

Kit de herramientas para procesos educativos en la Defensoría del Pueblo

© Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH

Primera edición: septiembre de 2008

Coordinación editorial

Rita Kotov

Defensoría del Pueblo

Volmar Pérez

Defensor del Pueblo

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH

Barbara Hess

Directora Agencia GTZ en Bogotá

Proyecto Fortalecimiento del Estado de Derecho –FortalEsDer–

Rita Kotov

Coordinadora principal del Proyecto

Autores de las cartillas

Modelo pedagógico

Sandra Rodríguez, Defensoría del Pueblo

Hugo Peresson, asesor GTZ

Carlos Castaño, asesor GTZ

Rita Kotov, asesora GTZ

Diseño curricular, Detección de necesidades de capacitación y Evaluación de Reacción

Sonia Milena Jiménez, Defensoría del Pueblo

Marta Patricia Jiménez, Defensoría del Pueblo

Jairo Bautista, Defensoría del Pueblo

Irina Laino, Defensoría del Pueblo

Gloria Sachenka, Defensoría del Pueblo

Hugo Peresson, asesor GTZ

Elizabeth Katich, asesora GTZ

Corrección de estilo, diseño de portada y diagramación: LYO Comunicaciones

Alba Lucía Forero

Alfonso Ortega Soto

Oscar Motta Quintana

Gino Luque Cavalacci

Cel: 316 335 4712 / 316 335 4701

e-mail: lyocomunicaciones@cable.net.co

Impresión

CARGRAPHICS S.A..

Contenido

Modelo Pedagógico del Macroproceso de Capacitación	7
Introducción	8
Presentación	9
¿Qué es el Modelo Pedagógico y para qué sirve?	10
Capítulo 1. Referentes conceptuales ¿El por qué y el para qué del sistema de capacitación de la Defensoría del Pueblo?	11
1. <i>Los desafíos actuales del aprendizaje</i>	12
1.1 <i>La capacitación institucional en el mundo globalizado</i>	12
1.2 <i>La Defensoría del Pueblo, una entidad “educadora” de sus servidores y de los usuarios de sus servicios</i>	13
1.3 <i>El Modelo Educativo y los Derechos Humanos</i>	14
1.4 <i>La capacitación de los servidores en el contexto del Plan Estratégico de la Defensoría del Pueblo</i>	15
2. <i>Fundamentos pedagógicos y principios que orientan la acción educativa</i>	17
2.1 <i>El aprendizaje en los adultos</i>	19
2.2 <i>El aprendizaje como construcción de competencias laborales</i>	20
Capítulo 2. Referentes programáticos. La estructura programática de la capacitación en la Defensoría del Pueblo	25
a. <i>La estructuración de los programas educativos propuestos por el Macroproceso</i>	26
b. <i>Los Procesos</i>	28
Capítulo 3. Referentes Humanos. Los agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje en la Defensoría del Pueblo	30
1. <i>Los servidores y las servidoras de la Defensoría como protagonistas del proceso de aprendizaje</i>	31
2. <i>Los docentes como facilitadores del Proceso de Aprendizaje</i>	33
2.1 <i>Los docentes institucionales: un gran valor agregado</i>	33
2.2 <i>Hacia la construcción de un perfil deseado del y la docente de la Defensoría del Pueblo</i>	33
3. <i>El grupo como eje de los aprendizajes significativos y colaborativos</i>	35
Capítulo 4. Referentes estratégicos y administrativos	36
1. <i>La gestión del proceso de capacitación en la Defensoría</i>	37
<i>Política 1</i>	37
<i>Política 2</i>	37

<i>Principios</i>	38
2. <i>La estructura administrativa del Macroproceso</i>	39
3. <i>Estructura operativa del Macroproceso en Red</i>	42
3.1 <i>¿Cómo se gestionan esos servicios con lógica de Red?</i>	43
3.2 <i>¿Qué son las redes?</i>	43
3.3 <i>¿Qué elementos deben considerarse en el diseño de una red?</i>	44
3.4 <i>¿Cuál es el objetivo de la red del Macroproceso?</i>	45
3.5 <i>¿Cuáles son los beneficios de gestionar el Macroproceso desde el Modelo en Red?</i>	45
3.6 <i>¿Qué principios orientan el funcionamiento de la red?</i>	46
3.7 <i>¿Cuáles son las áreas de trabajo en el marco de la Red?</i>	48
3.8 <i>¿Quiénes deben conformar la Red del Macroproceso?</i>	49
3.9 <i>Responsabilidades y roles para gestionar la red</i>	50
Capítulo 5. Referentes metodológicos Metodologías e instrumentos para desarrollar el proceso educativo del Macroproceso	52
1. <i>Los Contenidos: punto de partida para el proceso de aprendizaje</i>	53
2. <i>Los materiales de estudio en el modelo educativo de la Defensoría del Pueblo</i>	54
3. <i>La estructura curricular o modular y unidades de aprendizaje</i>	56
4. <i>Las Metodologías</i>	57
Bibliografía	58
Diagnóstico de Necesidades de Capacitación. Guía de aplicación	61
¿Qué es un diagnóstico de necesidades de capacitación?	62
¿Cuántos tipos de detección de necesidades de capacitación se pueden desarrollar?	64
1 <i>Desde la perspectiva del servidor (centrada en el sujeto) o desde la perspectiva de la institución (centrada en la misión)</i>	65
2 <i>Las necesidades de capacitación desde las brechas funcionales</i>	66
<i>¿Qué criterios se deben tener en cuenta al realizar un diagnóstico de necesidades de capacitación?</i>	67
<i>¿Cuándo se debe hacer un diagnóstico de necesidades de capacitación?</i>	69
<i>Ámbitos del diagnóstico de necesidades de capacitación</i>	71
<i>¿Quiénes son los responsables del diagnóstico de necesidades de capacitación? y ¿Cuáles son los requerimientos para el desarrollo del proceso de detección de necesidades como práctica institucional?</i>	73
<i>¿Qué metodologías e instrumentos se pueden utilizar para aplicar en el diagnóstico de necesidades de capacitación?</i>	75
<i>Metodología 2. Detección de necesidades a partir de los procesos de un área</i>	79
<i>Metodología 3. Detección de necesidades a partir de la actuación de los funcionarios</i>	87

