

“DISEÑO DE MATERIALES PARA LA AUTOCAPACITACIÓN”

Artur Parcerisa Aran

Agosto 2004

Presidenta

Licda. Silvia Lizette Kuri de Mendoza

Consejales Propietarios

Dra. Mirna Ruth Castaneda de Alvarez

Dr. Carlos Mauricio Molina Fonseca

Dr. René Mauricio Castillo Panameño

Dra. María Hortensia Cruz de López

Licda. Marta Alicia Aguirre de Pérez

Lic. José Ricardo Reyes Escoto

**Proyecto de Capacitación Inicial y Continua de Operadores Jurídicos.
AECI - CNJ**

Escuela de Capacitación Judicial

Dr. José Ernesto Criollo - Director

Licda. Berta Díaz Zelaya - Sub-Directora

Oficina Técnica de Cooperación de la Embajada de España

Dr. Francisco Sancho López - Coordinador de la Oficina Técnica de Cooperación

Dra. Beatriz González - Directora del Proyecto de Capacitación

Autor:

Artur Parcerisa Aran

Doctor en Ciencias de la Educación

Por la Universidad de Barcelona, España

Sección Metodológica - ECJ

Revisión y aprobación de texto:

Licda. María Esperanza Valle Monterrosa

Lic. Adrián Mendoza

Unidad de Producción Bibliográfica y Documentación, CNJ - ECJ

Jefe de la Unidad: Licda. Karen de Sermeño

El material publicado es de exclusiva responsabilidad de su autor

Consejo Nacional de la Judicatura

Final Calle Los Abetos No. 8 Colonia San Francisco, San Salvador

Tels. 245-2449, 245-2450 y 245-2451.

INDICE

Presentación	
Introducción	1
Para empezar una propuesta de reflexión personal	3
Mapa de desarrollo de los contenidos.....	4
1. Referentes para el diseño de materiales para la autocapacitación.....	5
1.1 Intenciones de la capacitación	5
Relación entre objetivos y contenidos ..	7
Tipos de contenidos. Implicaciones	8
1.2. Modelo de aprendizaje.....	10
Aprender construyendo.....	10
Aprender imitando modelos	12
1.3 Contexto específico	13
2. Ámbitos para el diseño de materiales para la autocapacitación	14
2.1 Descripción básica del material	14
3. Tratamiento de las intenciones	15
4. La secuencia de aprendizaje (secuencia capacitadora) ..	17
4.1 La perspectiva del capacitando	17
4.2 Fase inicial de la secuencia	19
4.3 Fase de desarrollo de la secuencia	22
La regulación	22
Guión orientativo de aspectos a tener en cuenta para la fase de desarrollo.....	22
4.4 Fase de síntesis o de cierre de la secuencia ...	25
5. Atención a la diversidad	27
6. Aspectos formales	27

PRESENTACIÓN

En cumplimiento de los acuerdos adoptados dentro del marco general de la V Reunión de la Comisión Mixta Hispano Salvadoreña de Cooperación, efectuada el 23 de abril del 2002, y, más concretamente en el Sector de Participación Social, desarrollo institucional y buen gobierno, la Agencia Española de Cooperación Internacional viene desarrollando un Programa de Justicia.

En éste se plantean como objetivos fundamentales, continuar colaborando en la capacitación de los aplicadores y operadores del Derecho y fomentar la cultura jurídica en El Salvador. En pro de estos objetivos y en coordinación con el Consejo Nacional de la Judicatura, se está implementando el Proyecto de Fortalecimiento de la Capacitación Inicial y Continua de los Operadores Judiciales y Jurídicos.

El proyecto está dirigido, entre otros fines, a apoyar los esfuerzos de la Escuela de Capacitación Judicial del Consejo Nacional de la Judicatura, en el desarrollo de sus programas de capacitación destinados a operadores judiciales y jurídicos en ejercicio y a los que se incorporarán en un futuro próximo a sus cargos.

En sus manos está la delicada función de contribuir con elementos necesarios para que los administradores de la justicia puedan desarrollar su profesión de acuerdo con los objetivos de un Estado Democrático y de Derecho.

Como elemento fundamental de la capacitación, el proyecto está orientado a reforzar, adicionalmente, el sistema de publicaciones jurídicas, como factor de apoyo indispensable en el proceso de capacitación.

Dicho reforzamiento al sistema de publicaciones incluye la reproducción y distribución de los materiales de las capacitaciones impartidas por los consultores internacionales, adecuados metodológicamente como textos guías para el estudio individual o corporativo de los operadores de justicia. El documento “Diseño de materiales para la autopercepción”, responde a la justificación descrita y está orientado a consolidar en los capacitadores de la Escuela de Capacitación Judicial, la habilidad para elaborar materiales educativos que utilicen en los distintos cursos que imparten.

INTRODUCCIÓN

El presente texto surge a raíz de un módulo instruccional sobre *Diseño de materiales para el autoaprendizaje* que me fue encargado por la Escuela de Capacitación Judicial del Consejo Nacional de la Judicatura, con la colaboración de la Agencia Española de Cooperación Internacional, y que se impartió en San Salvador en julio de 2003.

En las páginas siguientes se proporcionan pautas, sugerencias y orientaciones que pretenden ayudar a conocer y a utilizar adecuadamente criterios básicos para diseñar materiales que faciliten el proceso de autocapacitación. Se trata de propuestas para el diseño de materiales dirigidos a la autocapacitación de personas adultas.

También se incluyen propuestas de actividades cuya realización ayudará a adquirir una ejercitación en este diseño que, paso a paso, irá proporcionando seguridad en la elaboración de este tipo de materiales. La inclusión de actividades se hace necesaria ya que para aprender a diseñar materiales de autocapacitación no basta con adquirir determinados conocimientos sino que también se requiere del aprendizaje de habilidades y de actitudes.

Para un capacitador, preocuparse por el aprendizaje debe ser una necesidad. Ello supone mirar el proceso de capacitación desde la perspectiva del capacitando, lo cual es una actitud a la cual a menudo no se está demasiado acostumbrado. Este punto de vista es clave si se trata precisamente de ayudar a que sea el propio sujeto quién se autocapacite; hay que ponerse en su piel.

Después de proponer una primera actividad para que el lector reflexione sobre sus ideas respecto de los materiales para la autocapacitación, se trata sobre los referentes en los cuales fundamentar las decisiones que se tomen en el proceso de diseño de materiales: las intenciones (objetivos y contenidos), el modelo de aprendizaje y las características del propio contexto.

A partir de estos referentes se abordan las distintas dimensiones desde las cuales se propone plantear los materiales: tratamiento de las intenciones, secuencia de enseñanza, atención a la diversidad y aspectos formales. Para facilitar la comprensión de cada uno de estos ámbitos y para ejercitarse en la habilidad de tomar decisiones para diseñar materiales para la autocapacitación, se desarrolla una propuesta de simulación de diseño de un módulo de autocapacitación, en la cual el lector o la lectora tiene que ir poniendo en juego todos los componentes y tomando decisiones fundamentadas sobre cada uno de los ámbitos.

Se termina con una propuesta de síntesis.

En el diseño de este texto he tenido en cuenta que su propia estructura pueda servir de ilustración de algunas de las propuestas que se formulan para el diseño de materiales.

El aprendizaje es un proceso de construcción personal, es un camino (o un laberinto) que cada sujeto tiene que recorrer por sí mismo. Pero la orientación, la guía, el asesoramiento, el estímulo... del capacitador son fundamentales para ayudar a este proceso de aprendizaje personal. Por lo tanto, preocuparse por las características de los procesos de aprendizaje de los adultos profesionales, preocuparse por cómo diseñar materiales que favorezcan estos procesos con relación a los contenidos que se persigue enseñar, y aprender la habilidad de diseñar materiales de estas características, se convierte en una necesidad. A ella pretende responder el presente texto.

PARA EMPEZAR: UNA PROPUESTA DE REFLEXIÓN PERSONAL

Para facilitar la relación entre los contenidos que se desarrollan en este texto y las concepciones e ideas actuales del lector o lectora respecto de los materiales curriculares para la autocapacitación, le propongo realizar la siguiente actividad: lea las afirmaciones de la columna de la izquierda y, en la columna de la derecha, puntúe cada una de ellas, de 0 a 5, según crea que son menos o más ciertas. Si piensa que una afirmación es totalmente cierta puntúela con un 5; si piensa que es absolutamente falsa ponga un 0. Utilice las puntuaciones intermedias según su criterio.

