$$

**En efecto, todo graduado en economía está enterado de que:**

$$1 = \ln e \quad (2)$$

**y también de que:**

$$1 = \sin^2 q + \cos^2 q \quad (3)$$

**Es además obvio para cualquier lector que:**

$$2 = \sum_{n=0}^{\infty} \frac{1}{2^n} \quad (4)$$

**En consecuencia, la ecuación (1) puede ser expresada de manera más científica de la forma siguiente:**

$$\ln e + (\sin^2 q + \cos^2 q) = \sum_{n=0}^{\infty} \frac{1}{2^n} \quad (5)$$

**Es también fácil de confirmar que:**

$$1 = \cosh p \sqrt{1 - \tanh^2 p} \quad (6)$$

y puesto que:

$$e = \lim_{\delta \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{\delta}\right)^\delta \quad (7)$$

la ecuación (5) puede ser objeto de una simplificación adicional y formularse así:

$$\ln \left[ \lim_{\delta \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{\delta}\right)^\delta \right] + (\sin^2 q + \cos^2 q)$$

$$= \sum_{n=0}^{\infty} \frac{\cosh p \sqrt{1 - \tanh^2 p}}{2^n} \quad (8)$$

Ahora bien, si observamos que:

$0! = 1$ , (9) y recordamos que la inversa de la transpuesta es la transpuesta de la inversa, podemos liberarnos de las restricciones del espacio unidimensional mediante la introducción del vector  $X$ , respecto al cual

$$(X)^{-1} - (X^{-1})' = 0 \quad (10)$$

Combinando la ecuación (9) con la ecuación (10) llegamos al resultado

$$[(X)^{-1} - (X^{-1})']! = 1 \quad (11)$$

el cual, insertado en la ecuación (8), reduce nuestra expresión en la forma siguiente:

$$\ln \left\{ \lim_{\delta \rightarrow \infty} \left[ [(X)^{-1} - (X^{-1})']! + \frac{1}{\delta} \right]^\delta \right\} + (\sin^2 q + \cos^2 q)$$

$$= \sum_{n=0}^{\infty} \frac{\cosh p \sqrt{1 - \tanh^2 p}}{2^n} \quad (12)$$

Al llegar a este punto debe resultar evidente que la ecuación (12) es mucho más clara y mucho más fácil de comprender que la ecuación (1). Pueden usarse otros métodos de naturaleza similar para simplificar la ecuación (1), pero ellos resultarán obvios una vez que el estudiante entienda los principios fundamentales.

Fuente: Siegfried, J.: *Journal of Political Economy*, The University of Chicago Press, vol. 78.

## Bibliografía

- Amat, O.: Evaluación económica de las inversiones en formación; *Horizonte Empresarial*, enero, 1991.
- American Accounting Association: The Future of the Accounting Education; *Issues in Accounting Education*, Primavera, Vol.1, 1986.
- Anthony, R.: *The case method in accounting. Accounting education: problems and prospects*; American Accounting Association, Education Series núm. 1, 1974.
- Arbues, M.T., Cobo, E. y Tarín, Ll.: Learning styles of health sector managers in Spain; Paper, *Second International Conference Corporate Training for Effective Performance*, Twente, 1991.
- Beau, D.: *100 fiches de pédagogie des adultes*; Les Editions d'Organisation, París, 1976.
- Birkenbihl, M.: *Formación de formadores*; Paraninfo, Madrid, 1990.
- Bloom, B.S.: *Taxonomía de los objetivos de la evaluación*; Ateneo, Buenos Aires, 1971.
- Bouvard, C: *Le formateur minute*; Les Editions d'Organisation, París, 1986.
- Brown, G.: *Lecturing and explaining*; Methuen, Inc., Londres, 1978.
- Chauchard, J.L.: *Cómo diseñar un plan de formación*; Ediciones Gestión 2000, Barcelona, 1993.
- Cois, S. y Martí, M.C.: *Planteamiento y evaluación de la tarea escolar*; Troquel, Buenos Aires, 1970.