<i>Cuadro comparativo de las metodologías propuestas</i>	94
<i>¿Para qué sirve realizar el diagnóstico a partir de las necesidades de capacitación? y ¿Cuáles son los insumos para realizar el diagnóstico?</i>	95
<i>¿Qué criterios deben orientar la formulación de un diagnóstico a partir de las necesidades detectadas? y ¿Qué parámetros han de tenerse en cuenta para la formulación de un diagnóstico a partir de las necesidades detectadas?</i>	97
<i>¿Qué criterios deben orientar la formulación de un diagnóstico a partir de las necesidades detectadas?</i>	98
<i>Parámetros a tener en cuenta para la formulación de un diagnóstico a partir de las necesidades detectadas</i>	99
Anexos	100
<i>Anexo 1</i>	101
<i>Anexo 2. Modelo de formulario para detección de necesidades a partir de las funciones de puestos de trabajo</i>	103
Bibliografía	107
Cinco preguntas fundamentales para aplicar en la construcción de diseños curriculares	109
Introducción	110
¿Qué es el diseño curricular?	111
¿Características del diseño curricular?	113
¿Quiénes son los responsables de hacer el diseño curricular?	115
¿Qué se pretende con la realización de un diseño curricular?	117
¿Cómo hacer un diseño curricular? Pasos para el diseño de un currículo	120
Anexos Formatos y Guía didáctica	131
<i>Anexo 1. Formato para determinar la visión, objetivo y contenido</i>	133
<i>Anexo 2. Guía didáctica del Macroproceso de Capacitación de la Defensoría del Pueblo Formato de organización final de la información</i>	133
<i>Anexo 3. Cuadro propositivo de candidatos</i>	135

Diez preguntas fundamentales para aplicar evaluaciones de reacción	136
Introducción	137
¿Cuántos tipos de evaluaciones se pueden aplicar al final de una actividad educativa?	138
¿Qué es la Evaluación de Reacción?	140
¿Qué se pretende medir con la Evaluación de Reacción?	142
¿Por qué es importante hacer evaluaciones de las actividades educativas realizadas?	144
¿Qué beneficios proporciona a la Defensoría del Pueblo la Evaluación de Reacción periódica de las actividades de capacitación y el manejo de la información?	147
¿Cuándo se debe aplicar una Evaluación de Reacción?	149
¿Quiénes son los responsables de aplicar la evaluación de Reacción de fácil aplicación?	152
¿Qué hacer con los resultados de la Evaluación de Reacción?	153
¿Qué instrumentos se pueden utilizar para aplicar la evaluación de Reacción?	158
Bibliografía	174



Kit de Herramientas

Defensoría del Pueblo

Procesos Educativos



Modelo Pedagógico del Macroproceso de Capacitación

Introducción

La Defensoría del Pueblo de Colombia avanza en la actualidad hacia la definición de un modelo pedagógico y un enfoque conceptual para la educación en Derechos Humanos y en Derecho Internacional Humanitario, que son la esencia de su misión constitucional y misional. El Plan Estratégico Institucional 2005-2010, al definir en la Línea de Visión 4: “Educación para la apropiación, ejercicio y defensa de los Derechos Humanos”, crea la necesidad de que la Defensoría cuente con un modelo pedagógico propio, coherente con la necesidades actuales del país y con la capacidad de lograr que la apropiación de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario por la ciudadanía sea una realidad y que, además, sea la vía para alcanzar la efectividad plena de los derechos fundamentales y de los demás derechos reconocidos en la Constitución Política de 1991 y en los tratados internacionales vigentes.

Un modelo pedagógico para la educación y la capacitación en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, acorde con las exigencias de la actualidad, debe tomar en cuenta el contexto social, económico y político en el cual viven, día a día, las personas, grupos, comunidades y pueblos a los cuales van dirigidos tales esfuerzos pedagógicos. A partir de una lectura así del contexto, quienes educan en estas materias definen los contenidos de los programas educativos y las herramientas pedagógicas y didácticas más adaptadas a tal contexto, con el fin de lograr que el impacto educativo en la población impulse la real apropiación de los derechos –también llamado *empoderamiento*– y las transformaciones en la realidad política, económica y social que garanticen la efectividad de los Derechos Humanos. Dicho de otra manera, no se trata de que la gente aprenda listas o catálogos de derechos; se trata de que la gente, al apropiarse de sus derechos por la vía de la educación, sea capaz de alcanzar o lograr cambios que produzcan o alcancen impactos y cambios efectivos en su entorno familiar, escolar, laboral, político, económico y social, para que los Derechos Humanos tengan una real presencia y para que el Derecho Internacional Humanitario se aplique con eficacia.