	PUNTUACIÓN (0,1,2,3,4,5)
a) Un material curricular para la autocapacitación tiene que ser suficiente para el aprendizaje de los contenidos que desarrolla, sin necesidad de tener que recurrir a actividades de aprendizaje presencial o de interacción con el o la docente.	
b) Un material curricular de autocapacitación no puede considerarse totalmente adecuado si no incluye propuestas de actividades, tareas o ejercicios a realizar por el capacitando o capacitanda.	
c) Lo ideal es que todo capacitando o capacitanda que usa un material diseñado para la autocapacitación adquiriera los mismos objetivos y realice las mismas actividades, con un ritmo de trabajo semejante y con el mismo nivel de profundización.	
d) En el diseño de materiales para la autocapacitación hay que considerar que el proceso de aprendizaje tiene dos fases: fase inicial (introducción al tema, motivación...) y fase de desarrollo.	
e) Los materiales tienen que ser distintos según su función sea el aprendizaje de conceptos, de habilidades o de actitudes.	
f) En un material para la autocapacitación los aspectos formales (formato, número de páginas, legibilidad,...) son los más importantes.	
g) Es indispensable que los materiales para la autocapacitación incluyan elementos que refuercen la motivación de las y los capacitandos.	
h) En los materiales para la autocapacitación hay que contemplar dos tipos de actividades distintas: las de aprendizaje y las de evaluación.	

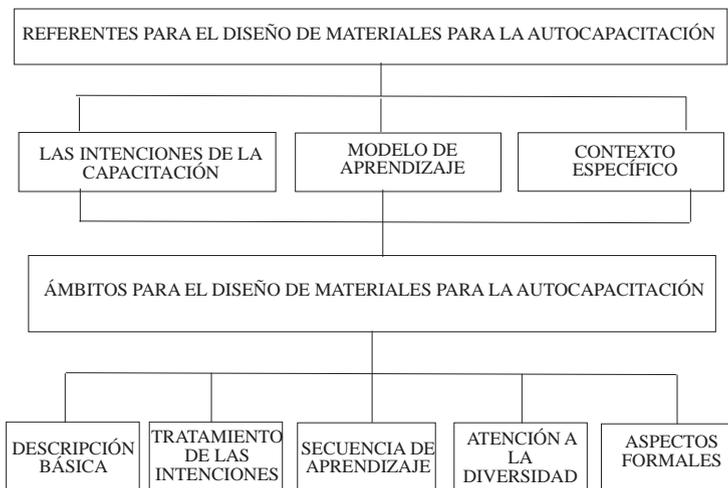
Las cuestiones planteadas en la actividad anterior son complejas. En todo caso, la finalidad de las páginas siguientes es ayudarle a encontrar respuestas adecuadas.

Los objetivos que se pretenden son ayudarle a que usted sea capaz de

- Identificar y utilizar en el diseño de materiales estrategias que faciliten la autocapacitación de personas adultas.
- Identificar pautas y orientaciones que puedan ayudar a diseñar materiales didácticos de autocapacitación de calidad
- Diseñar materiales didácticos para la autocapacitación.

Para la consecución de estos objetivos, se desarrollarán los contenidos que se presentan en el siguiente esquema:

MAPA DE DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS



1. REFERENTES PARA EL DISEÑO DE MATERIALES PARA LA AUTOCAPACITACIÓN

Toda decisión capacitadora debe fundamentarse en unos determinados referentes. En la toma de decisiones sobre las características y las propuestas a incluir en el diseño de materiales para la autocapacitación hay que prestar atención, como mínimo, a tres referentes: las intenciones de la capacitación, el modelo de aprendizaje y las características del contexto específico.

1.1 Intenciones de la capacitación

La capacitación que se imparte en la Escuela de Capacitación Judicial es intencional, la acción capacitadora pretende algo. Los objetivos que se quieren conseguir mediante un material para la autocapacitación constituyen un referente fundamental para tomar decisiones sobre como diseñar este material.

Para muchos autores y autoras, los objetivos tienen que indicar los resultados que se espera conseguir. Algunos diferencian entre objetivos generales y específicos y creen que éstos tienen que estar redactados de tal manera que sólo admitan una interpretación y formulados haciendo referencia a conductas observables y evaluables (por ejemplo: traducir un texto, indicar cinco características de..., etc.).

Otros autores y autoras han observado que a pesar de los esfuerzos hechos a favor de redactar objetivos concretos y evaluables, el profesorado a menudo no se toma el tema de los objetivos de forma seria e incluso a menudo los redacta a posteriori, después de decidir cuales serán los contenidos que enseñará y como lo hará para enseñarlos.

Bruner^{*}, se refiere a *principios de procedimiento o metas pedagógicas*: en esta concepción, el objetivo indica aquello que guía la acción docente, lo que pretende el docente. Como ejemplo de objetivos entendidos como principios de procedimiento se pueden citar los siguientes: ayudar a la detección de las necesidades por parte del propio capacitando o capacitanda, fomentar la participación activa del capacitando o capacitanda, etc.

Los principios de procedimiento se pueden entender como objetivos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje y, en este sentido, son interesantes porque resaltan el proceso por encima del producto que teóricamente se tiene que conseguir. Desde una perspectiva centrada

* La bibliografía de J. BRUNER es muy extensa. Se pueden citar, por ejemplo, estos dos títulos: *Hacia una teoría de la instrucción*. (1969). México: UTEHA, y *Desarrollo cognitivo y educación* (1988). Madrid: Morata.

en el aprendizaje, puede entenderse que estos principios se refieren más a la metodología (al como enseñar) que a los objetivos propiamente dichos.

Otras autoras y otros autores entienden los objetivos como la definición de las capacidades que tiene que adquirir o desarrollar el capacitando o capacitanda. Así, por ejemplo: conocer la terminología básica de...; ser capaz de analizar los componentes de...; adquirir los conceptos de...; etc. Esta es la concepción de objetivos más extendida actualmente (aunque se trabaja también con otras concepciones). Se diferencia de la anterior en que en esta redacción de objetivos lo que interesa es definir lo que tiene que aprender el estudiante, pero también se diferencia de una concepción que opte por la definición de unos resultados muy concretos, formulados en unas conductas muy específicas a desarrollar por el capacitando o capacitanda.

En todo caso, es indispensable optar por una determinada concepción ya que, según la que escojamos, será distinto el enfoque de las propuestas para el aprendizaje y para la evaluación que configurarán el material a diseñar.

Si se formulan objetivos de aprendizaje (ya sean más o menos concretos) es recomendable diferenciar entre objetivos de conocimiento (lo que tiene que saber el capacitando o capacitanda), objetivos de habilidades (lo que tiene que saber hacer) y objetivos referidos a cuestiones éticas, a valores y actitudes.

Hacer esta diferenciación es importante porque ayuda a orientar la selección de actividades para el aprendizaje y la selección de actividades de evaluación, ya que no se aprende de la misma manera –ni se puede evaluar de la misma manera– un conocimiento o concepto, una habilidad o una actitud.

- Un concepto tiene que llegar a entenderse y, por lo tanto, se deberán prever actividades que ayuden al capacitando a comprender el concepto en un grado suficiente. Para evaluar si se ha adquirido realmente un conocimiento, se tendrá que pensar en actividades que permitan conocer si el estudiante ha adquirido una comprensión suficiente.

- Una habilidad o procedimiento se aprende haciéndolo, ejercitándose, practicando, hasta que se acaba realizándolo con un grado suficiente de corrección. La evaluación del aprendizaje de una habilidad requiere de una actividad que permita demostrar que el estudiante sabe realizar el procedimiento.

- Una actitud se aprende mediante actividades que fomenten la reflexión y mediante la imitación inconsciente de modelos. La evaluación de los aprendizajes actitudinales es especialmente compleja

pero ello no debería suponer que se deba renunciar a un tipo de objetivos de tanta importancia.