- Cuervo, A.: Administración y dirección de empresas; *Economía*, núm. 8, Primer trimestre, 1991.
- Cunnington, B.: Management development and education process; *Journal of Management Development*, Volumen 4, Núm. 5, 1985.
- Douglas, L. y Blanford, J.: *Teaching business subjects*; Prentice Hall, Londres, 1983.
- Entwistle, N. y Tait, H.: Approaches to learning evaluation of teaching and preferences for contracting academic environments; *Higher Education*, 18, 1989.
- Eurich, A.: The Commitment to Experiment and Innovate in College Teaching; *The Educational Record*, Invierno, 1964.
- Feuillet, L.: *Le nouveau formateur*; Dunod Entreprise, París, 1989.
- Fromm, E.: *Tenir o ésser?*; Claret, Barcelona, 1980.
- Garrat, B.: *The learning organisation*; Fontana, Londres, 1987.
- Graham, G y Gray, C.: *Business Games Handbook*; American Management Association, 1969.
- Grappin, J.P.: *Claves para la formación en la empresa*; Ceac, Barcelona, 1990.
- Hernández, F. y Sancho, J.M.: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Laia, Barcelona, 1989.
- Hunter, M.: *Mastery Teaching*; Tip Publications, University California Los Angeles, Los Angeles, 1985.
- Instituí d'Estudis Universitaris Josep Trueta: *Estudi sobre els universitaris catalans*; Direcció General d' Universitats de la Generalitat de Catalunya; 1993.
- Kolb, D.A.: On management and the learning process; *MIT Sloan School Working Paper*, núm 652, 1973.
- Kolb, D.A.: *Experiential learning*; Prentice Hall, New York, 1984.
- Kourganoff, V.: *La cara oculta de la Universidad*; Buenos Aires, Siglo Veinte, 1973.
- Le Boterf, G.: *Cómo invertir en formación*; Colección EADA Gestión, Ediciones Gestión 2000, Barcelona, 1991.
- Le Boterf, G, Barzucchetti, S. y Vincent, F.: *Cómo gestionar la calidad de la formación*; AEDIPE-Ediciones Gestión 2000, Barcelona, 1993.
- Moore, W.G: *The tutorial system and its future*, Pergamon Press, Oxford, 1968.
- Neciri, I.: *Hacia una didáctica general dinámica*; Kapelusz, Buenos Aires, 1979.
- Norton, H.S.: *The world of the economist*; University of South Carolina Press, 1975.
- Pavón, A.: Nuevas tecnologías de formación en la empresa; *Capital Humano*, número 34, mayo 1991.
- Pujol, J. y Fons, J.L.: *Los métodos en la enseñanza universitaria*; EUNSA, Pamplona, 1978.
- Reynolds, J.I.: *Méthode des cas et formation au management*; OIT, Ginebra, 1985.
- Ring, A.E. y Shelley, W.J.: *Aprendizaje mediante el retroproyector*; Trillas, México, 1973.
- Rodríguez, J.M.: *Juegos de empresa*; Esic, Madrid, 1975.
- Román, J.M. y otros: *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*; Cincel-Kapeluz, Madrid, 1980.
- Suárez, J.M.: La formación de los recursos humanos como instrumento estratégico en las empresas de servicios; *Alta Dirección*, diciembre, Barcelona, 1993.
- Tenbrink, T.: *Evaluación: guía práctica para profesores*; Narcea, Madrid, 1981.
- Tovar, A.: *Universidad y educación de masas*; Ariel, Barcelona, 1968.
- Vázquez, G.: *Técnicas de trabajo en la universidad*; Eunsa, Pamplona, 1975.
- Viladot, G. y Romans, M.: *La educación de adultos*; Laia, Barcelona. 1988.
- Weber, E.: *Estilos de educación*; Herder, Barcelona, 1976.

## Otros títulos de interés publicados por Ediciones Gestión 2000, S.A.

*Cómo invertir en formación*, 208 págs., Guy Le Boterf

*Calidad y liderazgo*, 198 págs., Andrés Senlle

*Cómo gestionar la calidad de la formación*, 264 págs., Guy Le Boterf

*La dirección del cambio en la empresa*, 164 págs., Roger Plant

*La gestión participativa*, 256 págs., Philippe Hermel

*Frases y anécdotas del mundo empresarial*, 160 págs., Oriol Amat

*Costes de calidad y de no calidad*, 134 págs., Oriol Amat

*Empresa e individuo*, 144 págs., Irene Vázquez

*Empresa y grupo*, 164 págs., Irene Vázquez

*Calidad total en servicios y adminis. pública*, 146 págs, Andrés Senlle

*El libro de las IDEAS*, 214 págs., Asoc. Japonesa Reo Humanos

*Implantar y gestionar la Calidad Total*, 210 págs., Bernillón-Cérutti

*Cómo diseñar un plan de formación*, 20 págs., L. Chauchard

*Planes y fondos de pensiones*, 170 págs., Antoni Antràs

*Organice su tiempo*, 120 págs., Sally Garratt

*Organícese*, 180 págs., M. Pedler - T. Boydell

*Defienda sus ideas*, 120 págs., Pierre Lebel

**Solicite nuestros Catálogos de publicaciones**