La Defensoría del Pueblo de Colombia agradece a la GTZ y a su equipo de asesores pedagógicos su dedicación y colaboración que, con real eficacia educativa, nos permite contar, a partir de ahora, con un modelo pedagógico adecuado a nuestras necesidades y realidades institucionales y educativas. Ahora, el Macroproceso de Capacitación de la Defensoría del Pueblo, ante todo enfocado en la educación en Derechos Humanos, cuenta con una guía que orienta la planeación, la programación y el desarrollo de las actividades educativas que la Institución implementa en beneficio directo de su propio personal y, de manera indirecta, de la ciudadanía a la cual servimos.

Presentación

La Defensoría del Pueblo de Colombia creó el Macroproceso de Capacitación como un proceso elemental de soporte para garantizar el buen funcionamiento de la Institución Nacional de Derechos Humanos (INDH) y de la ejecución efectiva de su mandato, tomando en cuenta el fortalecimiento de su talento humano de forma continua. Ese fortalecimiento se encuentra enmarcado en el espíritu y las directrices de la administración pública de Colombia de una función pública que busca la excelencia.

Debido a que el Macroproceso de Capacitación se ha creado recientemente, desde hace pocos años, está elaborando su identidad corporativa y sus propósitos de funcionamiento conjuntamente con la Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ), al servicio de los funcionarios de la Defensoría.

El presente documento identifica y explica esos propósitos y cómo se aplican en la Defensoría, dentro de un ámbito de múltiples intereses y experiencias del fortalecimiento humano, es decir, del servidor público. Se detallan los aspectos conceptuales, orientadores, los aspectos organizacionales y funcionales y algunas herramientas clave con las que cuenta el Macroproceso de Capacitación actualmente.

¿Qué es el Modelo Pedagógico y para qué sirve?

El Modelo Pedagógico del Macroproceso de Capacitación es *un conjunto de planteamientos conceptuales e instrumentales que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje*.

El Modelo comprende:

- » Los principios y las perspectivas educativas que iluminan el proceso capacitador.
- » El conjunto estructurado de acciones para implementar programas de capacitación y los mecanismos que se deben aplicar para evaluarlos.

- » La propuesta de instrumentos que, desarrollados desde la experiencia, facilitan la incorporación y participación de las necesidades de capacitación de los funcionarios de la Defensoría del Pueblo.

Además, el Modelo:

- » Es un instrumento guía para la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje en la Defensoría del Pueblo.
- » Presenta y desarrolla procesos y procedimientos que apoyan el desarrollo y la gestión del macroproceso de capacitación en la Defensoría del Pueblo.

Es pertinente recordar que la Defensoría del Pueblo, junto con la Procuraduría General de la Nación y las Personerías, forma parte del Ministerio Público y este cuenta además, para los efectos de capacitación y formación, con el Instituto de Estudios del Ministerio Público cuya misión es:

El Instituto de Estudios del Ministerio Público de la Procuraduría General de la Nación está comprometido:

(1) con la formación integral y pertinente de los servidores del Ministerio Público, mediante el desarrollo de programas de investigación y educación continuada, para el fortalecimiento de sus competencias,

(2) con la promoción del conocimiento y el respeto de los derechos consagrados en la constitución puestos al servicio del Estado y la sociedad colombiana.

En tal sentido, al Macroproceso de Capacitación le conviene hacer suyas las orientaciones y enfoques conceptuales y metodológicos formulados por el Instituto y los adecúa y apropia a sus necesidades para el desarrollo de sus programas de capacitación y formación.

El Modelo, cuando propone o evoca conceptos o planteamientos, lo hace siempre desde la perspectiva de la aplicabilidad y la experiencia de los funcionarios de la Defensoría del Pueblo.



Capítulo 1.

Referentes conceptuales ¿El por qué y el para qué del sistema de capacitación de la Defensoría del Pueblo?

1. Los desafíos actuales del aprendizaje

1.1 La capacitación institucional en el mundo globalizado

Actualmente, se habla de la *era del conocimiento* como una etapa superior de los procesos evolutivos en la historia del ser humano.

Atrás ha quedado la era agraria, en donde el capital fundamental de una sociedad era la tierra. Atrás ha quedado también la era industrial, en donde la infraestructura y la máquina eran los capitales fundamentales. Como dice Peter Drucker, lo que hace diferente a esta era, no es que el conocimiento sea un activo más, sino que es el capital por excelencia¹.

Pero si se quisiera caracterizar más específicamente esta nueva era, sería preciso apuntar que la producción de conocimientos se ha vuelto exponencial y que la validez de un conocimiento aprendido y asimilado tiene una duración muy limitada en el tiempo². Esta nueva etapa evolutiva, desde el ámbito educativo, se podría tipificar como la *era del desafío de los aprendizajes*.