Ante el polémico tema de los objetivos educativos, puede ser adecuado optar por un planteamiento que acepte que las aportaciones de los distintos puntos de vista tienen elementos de interés, pero que establezca las siguientes premisas*.

a) Es necesario definir unos objetivos generales o intenciones educativas que orienten la intervención capacitadora

b) En la elaboración de materiales para la autocapacitación es recomendable formular objetivos *referenciales o específicos* que concreten los generales.

c) Los objetivos expresan las capacidades que hay que desarrollar por los educandos y educandas.

d) Puede considerarse interesante definir también (diferenciándolos claramente de los anteriores) objetivos o principios de procedimiento orientadores de la intervención de las y los capacitadores.

Relación entre objetivos y contenidos

Los contenidos de aprendizaje suelen considerarse de manera formalmente diferenciada de los objetivos. La consideración de los contenidos lleva a plantear si éstos tienen valores intrínsecos y sobre si es posible seleccionar contenidos sin plantearse si sirven para conseguir unos resultados.

Los contenidos expresan lo que se pretende enseñar y, por lo tanto, lo que el educando debería aprender. Deben relacionarse directamente con los objetivos, deben estar al servicio de la intención de conseguir aquellos. Ayudan a configurar o a delimitar los objetivos.

Los contenidos son los que han de permitir la consecución de los objetivos. Los contenidos son los saberes culturales (conceptos, habilidades, valores, creencias, sentimientos, actitudes, etc.) cuya asimilación contribuye a conseguir las capacidades definidas en los objetivos.

Por lo tanto, los contenidos son un medio, no un fin en sí mismos**. Esta dependencia de los objetivos es una cuestión básica, ya que justifica la relevancia y la función que se debe asignar a cada contenido. Por ello, la determinación de los contenidos debe ser razonada y en función de su utilidad para conseguir los objetivos propuestos.

* Parcerisa, A. (1999) *Didáctica en la educación social*. Barcelona: Graó, pp. 87-88.

** Giné, N.; Parcerisa, A. (2000) *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó, pp. 33.

Tipos de contenidos. Implicaciones

Si debe existir una correspondencia directa entre contenidos y objetivos, al igual que se recomendaba diferenciar entre objetivos de aprendizajes conceptuales, de aprendizajes procedimentales y de aprendizajes actitudinales, es recomendable hacer también esta diferenciación en lo que toca a los contenidos.

En los cuadros siguientes se han esquematizado las principales características de cada tipo de contenido (los hechos y conceptos entre los conocimientos, las habilidades y las actitudes), así como las estrategias que facilitan su aprendizaje y su evaluación.

<p>HECHOS</p> <p>Hechos propiamente dichos, situaciones, datos, fenómenos</p> <ul style="list-style-type: none"> •Concretos •Singulares <p>ENSEÑANZA</p> <ul style="list-style-type: none"> •Repetición •Memorización <p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> •Pruebas objetivas

En la denominación amplia de contenidos conceptuales se incluyen los hechos y los conceptos. Los *hechos* son hechos propiamente dichos, situaciones, datos, fenómenos, sucesos, como por ejemplo los nombres de los países de una zona, la fecha de un acontecimiento histórico o la terminología propia de determinado campo científico. Son contenidos fácilmente asimilables y que se caracterizan por ser concretos y singulares. Se trata de un tipo de contenidos que responden a la pregunta: ¿qué queremos que el capacitando sepa?

El aprendizaje de hechos requiere memorización y actividades posteriores de recuerdo. Para que un hecho tenga sentido debe asociarse a un concepto. Su evaluación puede realizarse mediante pruebas objetivas.

CONCEPTOS

Conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Los conceptos conllevan un grado de abstracción y exigen necesariamente un cierto grado de comprensión

ENSEÑANZA

- Proceso de elaboración y construcción personal
- Aplicación (en contextos distintos) para interpretar o exponer un fenómeno o situación y para situar hechos en el concepto que los incluye.

EVALUACIÓN

Criterio sobre el grado de aprendizaje del concepto que consideramos mínimo (ya que el aprendizaje de un concepto admite diversos grados).

- Observación del uso diario (aplicación)
- Pruebas específicas

La definición de un concepto no garantiza su aprendizaje.

- Pruebas de resolución de problemas (con diversas variables)

Los conceptos (y los sistemas conceptuales) son un conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Los conceptos conllevan un grado de abstracción y exigen necesariamente un cierto grado de comprensión. Son contenidos conceptuales, por ejemplo: la ley de la gravedad, el feudalismo o la justicia. Al igual que los hechos responden a la pregunta: ¿qué queremos que el capacitando sepa?

La enseñanza-aprendizaje de conceptos ha de consistir en un proceso de elaboración y construcción personal (hasta llegar a comprender el concepto en cuestión) y en la aplicación (en contextos distintos) para interpretar o exponer un fenómeno o situación y para situar hechos en el concepto que los incluye.

Para evaluar el aprendizaje de conceptos se requiere establecer un criterio sobre el grado de aprendizaje del concepto que consideramos mínimo (ya que el aprendizaje de un concepto admite diversos grados). El proceso de evaluación puede consistir en la observación del uso diario (aplicación) que el capacitando realiza del concepto en cuestión o en pruebas escritas. En este caso hay que tener presente que la definición de un concepto no garantiza su aprendizaje (puede definirse

sin haberlo entendido realmente) y que, por otra parte, puede haberse entendido el concepto y no saberlo definir, ya que definir es una de las actividades más complejas que existen. Es preferible pensar en pruebas consistentes en resolución de problemas (con diversas variables) donde el capacitando tenga que poner en juego los conceptos aprendidos para resolver adecuadamente la situación o el caso.

HABILIDADES O PROCEDIMIENTOS

Habilidades, técnicas, estrategias y destrezas. Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas que conducen a la consecución de un objetivo.

El concepto de procedimiento incluye mucha diversidad (grados de complejidad distintos):

- Motrices / cognitivos
- Pocas acciones / muchas acciones
- Algorítmicos / heurísticos.

ENSEÑANZA

- Modelos
- Ejercitación (confusión entre contenidos y actividades)
- Interpretación de los contenidos conceptuales correspondientes al procedimiento
- Aplicación en distintos contextos.

EVALUACIÓN

- Pruebas específicas
- Pruebas de papel y lápiz: contenidos aplicados sobre papel y procedimientos de carácter cognitivo.
- Observación.

En este tipo de contenidos se incluyen las habilidades, las técnicas, las estrategias y las destrezas. Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas que conducen a la consecución de un objetivo. Son contenidos procedimentales, por ejemplo: la elaboración de gráficos, la lectura, el análisis de una situación.

Se trata de un tipo de contenidos que incluye mucha diversidad y, por lo tanto, contenidos con grados diversos de complejidad. Algunos son motrices, otros cognitivos; los hay que requieren pocas acciones para llegar al objetivo, otros requieren muchas; unos son algorítmicos

(hay que seguir unos pasos claramente estipulados), otros son heurísticos.

En ocasiones, las o los capacitadores confunden los contenidos procedimentales con las actividades. Esta confusión arranca de la constatación de que para aprender un contenido procedimental o una habilidad se requiere realizarlo repetidamente (a leer, se aprende leyendo y a razonar, razonando); es decir, para aprender un contenido procedimental hay que hacer actividades consistentes en el propio contenido: para aprender el procedimiento “dibujo” hay que dibujar; en este caso “dibujo” es el contenido a aprender y “dibujar” la actividad a realizar.

La diferencia entre contenido procedimental y actividad radica en que el contenido es lo que pretendemos que el capacitando aprenda (lo que posteriormente se evaluará) mientras que la actividad es el medio de conseguirlo. El contenido responde a la pregunta de qué queremos enseñar; la actividad a la pregunta de cómo lo enseñaremos.

Las habilidades o procedimientos son contenidos que responden a la pregunta: qué es lo que el capacitando tiene que saber hacer.

La evaluación del aprendizaje de este tipo de contenidos se podrá realizar mediante pruebas de papel y lápiz en el caso de contenidos procedimentales aplicados sobre papel (por ejemplo: dibujo) y en el caso de procedimientos de carácter cognitivo (por ejemplo: la síntesis). Pero, en otros casos, la técnica básica será la observación (la autoobservación en su caso) de como el capacitando va realizando el aprendizaje de determinado contenido (por ejemplo: trabajo en equipo).

ACTITUDES, VALORES Y NORMAS DE COMPORTAMIENTO

Valor: principio ético, creencia individual sobre lo que se considera deseable, un principio normativo de conducta que provoca determinadas actitudes

Norma: regla de comportamiento, pauta de conducta o criterio de actuación derivado de unos valores determinados

Actitud: predisposición relativamente estable a actuar de determinada manera debido a una disposición interna a valorar favorable o desfavorablemente una situación, un hecho, una creencia.

ENSEÑANZA

- Análisis y reflexión – compromiso de acción
- Resolución de conflictos
- Modelos
- Currículum oculto.

EVALUACIÓN

- Observación
- Diálogo (coevaluación)
- Escalas de actitudes
- Análisis de la práctica.

Un valor es un principio ético, una creencia individual sobre lo que se considera deseable, un principio normativo de conducta que provoca determinadas actitudes; una norma es una regla de comportamiento, una pauta de conducta o un criterio de actuación derivado de unos valores determinados; una actitud es la predisposición relativamente estable a actuar de determinada manera debido a una disposición interna a valorar favorable o desfavorablemente una situación, un hecho, una creencia... Son contenidos actitudinales, por ejemplo: el respeto a la naturaleza, el interés por conocer, la predisposición al diálogo.

Aunque probablemente se puede llegar a un consenso sobre determinados valores democráticos (el respeto a los demás, la responsabilidad, la cooperación...), lo cierto es que incluso los valores comúnmente aceptados admiten varias lecturas, por lo cual es preciso que la institución los defina y los explicita claramente, y que, posteriormente, los programe a fin de garantizar una rigurosidad que

favorezca su aprendizaje.

Los contenidos actitudinales responden a la pregunta de qué o cómo debe ser el capacitando.

En la enseñanza-aprendizaje de valores y de actitudes, los modelos proporcionados (directamente por los capacitadores o indirectamente por los materiales, por ejemplo) desempeñan un papel relevante. En general, el aprendizaje vicario (imitación de modelos) es muy relevante en este tipo de aprendizaje.

En este sentido hay que prestar atención al currículum oculto: aquello que se transmite sin intencionalidad; los aprendizajes que vehiculan los capacitadores sin ser conscientes de que los están transmitiendo.

También se adquieren nuevas actitudes mediante procesos de análisis y de reflexión. En este caso, es importante tener en cuenta que para adquirir nuevos valores y actitudes se requiere que exista conflicto, ya que precisamente la resolución del conflicto es lo que puede ayudar a este aprendizaje. Si el capacitando no se encuentra con una dificultad, no se encontrará en la necesidad de modificar actitudes ni de replantearse valores.

La evaluación se basará fundamentalmente en la observación (en su caso: la autoobservación), en escalas de actitudes, el diálogo con compañeros o compañeras.

1.2 Modelo de aprendizaje

El segundo referente para la toma de decisiones de cara a diseñar materiales para la autocalapacitación es el modelo de aprendizaje. En las acciones educativas que se basan en una intencionalidad es fundamental preocuparse de qué tipo de acciones favorecen más el aprendizaje

Según el modelo o la perspectiva explicativa del proceso de aprendizaje en que nos basemos será más oportuno diseñar un tipo de actividades u otro, y en general un tipo de decisiones didácticas u otro. Pero, en todo caso, no es posible fundamentar coherentemente una secuencia capacitadora sin partir de un modelo explicativo del proceso de aprendizaje.

Son diversas las teorías y perspectivas psicológicas que pueden aportar elementos de interés para aquella explicación. Así, por ejemplo, el neoconductismo –aunque en la actualidad se halla muy cuestionado y es muy dudoso que explique la complejidad del proceso de aprendizaje humano ha aportado algunos conceptos aún vigentes, como la importancia del *ambiente* para el aprendizaje (junto con el componente genético) o la importancia del *refuerzo positivo* para que se consolide un aprendizaje.

De cara a configurar una perspectiva amplia que contenga suficientes elementos para avanzar en la explicación de cómo aprenden las personas, propongo fundamentar las decisiones referentes a la secuencia capacitadora –pensando en materiales para la autocalapacitación– en dos aportaciones de la psicología del aprendizaje que me parecen especialmente interesantes por su valor explicativo, especialmente si se consideran sus propuestas como complementarias (aunque esto pueda indignar a los defensores más puristas de cualquiera de ellas).

Aprender construyendo

Tal como he expuesto en otros textos* se entiende por constructivismo la perspectiva psicológica –que recoge la coincidencia de diversas teorías cognitivas que considera que el aprendizaje es básicamente el resultado de un proceso de construcción personal. Se entiende que el aprendizaje tiene que ser lo más significativo posible, es decir, que la persona que aprende tiene que atribuir un sentido o significado a los nuevos contenidos.

El aprendizaje significativo comporta que los esquemas de

*Sigo prioritariamente el texto de: GINÉ, N. y PARCERISA, A. (2000) *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

conocimiento y/o de actuación de la persona se revisen, se modifiquen y se enriquezcan al establecerse nuevas conexiones y relaciones entre ellos. El término aprendizaje significativo tiene su origen en Ausubel, para quien este tipo de aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo contenido a aprender y lo que se halla en la estructura cognitiva de la persona.

Lo habitual es que el educando o la educanda construyan un significado que sólo parcialmente corresponde a los significados que pretendía vehicular el educador o la educadora, por lo que no basta con una única situación de aprendizaje, sino que será necesario prever y llevar a cabo varios intentos sucesivos para que el significado que maneja el educador y el significado que maneja el educando se vayan acercando.

Para que se promueva un proceso de aprendizaje significativo –construido paso a paso por el educando o educanda se requiere que los contenidos objeto de aprendizaje (independientemente que sean cognitivos, de habilidades, actitudinales, convivenciales...) tengan una significatividad lógica (los contenidos tienen que ser lógicos, coherentes) pero además es necesario que se dé una significatividad psicológica: el educando tiene que establecer conexiones entre los nuevos contenidos y sus aprendizajes previos, tiene que presentar un grado de desarrollo adecuado para poder aprender los contenidos en cuestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos contenidos tiene que adecuarse a las estrategias o estilos de aprendizaje del sujeto (activo, reflexivo, de visión global, de visión centrada en los detalles, etc.).

La acción educativa debe presentar contenidos de aprendizaje que se sitúen en lo que Vygotski denomina *zona de desarrollo potencial*: el aprendizaje del nuevo contenido debe suponer cierto esfuerzo para que realmente suponga un cambio, pero no un esfuerzo tan grande (por falta de conocimientos previos, de capacidades o de estilos cognitivos adecuados a lo que se pretende) que el nuevo contenido quede situado fuera de la *zona* a que tiene acceso potencialmente el educando o educanda.

Como se trata de un proceso de construcción del propio aprendizaje, se requiere asimismo que se den las condiciones para que educandos y educandas se impliquen mentalmente de manera activa (cuestionando, ejemplificando, imaginando, relacionando...) y, para ello, es a su vez necesario que exista una predisposición o motivación para hacer el esfuerzo que supone construir el propio aprendizaje (algo muy distinto a escuchar pasivamente –con pasividad mental a un conferenciante, por ejemplo).

La **motivación** (en la cual influyen aspectos relacionales y afectivos) depende en gran parte de dos cuestiones:

– La *valoración* que el educando o educanda hace de la tarea, de lo que tiene que aprender o de la importancia y la urgencia de solucionar una situación problemática.

– Las *expectativas* respecto de su capacidad para afrontar la tarea, el aprendizaje o el problema con garantías de éxito (o sea, la viabilidad).

Si en el proceso de aprendizaje el educando o educanda puede poner en juego cuestiones como las anteriores habrá más posibilidades de comprensión de los nuevos contenidos. Para su aprendizaje significativo aún restará un paso: la memorización que permita *archivar* los nuevos contenidos en la red memorística personal; una memorización que en muchas ocasiones se producirá por procesos de ejercitación y práctica.

Si una de las perspectivas explicativas del proceso de aprendizaje es el constructivismo, se requiere que en la planificación del material de autocapacitación se cuide de plantear actividades y diseños (aspectos metodológicos y de evaluación) que faciliten la conexión de los nuevos contenidos de aprendizaje con los conocimientos e ideas previas, con las capacidades y con los estilos de aprendizaje de educandos y educandas, así como la motivación, la implicación mental activa y la memorización o ejercitación para *archivar* el aprendizaje.