Se manifiesta una dificultad en términos de herramientas, contenidos y metodologías: un cambio estructural. En vez del paradigma de aprender más o mejor, ahora se trata de tener una nueva actitud, un nuevo comportamiento frente al conocimiento. Además, el aprendizaje ya no se aborda sólo desde la óptica de lo individual, sino que trasciende a la persona, e inclusive a los grupos, para involucrar y revertirse en las instituciones.

Castañeda y Pérez definen el aprendizaje organizacional como

el proceso mediante el cual las organizaciones, a través de sus individuos, adquieren, crean y usan conocimiento según su nivel de desarro-

1 Citado por: Castañeda, Ignacio, "Marco teórico del aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento Instituto de estudios del ministerio público". Agosto 2005.

2 Jerico Pilar, *Gestión del Talento: Del profesional con talento al talento organizativo*. Prentice Hall-Financial Times, 2001.

llo, con el propósito principal de adaptarse a las condiciones cambiantes de su entorno o para transformarlo³.

Castañeda amplía:

En una entidad pública, el conocimiento es el activo fundamental para el logro de la misión. Tissen, Andriessen y Deprez (2000) afirman que los profesionales del conocimiento son una nueva raza, una especie de trabajadores altamente cotizada en el mundo.

Los servidores públicos son fundamentalmente profesionales del conocimiento. El conocimiento es la herramienta principal con la que cuentan para hacer su trabajo. La calidad de su conocimiento correlaciona con la calidad de su desempeño. No poseer el conocimiento limita el desempeño de un servidor y de manera subsidiaria el de la entidad⁴.

Se plantea así una dicotomía dialéctica: no hay gestión del conocimiento sin aprendizaje organizacional, ni éste existe si aquél no se da.

1.2 La Defensoría del Pueblo, una entidad “educadora” de sus servidores y de los usuarios de sus servicios

A la Defensoría del Pueblo se le ha encomendado una función educativa en relación con los Derechos Humanos para dinamizar relaciones sociales más justas, más respetuosas y más equitativas, con base en la Constitución Política de 1991⁵.

Por la misma esencia de su quehacer institucional, la Defensoría del Pueblo es constructora, multiplicadora e impulsora de *saberes* específicos, especializados, aplicados para cada una de las instancias y procesos que le son propios para el cumplimiento de su misión y de sus objetivos estratégicos.

3 Castañeda, D. y Pérez, A., “¿Cómo se produce el aprendizaje individual en el aprendizaje organizacional?: una explicación más allá del proceso de intuir”. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 24 (2005). Citado en: Castañeda, Ignacio, op. cit.

4 Castañeda, Ignacio, op. cit.

5 Ver: Ley 24 de 1992 y Misión y Visión de la Defensoría del Pueblo, Plan Estratégico Institucional 2005-2010, Resolución 306, mayo 2005.

Estos saberes o conocimientos se asocian a la experiencia, a los pronunciamientos, a la atención y trámite de quejas, a las actividades de promoción, divulgación y defensa de los Derechos Humanos y del Derecho internacional Humanitario.

1.3 El Modelo Educativo y los Derechos Humanos⁶

Los instrumentos internacionales de protección de los Derechos Humanos establecen la educación como derecho humano, y

deberá orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y deberá fortalecer el respeto de los Derechos Humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz⁷.

También señala que

la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr la subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, así como la promoción de las actividades a favor del mantenimiento de la paz.

La Constitución colombiana, al establecer el derecho a la educación, no ha sido ajena a los propósitos enunciados en los instrumentos internacionales de protección de los de los Derechos Humanos⁸. La función constitucional de la Defensoría del Pueblo consiste en velar por la promoción, la divulgación y el ejercicio de los Derechos Humanos y en este sentido la educación juega un papel muy importante.

La educación en Derechos Humanos es una de las formas de prevenir las amenazas o las violaciones a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales. Ya la Declaración Universal de Derechos Humanos señala en su preámbulo

6 Texto aportado por el Dr. Oswaldo Arias, asesor de la Dirección de Promoción y Divulgación.

7 Sobre los propósitos de la educación ver artículo 13.2 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos económicos, sociales y culturales, “Protocolo de San Salvador”. En similar sentido, artículos 26.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

8 Ver: artículo 67.

lo que el “desconocimiento y el menosprecio de los Derechos Humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad”. En este orden de ideas, el Estado colombiano se ha comprometido, entre otros aspectos, a aplicar en el ámbito interno los propósitos de la educación; a promover el respeto por los principios que sustentan los Derechos Humanos y la de los propios Derechos Humanos y de las libertades fundamentales y a modificar los patrones socio-culturales, a fin de eliminar los prejuicios y todas las formas de manifestación de la discriminación, como la racial, contra la mujer y otras.

Las consideraciones anteriores conllevan a afirmar que el modelo educativo que se propone está sustentado por los principios de los Derechos Humanos, del Estado Social y Democrático de Derecho y los fines propios de la Defensoría del Pueblo. Los principios, en todo su alcance y contenido, y desde la perspectiva de los Derechos Humanos, de autonomía personal, dignidad humana, igualdad y no discriminación, tolerancia, solidaridad, pluralismo y participación, constituyen *el eje transversal del modelo educativo* y de todas las acciones que se desprendan de ello.