Es a partir de una concepción constructivista del proceso de aprendizaje que el educador o educadora ve la necesidad de que en la secuencia capacitadora aparezcan, por ejemplo, actividades para diagnosticar el punto de partida (conocimientos previos, capacidades y estilos cognitivos) en la fase inicial; actividades de autoregulación en la fase de desarrollo; y actividades de síntesis en la fase de cierre.

Aprender imitando modelos

Aunque el concepto de aprendizaje significativo es muy interesante, esta perspectiva no explica suficientemente –como por otra parte ninguna lo hace por sí sola todo tipo de aprendizajes, y se muestra especialmente limitada en gran parte del aprendizaje de actitudes y valores.

Como complemento resulta interesante la denominada teoría cognitiva social de Bandura* que entiende el aprendizaje como el

* BANDURA, A. (1982) *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.

resultado de la interrelación de tres factores: personales (de personalidad), cognitivos y ambientales. Según la teoría cognitiva social la persona desarrolla cinco capacidades básicas: simbolizadora, de previsión, de autoreflexión, de autoregulación y vicaria. Aunque el modelo puede ser de interés en su conjunto, en una visión de complementación de la perspectiva constructivista me parece especialmente reseñable la capacidad vicaria.

Esta capacidad es la que permite el aprendizaje por observación, mediante la imitación, en la mayoría de las ocasiones inconsciente, de las conductas y actitudes de personas que se convierten en modelos para educandos y educandas. La forma más compleja se da cuando las personas que observan aprenden generalizaciones, más que ejemplos específicos.

Para Bandura el aprendizaje por medio del modelado explica la mayor parte de las conductas de las personas. Se trata de un proceso de aprendizaje de tres fases:

- Atención (observación del modelo).
- Retención (simbolización en la memoria de las pautas de respuesta ante una situación).
- Reproducción motora (conversión de las representaciones simbólicas en acciones, imitando el modelo y efectuando sucesivos ajustes ante las discrepancias entre la representación simbólica y la ejecución de la conducta).

El desarrollo de una secuencia capacitadora pone en marcha una serie de modelos para los educandos que les pueden influir en mayor o menor grado en función de aspectos tales como la coherencia y el refuerzo mutuo de los distintos modelos, la relación afectiva entre el modelo y el capacitando o capacitanda, el atractivo del modelo o el ambiente de aprendizaje en que se manifiestan estos modelos, entre otros aspectos.

1.3 Contexto específico

Junto a las intenciones (objetivos y contenidos) y al modelo de aprendizaje existe otro referente para la toma de decisiones de cara a elaborar materiales de autocapacitación. Se trata de las características del contexto específico (del alumnado, del curso, etc.). Este es un referente evidente pero que quizás en ocasiones analizamos demasiado rápidamente.

El análisis del contexto tiene que prestar atención a elementos como los siguientes:

- Características de las y los capacitandos (sociales, culturales, profesionales, etc.)
- Características del territorio o zona donde se imparte la capacitación
- Características de la institución (líneas de actuación, aspectos organizativos, recursos, etc.)

Le propongo que se detenga un instante y realice la siguiente tarea:

Anote los elementos del contexto a tener presentes para el diseño de materiales para la autocapacitación.

Si tiene oportunidad, contraste su lista con la de algún otro capacitador o capacitadora.

Los tres referentes anteriores constituyen los pilares a partir de los cuales bastir el material para la autocapacitación. El posicionamiento respecto de cada una de las tres perspectivas (intenciones, modelo de aprendizaje y contexto específico) y su análisis deben constituir la fundamentación de las características del material que elaboremos.

2. ÁMBITOS PARA EL DISEÑO DE MATERIALES PARA LA AUTOCAPACITACIÓN.

Siendo coherentes con el modelo constructivista no habrá aprendizaje real sin la implicación activa por parte de quién quiere aprender. Cuando de lo que se trata –como en el presente caso- es de aprender una habilidad además se hace de todo punto necesaria la ejercitación.

Por lo tanto, le propongo que para aprender o mejorar su habilidad de diseñar materiales para la autocapacitación realice las actividades de simulación que le iré proponiendo. Sólo mediante la ejercitación y la práctica será posible avanzar en este tipo de aprendizaje.

Para el diseño de este tipo de materiales, le propongo considerar cuatro ámbitos: el de las intenciones, el de los elementos favorecedores del aprendizaje, el de la atención a la diversidad y los aspectos formales*.

* Basado en: PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares*. Barcelona: Graó.

2.1 Descripción básica del material.

ACTIVIDAD DE SIMULACIÓN

1. Escoja una temática de capacitación concreta para diseñar un módulo de autocapacitación (si les es posible, haga esta simulación en pequeño grupo con otros capacitadores o capacitadoras).

2. Construya una ficha de *Descripción básica del material*. Aunque en muchas ocasiones el material para la autocapacitación formará parte de una modalidad capacitadora semipresencial y, por lo tanto, se podrá combinar el aprendizaje a distancia con el aprendizaje presencial, para evitar caer en el recurso fácil de la presencialidad le sugiero que inicie un proceso de simulación pensando en un material para uso autónomo –sin presencialidad– y que pretenda abarcar el aprendizaje de un tema, un módulo o una unidad capacitadora completa. Le exigirá un esfuerzo mayor pero las dificultades le ayudarán a plantearse cuestiones y a buscar alternativas que le permitirán una visión más completa –y a la vez más compleja– del proceso.

Así, pues, se trata en primer lugar de pensar en qué tipo de material y para qué funciones lo va a elaborar. Es por ello, que le propongo que empiece construyendo una ficha de *Descripción básica del material*, rellenando cada uno de los apartados del siguiente recuadro. Busque una temática que conozca para simplificar la tarea.

DESCRIPCIÓN BÁSICA DEL MATERIAL

- Función. Intenciones generales y ámbito de aplicación
- Componentes formales (por ejemplo: un dossier electrónico y un cuaderno de prácticas)
- Tipos de materiales
- Según función (informativos, con propuestas de actividades...)
- Según uso previsto (fungibles/no fungibles, uso individual/colectivo...)
- Según organización didáctica (apartados en los que se estructura)
- Según grado de autosuficiencia / grado de necesidad de materiales complementarios.

3. TRATAMIENTO DE LAS INTENCIONES

ACTIVIDAD DE SIMULACIÓN

3. Determine las intenciones (objetivos y contenidos) del material. Antes de empezar a pensar en qué consistirán las páginas del material, es necesario que el capacitador o la capacitadora se construya una pequeña guía donde recoja sus decisiones referidas a las intenciones del material (objetivos y contenidos). Se trata, por lo tanto, de seguir con la simulación iniciada en el apartado anterior, construyendo la guía de las intenciones del material.

Para ello le proponemos que vaya siguiendo los pasos indicados en cada uno de los apartados siguientes.

a) Definición de los objetivos del material

- Los objetivos generales a los que responda el material se tienen que contrastar con los objetivos generales de la Escuela de Capacitación y con los de la materia objeto de capacitación.
- Hay que analizar si los objetivos que pretende desarrollar el material son adecuados para las características de las y los capacitandos a los cuales se dirige.
- Un tercer aspecto a tener presente es la coherencia entre los distintos objetivos a los que pretende responder el material.
- Considerados globalmente, los objetivos del material tienen que poder coexistir armónicamente y no mostrar contradicciones entre ellos.

b) Definición de los contenidos del material

Los contenidos propuestos en el material se pueden analizar desde tres perspectivas. El análisis desde cada una de estas perspectivas tiene que permitir llegar a conclusiones respecto de la adecuación de los contenidos.

- Tipos de contenidos

Diferenciar entre contenidos de tipo conceptual (lo que capacitandos y capacitandas tienen que saber), procedimental o de habilidades (lo que el alumnado tiene que saber hacer) y actitudinal (valores, actitudes,...) es útil porque permitirá clarificar mejor qué pretende enseñar el material.

- Grado de interrelación entre los contenidos

La interrelación de los contenidos facilita su aprendizaje. El análisis de las relaciones que se dan entre los contenidos de un mismo tipo (conceptuales, por ejemplo) y entre contenidos de distinto tipo ayudará a conocer el grado de interrelación.

- Rigor y actualidad de los contenidos
- Conclusión respecto de los contenidos

El análisis de las cuestiones anteriores debe facilitar llegar a una conclusión respecto de la pregunta básica que hay que plantearse con referencia a los contenidos: ¿los contenidos desarrollados en el material hacen prever que se avanzará suficientemente en el logro de los objetivos?

c.) Contenidos transversales: cuando se deciden los contenidos de aprendizaje puede plantearse la conveniencia de incluir también contenidos transversales (contenidos comunes a diversas materias).

4. LA SECUENCIA DE APRENDIZAJE (Secuencia capacitadora)*.

La acción educativa puede entenderse como un resultado o como un proceso. Aunque es importante evaluar resultados, la concepción procesual responde mejor a la idea de evolución y de construcción progresiva de los aprendizajes y focaliza la atención en la persona y no en un producto final, como si se tratara de una mercancía. Es recorriendo un determinado proceso cómo el sujeto va progresando en su aprendizaje y, por lo tanto, en el desarrollo de sus competencias.

La mirada del proceso de capacitación desde una perspectiva de secuencia facilita el análisis holístico, permite considerar el conjunto de componentes de la acción capacitadora desde un punto de vista global, viendo cómo se relacionan e influyen entre ellos y permitiendo entender mejor la complejidad del hecho educativo y, en consecuencia, proporcionando una base más sólida para fundamentar las decisiones de enseñanza.

La secuencia capacitadora puede ser más o menos extensa en el tiempo: puede tratarse de una unidad didáctica, de un tema, etc. En todo caso, debe tratarse de un período de tiempo adecuado para que se desarrolle el proceso de aprendizaje de determinados contenidos o de impartición/adquisición de determinados objetivos. Este proceso requiere de la puesta en marcha y del desarrollo de tareas o actividades que

* Este apartado se basa en: GINÉ, N.; PARCERISA, A. (2003) *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.

ayuden a la construcción del aprendizaje. Estas tareas y actividades estarán en función de si se trata de la fase inicial de la secuencia (cuando se inicia un proceso de aprendizaje), de la fase de desarrollo (de comprensión, ejercitación, aplicación... de los distintos contenidos), o de la fase de cierre de la secuencia (de síntesis y de estructuración de los aprendizajes).

4.1 La perspectiva del capacitando

A lo largo de una secuencia de capacitación se reflejan decisiones de distinto tipo (entre ellas la realización de actividades dirigidas a favorecer el aprendizaje y actividades para la evaluación). En cada una de las fases de la secuencia, el capacitador o la capacitadora prevé llevar a término actividades que sirvan para cubrir sus necesidades de acción capacitadora. Por ejemplo: actividades de evaluación inicial para responder a la necesidad de diagnosticar las ideas y concepciones previas de las y los capacitandos.

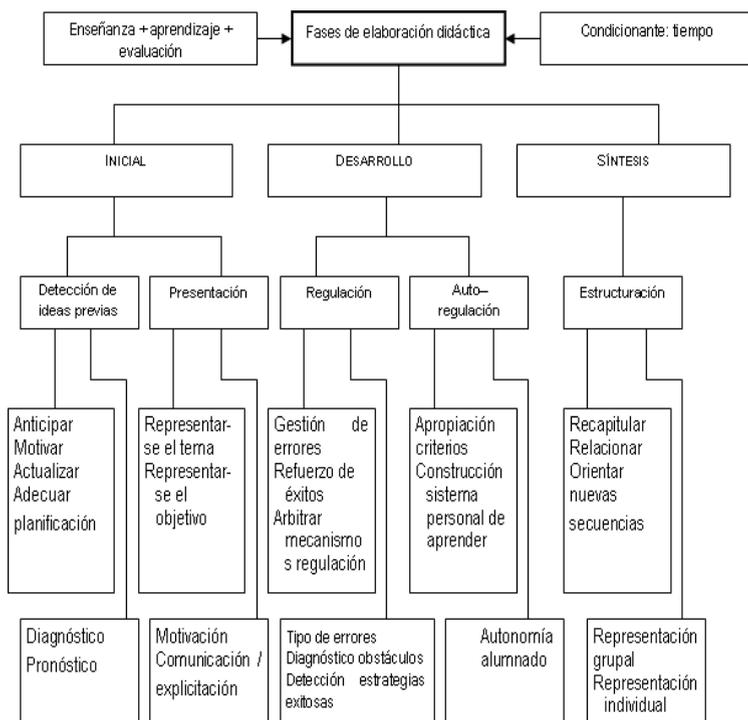
Pero cualquier actividad que se lleve a la práctica, aparte de cumplir una o unas determinadas funciones para la educadora o el educador (diagnosticar, presentar el trabajo a realizar, conocer los obstáculos para el aprendizaje, conocer el progreso de los educandos, etc.) cumple simultáneamente determinadas funciones para los propios educandos, lo pretendamos o no.

Todo lo que sucede en el ambiente de aprendizaje influye en éste. Por lo tanto, las acciones educativas –sean cuales fueren influyen en el proceso de aprendizaje, en grados distintos y en sentidos también distintos. Ante esta realidad, no es suficiente con pensar en la secuencia capacitadora sólo desde la perspectiva del capacitador o capacitadora; no basta con fijarse sólo en las funciones de las actividades para éstos.

Como en una moneda, hay dos caras, dos protagonistas, y en consecuencia debe haber un doble y simultáneo planteamiento: hay que pensar en las actividades y en otras decisiones de la secuencia capacitadora tanto desde el punto de vista de las funciones que cumplen estas actividades y decisiones para el capacitador o capacitadora (funciones de enseñanza, si se le quiere llamar así) como desde el punto de vista de las funciones que cumplen para el capacitando o capacitanda (funciones de aprendizaje). Ello es especialmente relevante cuando se trata precisamente de diseñar materiales para la autocapacitación.

Basándonos en las concepciones sobre el proceso de aprendizaje expuestas en el apartado 2, la secuencia capacitadora puede esquematizarse de la siguiente manera (los recuadros inferiores indican las funciones que debería cumplir cada fase de la secuencia desde el

punto de vista del capacitador o de la capacitadora; los recuadros que se encuentran encima de los anteriores, indican las funciones desde la perspectiva del capacitando o capacitanda). :



La secuencia capacitadora puede dividirse en tres fases: inicial, desarrollo y síntesis.

4.2 Fase inicial de la secuencia

La fase inicial sienta las bases del proceso capacitador que se irá desarrollando. Dedicar suficiente tiempo y dar relevancia a esta fase se convierte en una condición necesaria para que, a lo largo de las fases siguientes, el trabajo capacitador se sustente en un punto de partida adecuado.

La evaluación inicial, como punto de partida

La información recogida en las actividades de este tipo de

evaluación, su análisis y juicio, permite diagnosticar cuál es el punto de partida del proceso de aprendizaje y pronosticar qué es posible plantear a partir de la situación inicial.

Tener en cuenta la perspectiva del capacitando, en lo que se refiere a la evaluación inicial, supone la necesidad de pensar en un tipo de evaluación que facilite que ellos y ellas pongan en juego mecanismos y procesos favorecedores de su proceso de aprendizaje.

La presentación del tema y la evaluación inicial deberían ayudar a que capacitandos y capacitandas:

a) Anticipen qué es lo que se tratará, qué se pretende, cuáles son las finalidades, para poderse implicar activamente desde el principio del proceso capacitador.

b) Refuercen su motivación.

c) Actualicen sus ideas y conocimientos previos sobre la temática que se tratará.

d) Adecuen su planificación para ajustar su manera de comportarse al enfoque y a las necesidades de las tareas que se desarrollarán.

La presentación del tema o unidad de trabajo

Al iniciar un tema o una unidad de trabajo, el capacitador que ha diseñado un material necesita explicitar de qué se tratará, tiene que presentar o introducir el tema. En esta presentación se intentará motivar a las y los capacitandos, haciéndoles ver el interés del tema, despertando curiosidad, estimulando a crear expectativas positivas.