1.4 La capacitación de los servidores en el contexto del Plan Estratégico de la Defensoría del Pueblo

La Defensoría del Pueblo, en sus estructuras, dependencias y programas, se potencia como agente educativo de los sujetos que la integran. Su cultura institucional genera hechos educativos, que van conformando un modo de ser, de actuar y de habitar particular que permea todos los escenarios del ámbito laboral⁹.

El Plan Estratégico de la Defensoría del Pueblo para el período 2005-2010 establece, dentro su Línea de Visión 5, “Fortalecimiento Institucional”: “impulsar el mejoramiento de su gestión para fomentar el desarrollo integral del Talento Humano a través de su formación, bienestar y permanencia”. Dentro de este objetivo, se define la política específica que se relaciona con la capacitación y la formación de sus servidores.

9 “Las organizaciones, al igual que las huellas digitales, son únicas y singulares, poseen su propia historia, comportamiento, proceso de comunicación, relaciones interpersonales, sistemas de recompensa, toma de decisiones y filosofía; la unión de todos estos elementos es lo que constituye la cultura”. Citado en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/visiongerencial/ano4num2/articulo1.pdf>, p. 7.

5.2 Los servidores de la Defensoría del Pueblo cuentan con conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para brindar atención cualificada a los habitantes del territorio nacional y a los colombianos en el exterior.

Por esta razón, la institución propone “diseñar e implementar programas de formación, capacitación y bienestar dirigidos al fortalecimiento integral del talento humano”, elementos que de alguna manera recaen y fundamentan la concepción del Macroproceso de Capacitación para la Investigación y la Acción, como un macroproceso de apoyo que busca promover el desarrollo de la acción misional.

Entendemos que el desarrollo del *talento humano* es el motor que da vida, sentido y viabilidad a los cambios estructurales, pedagógicos, tecnológicos y procedimentales que impulsan la mejora de una Entidad para estar acorde con las exigencias y retos que permanentemente tiene que asumir.

Si se comprende todo proceso como el conjunto de actividades que emplean un insumo o un conjunto de insumos, le agregan valor y generan como resultado un producto destinado a un usuario interno o externo, el Macroproceso de Capacitación para la Investigación y la Acción es el encargado de realizar los propósitos misionales, permitiendo el uso de los recursos disponibles, en procura de los objetivos propuestos por la institución.

La capacitación debe entonces preservar e incrementar el mérito de los servidores, garantizando la actualización de los conocimientos y el mejoramiento continuo de sus competencias laborales para responder a las permanentes y crecientes exigencias de la sociedad. Las competencias laborales se constituyen en el eje de la capacitación, reorientando su enfoque hacia el desarrollo de saberes, actitudes, habilidades y conocimientos que aseguren el desempeño exitoso en función de resultados esperados para responder por la misión institucional y enfrentar los retos del cambio, más allá de los requerimientos de un cargo específico¹⁰.

10 Tomado de: Capacitación para una administración pública gerencial, participativa y descentralizada “Plan Nacional de Formación y Capacitación”. Actualización Plan Nacional de Formación y Capacitación. Departamento Administrativo de la Función Pública.

2. Fundamentos pedagógicos y principios que orientan la acción educativa

Se ha aprendido cuando, de manera sostenible, se ha *acrecentado* un conocimiento, *desarrollado* una habilidad o destreza técnica, *adquirido* un comportamiento o hábito, *fortalecido* un criterio o valor humano, *demostrado* competencias de trabajo en equipo o liderazgo para el cambio y se está en capacidad de *aplicarlos o transferirlos* a su medio personal, social o laboral. Por tanto debe entenderse el aprendizaje como *la capacidad de aplicar la observación de los hechos o el conocimiento adquirido a situaciones o problemas específicos, para formular hipótesis, presentar conclusiones o proponer innovaciones o cambios*, y no simplemente como una colección de hechos o conceptos que deben ser memorizados o acumulados.

Si bien en el proceso enseñanza-aprendizaje hay una relación de mutua implicación, hacemos énfasis en el aspecto del aprendizaje, ya que centramos la atención en la capacidad que, a través de la conceptualización y la experiencia, desarrolla cada servidor de la Defensoría para gestionar, estructurar y socializar sus aprendizajes en aras de la construcción del conocimiento colectivo de la Entidad. Enmarcamos el aprendizaje en un tejido institucional, puesto que nuestros programas de capacitación y formación han de entenderse dirigidos y desarrollados *en un paradigma de “educación no formal”* cuya implementación debe ajustarse a las variables específicas de una Entidad estatal, como es la Defensoría del Pueblo¹¹.

Aunque el aprendizaje de conceptos fundamentales es importante, sólo los conceptos no son suficientes para el aprendizaje aplicable en un adulto. Se

11 La educación en Colombia se clasifica en dos modalidades: la educación formal y la no formal. La primera es aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos, a esta pertenecen la educación preescolar, básica primaria y secundaria, media y superior. Este tipo de educación está regulado, entre otras normas, por la Ley 115 de 1994, la Ley 30 de 1992 y el Decreto 1860 de 1994. La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos para la educación formal, y esta regulada por la Ley 115 de 1994 (Capítulo 2) y los Decretos 114 de 1996 y 3011 de 1997.

hace necesario que el *aprendiz* (agente del proceso educativo) adquiera la capacidad de aplicar, transferir y “utilizar” los conceptos en las situaciones permanentes de cambio en que está inmerso su ámbito personal, social, laboral y cultural.