Este momento es muy importante. No basta con la explicitación de lo que se pretende; ello sólo responde a una de las dos caras de la moneda: las necesidades del capacitador. Si la finalidad de un proceso capacitador tiene que ser que la educanda o el educando vaya aprendiendo y progresando en su competencia para dirigir su propio proceso de aprendizaje, es necesario que comprenda y haga suyo el planteamiento y las finalidades del capacitador. Sólo asumiendo unos objetivos o retos claros y precisos, capacitandos y capacitandas dispondrán de una guía para su acción en coherencia con las finalidades capacitadoras. Esta guía es indispensable para poder analizar y evaluar el propio progreso, para poder ir autoregulando el comportamiento y adoptar y modificar estrategias de aprendizaje.

No se trata de una tarea sencilla: una de las mayores dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje es acercar la lógica del enseñante a las concepciones de quien se encuentra en situación de aprender. En

muchas ocasiones, preconcepciones erróneas llevan a mal interpretar las nuevas informaciones. Ante esta realidad, se requiere que el capacitador o capacitadora ponga en juego estrategias dirigidas a la comunicación de las características y las finalidades del tema o unidad de trabajo que se inicia.

ACTIVIDAD DE SIMULACIÓN

4. Diseñe la fase inicial del módulo o del tema (redacte objetivos y contenidos pensando en la lectura que realizará el capacitando e indique el resto de componentes de esta fase inicial, con ejemplos). Tenga en cuenta la siguiente información sobre puntos fuertes y puntos débiles de algunas actividades posibles a incluir en la fase inicial.

	Puntos fuertes	Puntos débiles
<i>a) Cuestionario con preguntas sobre el tema para la evaluación inicial.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicación sencilla - Proporciona información 	<ul style="list-style-type: none"> – Puede desmotivar si los resultados son muy negativos – No informa sobre matices - No es útil para evaluar aspectos actitudinales
<i>b) Lectura</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicación sencilla – Orienta al alumnado sobre la manera de trabajar el tema 	<ul style="list-style-type: none"> – El texto puede no adecuarse al contexto del alumnado – Pueden darse problemas de comprensión lectora
<i>c) Observación y comentarios sobre trabajos realizados por otros capacitandos anteriormente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Orienta al alumnado sobre las características del tema y la manera de trabajarlo. – Proporciona modelos orientativos 	<ul style="list-style-type: none"> – Requiere seleccionar los trabajos más adecuados – Hay que cuidar el derecho a la intimidad de los autores y autoras
<i>d) Lluvia de ideas iniciales sobre el tema.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Facilita la implicación 	<ul style="list-style-type: none"> – Es difícil de contrastar mediante tan sólo material para la autocapacitación.

4.3 Fase de desarrollo de la secuencia

La fase de desarrollo es la más larga de la secuencia: en ella se desarrollan actividades para el aprendizaje y para la evaluación que van ayudando a la construcción del aprendizaje. En esta fase, hay que prever estrategias que faciliten un aprendizaje con sentido (actividades de interrogación y cuestionamiento, de construcción de significados, de generalización y aplicación, etc.); que fomenten el desarrollo de la capacidad de autonomía (actividades de decisión y autoregulación); a ser posible por el contexto, la interrelación social (grupos cooperativos de trabajo, contratos colectivos, etc.); y la inserción social crítica (actividades de análisis y juicio crítico, dilemas morales, etc.).

Una cuestión clave en la fase de desarrollo es la de la regulación: es necesario planificar la secuencia, pero en el mismo grado lo es que ésta permita la toma de decisiones que la vayan regulando: que haga fácil ir adaptándola a las necesidades, problemas y situaciones que se van produciendo a lo largo del proceso capacitador.

La regulación

Las estrategias metodológicas y de evaluación de la fase de desarrollo tienen que ayudar a la toma de decisiones que permitan:

- a) Detectar los tipos de errores que comenten capacitandos y capacitandas.
- b) Ayudar a capacitandos y capacitandas a gestionar sus errores para superarlos, en un ambiente donde el error se considere algo necesario para aprender; no algo a evitar a toda costa y a esconder.
- c) Detectar los obstáculos que dificultan el aprendizaje.
- d) Identificar estrategias que ayudan al aprendizaje.
- e) Ayudar a capacitandos y capacitandas a reforzar sus éxitos o aciertos.

La autoregulación no es posible sin el siguiente requisito: hay que compartir los criterios de evaluación con capacitandos y capacitandas. Se requiere la clara especificación de los criterios, pero también poner en juego mecanismos que faciliten su comprensión.

Guión orientativo de aspectos a tener en cuenta para la fase de desarrollo

Elementos referidos a la información

- Adecuación del nivel lingüístico, tanto léxico como morfosintáctico.

El nivel tiene que ser adecuado a las capacidades de los destinatarios. La dificultad del vocabulario desconocido se tendría que poder resolver atendiendo al contexto en que se inscribe la palabra o expresión desconocida para el lector o lectora, con ayuda de las ilustraciones (gráficos, imágenes,...) y/o con la explicación contextualizada dada en el propio material.

También se deberá analizar si hay un exceso de frases largas y rebuscadas porque dificultan la comprensión.

§ Densidad informativa

La densidad es una relación: la de las informaciones significativas (la parte original del mensaje) respecto del número total de informaciones (la parte no original es la redundante).

La cantidad de informaciones originales en cada apartado del material tiene que ser medida y adecuada a las características del alumnado destinatario. La redundancia tiene por función eliminar la ambigüedad. Es conveniente analizar si existen los recursos de redundancia suficientes: repeticiones utilizando los mismos términos, repeticiones con términos distintos, ilustraciones, etc.

§ Carácter dogmático versus carácter abierto del material

Se analizará si se da una sola visión de la realidad o diversas visiones, si las cuestiones se plantean cerradas o abiertas, si se expresa o no la relatividad, etc.

§ Secuencias de lectura de la información

Se tendría que analizar si se dan los siguientes aspectos para facilitar la lectura:

§ Introducciones que faciliten la conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos de cada capacitando.

§ Elementos facilitadores de la motivación, tales como referencias directas a situaciones del contexto del capacitando o capacitanda, ejemplos de la vida profesional, preguntas, etc.

§ Grados de lectura: presentación diferenciada entre informaciones esenciales y anecdóticas, entre contenidos centrales y ejemplificaciones, etc.

§ Síntesis y resúmenes que faciliten la comprensión del texto.

Guión de lectura

- Referencia a introducciones y resúmenes que faciliten la comprensión del texto
- Acotar las partes del texto para facilitar el análisis
- Orientaciones y sugerencias sobre el vocabulario posiblemente desconocido: atender al contexto
- Sugerir predicciones, resúmenes, formulación de cuestiones...
- Actividades previas, durante y posteriores a la lectura

Las actividades de aprendizaje. Las actividades de evaluación

Deberá analizarse si el material incluye actividades de los siguientes tipos para facilitar el proceso de aprendizaje:

- Actividades que tienen como fin el conocimiento (reflexión) sobre los aprendizajes previos realizados por el capacitando o capacitanda.
- Actividades para ayudar a la motivación y a la relación con la realidad.
- Actividades fomentadoras de la interrogación y del cuestionamiento.
- Actividades de elaboración y de construcción de significados: actividades informativas, de comprensión, de contraste con los conocimientos previos,... que tengan como finalidad que el alumnado elabore y construya nuevos significados.
- Actividades de descontextualización y de aplicación.
- Actividades de ejercitación
- Actividades de síntesis

Este tipo de actividades (resúmenes, mapas conceptuales, etc.) ayudan a asimilar los aspectos clave y los contenidos inclusores de otros contenidos que sean especialmente relevantes.

- Actividades de evaluación

Ø Evaluación inicial: pautas y/o actividades para tener en cuenta los conocimientos, ideas y actitudes previas y sugerencias sobre como iniciar y enfocar el trabajo del tema atendiendo a los resultados de esta evaluación inicial o diagnóstica.

Ø Evaluación formadora: pautas y sugerencias para facilitar la evaluación continuada, aprovechando las actividades propuestas en el material.

Ø Evaluación sumativa: evaluación en la fase final de la secuencia formativa.

ACTIVIDAD DE SIMULACIÓN

5. Diseñe la fase de desarrollo del módulo (atienda al guión propuesto para tener en cuenta en la fase de desarrollo). Tenga en cuenta la siguiente información sobre puntos fuertes y puntos débiles de algunas actividades posibles a incluir en la fase de desarrollo.