En el ámbito organizacional, el aprendizaje se entiende como “el esfuerzo por mejorar el propio potencial de control o competencia”¹².

Ha de tenerse en cuenta que el aprendizaje no debe considerarse unidireccional, sino que, como dice el informe de la UNESCO sobre la Educación, ha de abarcar las cuatro facetas o pilares de la persona humana.

Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión del mundo que nos rodea para poder vivir con dignidad, desarrollar las capacidades profesionales y comunicarse con los demás; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, superando el éxito individual y el espíritu de competencia y propiciando el conocimiento del otro y el trabajo en proyectos comunes; aprender a ser¹³.

Se aprende y se recuerda con mayor facilidad un concepto que tiene relación con el diario quehacer del estudiante o que se aplica directa e inmediatamente en su puesto de trabajo. A partir de estos presupuestos, nuestra acción educativa se nutre y desarrolla en tres perspectivas fundamentales:

- » El aprendizaje de los adultos.
- » El aprendizaje como construcción de saberes variados (conocimientos y habilidades) es *significativo* y es *colaborativo*.
- » El aprendizaje como construcción de competencias (enfoque que evoluciona el concepto de los saberes).

12 Franz, Hans-Werner. *Cómo las organizaciones aprenden cómo aprenden las organizaciones*. Dortmund, 1999.

13 Delors, Jacques, Al Mufri, In'am y otros *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid, UNESCO-Santillana, 1996.

2.1 El aprendizaje en los adultos

En las últimas décadas se ha incursionado en la Andragogía¹⁴ como un desarrollo de las características del adulto en los procesos de aprendizaje continuo. Los funcionarios y las funcionarias de la Defensoría, agentes del proceso de Aprendizaje, son adultos-trabajadores. El modelo educativo está dirigido a propiciar aprendizajes con base en esta característica.

Malcon Knowles plantea cuatro características que orientan, dentro de la andragogía, el aprendizaje de los adultos.

- » *Los cambios en la autoconcepción.* En la medida en que crecemos y maduramos en nuestra personalidad, nuestra autoconcepción va moviéndose de la total dependencia (la realidad de los niños) hacia una creciente autodireccionalidad.
- » *El papel de la experiencia.* Los adultos acumulamos un creciente acervo de experiencias que son un recurso valioso y proporcionan las bases para nuevos aprendizajes. Las técnicas de enseñanza que involucran práctica, reflexión y análisis (tales como discusión, simulación, estudio de casos, trabajo de campo, role playing, etc.) son particularmente apropiadas a este fin.
- » *Disposición para aprender.* Los adultos se sienten menos motivados para aprender ya sea bajo presiones académicas o en razón de su propio desarrollo biológico. Se sienten más estimulados por las tareas que tienen relación con comportamientos o circunstancias sociales. Más que presentar lo que se debería aprender, el docente debe ofrecer posibilidades que impulsen al adulto-estudiante a concentrarse en lo que es importante aprender para un determinado aspecto de su desarrollo personal.
- » *Orientación para el aprendizaje.* A diferencia de los niños o jóvenes, los adultos tienden a centrarse en los problemas. Ellos acuden a las clases

14 El Dr. Adolfo Alcalá en el artículo “¿Es la Andragogía una Ciencia?” recoge las siguientes definiciones del término: “Castro Pereira, teniendo como fundamento sus numerosos estudios, llegó a la siguiente conclusión: La Andragogía es una de las ciencias de la Educación que tiene por finalidad facilitar los procesos de aprendizaje en el adulto a lo largo de toda su vida.

“D. Jean Louis Bernard: [...] La Andragogía se convierte pues, en una disciplina definida al mismo tiempo como una ciencia y como un arte; una ciencia que trata los aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y organizacionales de la educación de adultos; un arte ejercido en una práctica social que se evidencia gracias a todas las actividades educativas organizadas especialmente para el adulto.”. En: <http://www.monografias.com/trabajos6/anci/anci.shtml?relacionados>.

porque han percibido alguna carencia en su conocimiento; quieren recibir información y técnicas que puedan aplicar de manera inmediata en su mundo laboral, personal o social¹⁵.

2.2 El aprendizaje como construcción de competencias laborales

Innovar es hacer extraordinario lo cotidiano, es producir aportes significativos en búsquedas que no por propias dejan de ser universales ni por tomarse de otros ámbitos dejan de ser pertinentes, pero requiere desde siempre una postura frente al mundo.

Gabriel García Márquez

El proceso de aprendizaje que formula e impulsa el Macroproceso de Capacitación en la Defensoría del Pueblo se basa en las teorías del constructivismo y la pedagogía crítica. Para poder entender mejor su desarrollo planteamos a continuación, muy sucintamente, las principales características de cada una de ellas.

2.2.1 El Constructivismo¹⁶

La capacitación debe entonces preservar e incrementar el mérito de los servidores, garantizando la actualización de los conocimientos y el mejoramiento continuo de sus competencias laborales para responder a las permanentes y crecientes exigencias de la sociedad. Las competencias laborales se constituyen en el eje de la capacitación, reorientando su enfoque hacia el desarrollo de saberes, actitudes, habilidades y conocimientos que aseguren el desempeño exitoso en función de resultados esperados para responder por la misión institucional y enfrentar los retos del cambio, más allá de los requerimientos de un cargo específico¹⁷.

15 Knowles, Malcolm, *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, Gulf Publishing Co., 2nd Edition, 1978.

16 Síntesis de documentos tomados de: www.indesol.gob.mx/indesol/teleconferencia/doctos/consideraciones.pdf

17 Tomado de: Capacitación para una administración pública gerencial, participativa y descentralizada “Plan Nacional de Formación y Capacitación”. Actualización Plan Nacional de Formación y Capacitación. Departamento Administrativo de la Función Pública.

Es un modelo que considera que el conocimiento aumenta a partir de las relaciones entre factores internos (cognoscitivos) y externos (ambientales y sociales). Se pone atención en las interacciones dentro del acto educativo y se prioriza el proceso respecto del producto.

El constructivismo aporta la propuesta de sincronizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para facilitar la construcción significativa de nuevos aprendizajes, ya que resulta necesario que el conocimiento a construir se relacione y diferencie de los ya conocidos, se pueda conectar e integrar a una red significativa, se consolide y pueda ser aplicado a nuevas situaciones de manera comprensiva y creativa.

2.2.2 La pedagogía crítica

La definición de los intereses y de las intenciones, tanto del estudiante adulto, como del acto educativo mismo, en función de la relación con el entorno, se considera como uno de los primeros aspectos en el acto educativo.

Mónica Borja propone una aproximación:

De acuerdo con lo expuesto por McLaren (1997), a continuación señalamos algunas características que se le asignan a la pedagogía crítica:

- [...] *Está encaminada a la transformación social en beneficio de los más débiles. La educación como acción emancipadora debe considerar las desigualdades sociales existentes en el mundo globalizado, así como adquirir un compromiso con la justicia y la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes.*
- *Apuesta por la autonomía y el auto-fortalecimiento. Debe permitir a los profesores, y a la comunidad educativa en general, identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la autosuperación¹⁸.*

A partir de esto se establecen tres esferas de interés del conocimiento y del currículo:

- » El interés técnico orienta el conocimiento y organiza el currículo para que los individuos sean capaces de controlar y manejar el medio, esto requiere de la enseñanza instruccional experta de procedimientos reglados y nor-

18 Citado por: Borja, Mónica, "La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza". Instituto de Estudios Superiores en Educación (Eureka), en: http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/eureka/edicion03/monica_borja.html.

mados basados en un saber técnico y empírico.

- » El interés práctico orienta el conocimiento y organiza el currículo para que las personas comprendan el medio que les rodea y realicen acciones “correctas”. Es importante una formación que permita a la persona adquirir capacidades para discernir entre lo que es correcto para el contexto sociocultural y para sí misma, y desaprender acciones prácticas con el fin de preservar o transformar esas dos áreas.
- » El interés emancipador percibe el conocimiento y estructura el currículo en el marco de una práctica educativa integral de carácter crítico “que visualiza la necesidad de que el educando comprenda cómo es el mundo en el que vive, cuáles son las relaciones de poder que se dan en la sociedad y cómo actúan para inhibir o restringir la libertad”¹⁹.

Esta perspectiva entiende a la capacitación como una modalidad de formación de personas pensantes, sensibles y comprometidas con la realización personal y con el cambio social profundo que requieren los países para resolver algunos de sus problemas estructurales.

El aprendizaje está dirigido a la adquisición o refuerzo de *competencias* de manera tal que los y las funcionarios y funcionarias de la Defensoría puedan construir, interpretar y aplicar conocimientos, habilidades y actitudes propias y específicas en el ámbito de su responsabilidad institucional, en donde *el saber conocer, el saber hacer y el saber ser y convivir* sean integradores, relacionados, estructurados, con una finalidad específica y determinante: el desarrollo de la Misión de la Defensoría del Pueblo.