	Puntos fuertes	Puntos débiles
<i>a) Parrilla individual con los conceptos a adquirir que cada alumno y alumna utiliza para ir indicando si consideran que saben el concepto o no lo saben.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita la autoevaluación - Permite que el capacitando o capacitanda vaya controlando sus progresos - Hace visibles los criterios de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tienen que explicitar claramente los criterios de evaluación y en un lenguaje comprensible para el capacitando o y capacitanda.
<i>b) Realización de tareas siguiendo las indicaciones del material.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación sencilla (aunque depende del tipo de actividad) - Proporciona seguridad al docente y al capacitando sobre las tareas a realizar 	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere un análisis previo de las actividades - Puede faltar contextualización.
<i>c) Corrección entre compañeros y compañeras de una parte de las tareas realizadas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta la colaboración Permite que el alumnado se ayude. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay que supervisar el proceso para asegurar que los criterios de corrección se aplican correctamente - Tiene que crearse un ambiente de colaboración y ayuda mutua En los procesos autocapacitadores, en ocasiones no es posible.

4.4 Fase de síntesis, de evaluación final y de cierre de la secuencia

La última fase de la secuencia capacitadora es muy importante. No basta con un buen inicio y una fase de desarrollo en la cual se han

ido trabajando distintos contenidos. Para cerrar el proceso se requiere realizar una síntesis, recapitulando e interrelacionando los contenidos que se han ido trabajando a lo largo del tema, módulo o unidad.

La fase de cierre tiene que servir para la evaluación sumativa que permita conocer el progreso realizado por el capacitando o capacitanda, pero la fase de cierre también tiene que servir para:

- a) Evaluar el proceso seguido y los resultados obtenidos
- b) Recapitular y relacionar los distintos contenidos trabajados a lo largo de la secuencia para que educandos y educandas puedan ser conscientes de su proceso de aprendizaje y orientarse sobre como enfocar nuevas secuencias capacitadoras.

ACTIVIDAD DE SIMULACIÓN

6. Diseñe la fase de cierre de la secuencia. Tenga en cuenta la siguiente información sobre puntos fuertes y puntos débiles de algunas

	Puntos fuertes	Puntos débiles
<i>a) Examen (prueba escrita con preguntas abiertas y preguntas tipo test).</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicación sencilla – Fomenta el estudio 	<ul style="list-style-type: none"> – Proporciona una información superficial, sin matices – Diseñar un examen coherente con relación a los objetivos del tema es complejo – El capacitando o capacitanda se siente poco protagonista; descarga en otro los criterios de lo que está bien y está mal.
<i>b) Análisis individual de un caso.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Permite interrelacionar contenidos y hacer una síntesis de lo trabajado en el tema –Es motivador 	<ul style="list-style-type: none"> – Diseñar un caso es laborioso – La autocorrección es compleja
<i>c) Realización de un mapa conceptual con los principales contenidos del tema.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicación sencilla – Permite interrelacionar contenidos y hacer una síntesis de lo trabajado en el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> – Requiere un proceso previo de práctica en la realización de mapas conceptuales – Sólo permite evaluar un determinado tipo de contenidos.

5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Aunque se podrían analizar otros aspectos, propongo tener en cuenta dos vertientes (las propuestas de actividades y de evaluación).

- Presencia del concepto de atención a la diversidad en las propuestas de actividades.

Este análisis se puede plantear desde tres puntos de vista:

- Ø Optatividad de las actividades: existencia de diferentes posibilidades de actividades a realizar.

- Ø Adaptación de las actividades: presencia de criterios y de propuestas para adaptar una misma actividad a diferentes niveles de realización o de profundización.

- Ø Tipos de actividades: existencia de propuestas de actividades para ampliar aprendizajes, para reforzar aprendizajes.

- Presencia del concepto de atención a la diversidad en las propuestas de evaluación.

- Ø En este aspecto, se puede analizar si se contemplan distintas posibilidades de evaluación y distintos grados de adquisición de los objetivos propuestos.

- Ø También es interesante analizar si las propuestas se centran en la realización de conductas muy concretas (iguales para todo el alumnado) o si, por el contrario, se toma como referente una determinada capacidad la consecución de la cual puede conseguirse y evidenciarse por caminos diversos.

ACTIVIDAD DE SIMULACIÓN

7. Intente mejorar algún aspecto de la secuencia que ha diseñado para que atienda mejor a la diversidad.

6. ASPECTOS FORMALES

En este apartado se incluye el análisis específico de los aspectos formales que no han aparecido al tratar de los ámbitos anteriores. Me centro en el material en soporte papel.

- Diseño y maquetación

Una cuestión previa a plantearse, antes de iniciar el análisis de los distintos elementos, es si el aspecto general del material es atractivo. Poder dar una respuesta afirmativa a esta cuestión es importante

debido a que el atractivo del material constituye un pre-requisito para facilitar el interés y la motivación por parte del capacitando o capacitanda.

Una vez salvado el pre-requisito se pueden analizar los siguientes aspectos: formato y encuadernación, maquetación, legibilidad tipográfica, ilustraciones y tipo de impresión.

- Formato y encuadernación

Desde el punto de vista del formato y del número de páginas, el material tiene que ser manejable, ni excesivamente voluminoso y/o pesado ni excesivamente pequeño.

La encuadernación preferible es la que posibilita una mayor resistencia y duración.

- Maquetación

Se debe analizar la cubierta, la contracubierta y el interior. En aquellas deben aparecer el título y los autores y/o autoras. El título tiene que ser coherente con el contenido del material. Asimismo, deberían aparecer marcas tipográficas que ayudasen a su clara identificación.

En el interior del material se analizará la visualización de las jerarquías o diagramación (graduación gráfica de la importancia de los elementos), la cual debe ser coherente con los siguientes aspectos:

El ojo humano occidental recorre la página impresa de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha.

Ø Lo más importante tiene que aparecer resaltado tipográficamente.

Ø Para resaltar puede utilizarse un cuerpo (medida) de letra mayor, negrilla, etc.

Ø También influye el contraste entre el bloque tipográfico y los espacios en blanco de sus contornos.

Ø De todas maneras, debe evitarse un exceso de variedad tipográfica en una misma página porque la capacidad de discriminación del ojo humano es limitada.

Ø En todo caso, es imprescindible una clasificación lógica del texto, en la cual se distinga rápidamente que va subordinado a qué.

- Legibilidad tipográfica

Se pueden analizar las características de la letra, del papel y

el color de impresión.

Ø La medida de la letra tiene que permitir una lectura sosegada.

Ø El papel no debe ser ni demasiado transparente ni brillante porque dificulta la visión.

Ø Es importante el contraste entre el color del texto y el del papel: los textos impresos en negro sobre blanco son los más fáciles de leer.

§ Ilustraciones y tipo de impresión

Como ilustraciones incluyo aquí todo tipo de imágenes gráficas, fotografías, dibujos artísticos, esquemas, etc. Las ilustraciones no tienen que ser gratuitas sino que deben ser coherentes con el texto al cual acompañan, constituyendo un binomio armónico texto–imagen.

Las ilustraciones más importantes tienen que aparecer destacadas. Hay que tener en cuenta que la fuerza de atracción de una ilustración es generalmente proporcional a sus dimensiones y a la cantidad de colores utilizados. También influye el entorno que la rodea.

El análisis de la adecuación de la impresión (cuatricromía, dos colores, un solo color) hay que hacerlo en función del tipo de material.

• Otros aspectos

Entre otros aspectos analizables podemos fijarnos en el índice (o índices), la bibliografía y otros recursos, y en el precio de compra–venta del material.

ACTIVIDAD DE SIMULACIÓN

8. Indique qué aspectos formales tendría en cuenta para mejorar el diseño que ido realizando.

ACTIVIDADES DE SÍNTESIS

1. Le propongo que revise las puntuaciones que otorgó a las cuestiones de la actividad de reflexión personal inicial y, si le es posible, contraste sus puntuaciones con las de otros capacitadores y capacitadoras.

2. Escoja un texto jurídico y diseñe un material de autocapacitación para el aprendizaje de los contenidos desarrollados en el texto. Es decir, adecue los pasos seguidos en la simulación realizada anteriormente al caso de un texto específico. Evidentemente, la secuencia capacitadora deberá ser más sencilla.