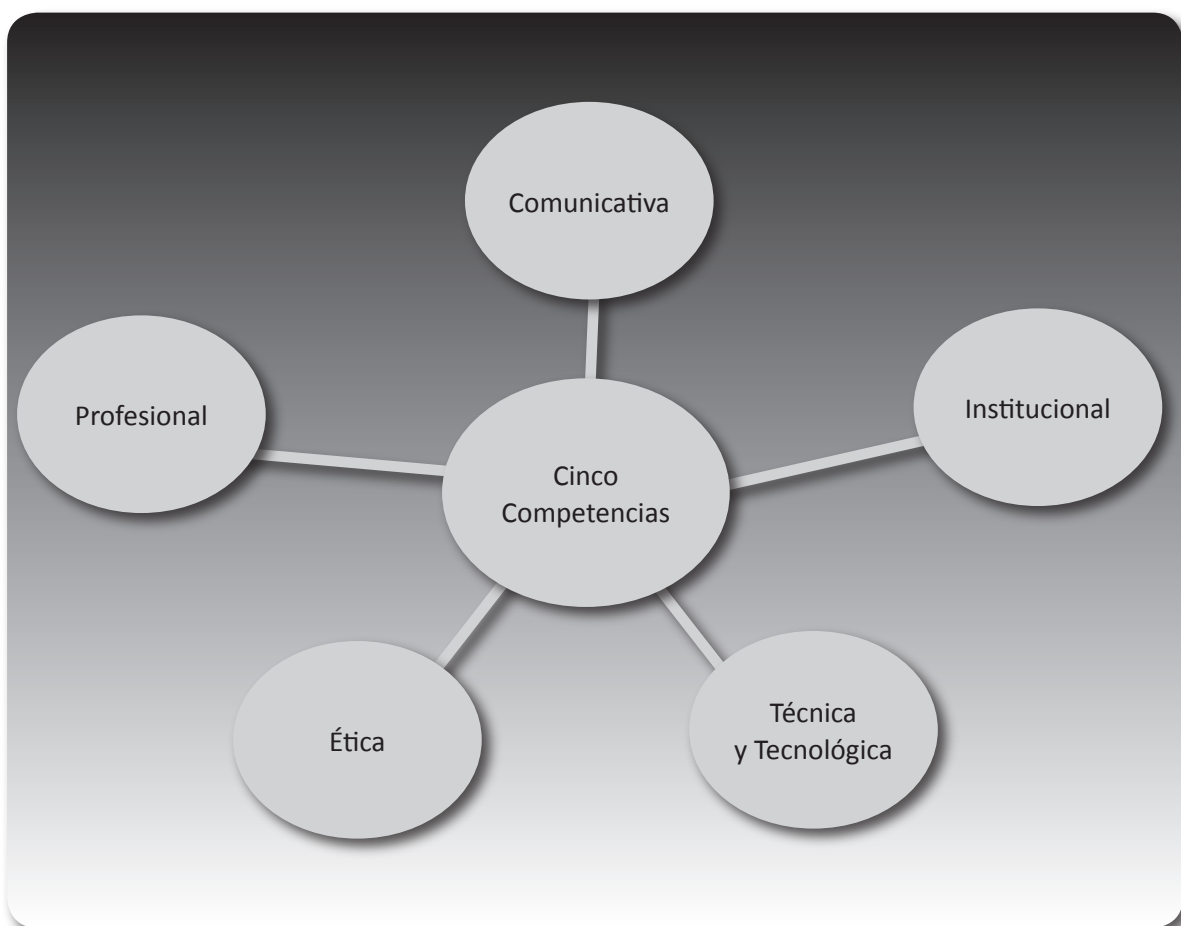
El Plan Integral de Capacitación y Formación de la Defensoría, más que meramente conocimientos busca desarrollar *competencias personales e institucionales*.

La Defensoría del Pueblo, mediante sus programas de Capacitación y Formación, propende por la creación y/o fortalecimiento de cinco competencias estratégicas que buscan cubrir todo el espectro de Desarrollo del Talento Humano en una totalidad integradora.

19 Para esta sección, ver: Valverde, Johnny, “De Habermas a Freire: Bases teóricas de la pedagogía y el currículo críticos”, en: <http://www.uned.ac.cr/globalNet/global/ensenanza/disenio/articulos/dehabermas.htm>.

Al hablar de competencias es necesario hablar de aprendizaje. Aprender implica adquirir nuevos conocimientos y esto conduce a que haya un cambio de conducta. Podría decirse que el objetivo de ese cambio es alcanzar nuevas conductas que se orienten al logro de metas que se propone un funcionario. Llevando esto al plano institucional, un funcionario podría contribuir al éxito de ésta, siempre y cuando esos logros personales, estén efectivamente acoplados con la institución. El cambio hacia una conducta más efectiva es en realidad una competencia fortalecida.

Cinco competencias genéricas²⁰ fueron definidas para la Defensoría del Pueblo, cuyo desarrollo se impulsa a través de los programas de Capacitación:



20 "Las competencias deben estar sujetas a cambios según el tiempo institucional, al igual que las políticas de gestión de personal", Rita Kotov, GTZ.

Competencia comunicativa: consiste en establecer relaciones de participación, tanto con las personas, como con el mundo, capacidad de crear estrategias efectivas y analíticas de comunicación escrita, verbal y gestual, generando un buen nivel de entendimiento entre los colaboradores de la institución.

Competencia profesional: saber entender y analizar el entorno y comprender las interrelaciones entre diversas situaciones o problemáticas.

Competencia técnica y tecnológica: es saber hacer lo adecuado con las mejores herramientas. Es una competencia instrumental para fortalecer las competencias científica y comunicativa desde las valoraciones que otorga la competencia ética.

Competencia ética: valorar nuestro comportamiento dentro de un contexto cultural y social

- » es tener la capacidad de tomar decisiones autónomas a partir de valores personales o colectivos con miras a la realización personal o social, y
- » formar la capacidad de asimilar, proponer y defender juicios valorativos que sean a la vez autónomos y solidarios, universales y propios, humanos y trascendentes.

Competencia institucional: hacer realidad la Misión Institucional. Se manifiesta en la sensibilidad social que inspira la Misión Institucional para la atención, cálidamente humana, de los grupos y personas, especialmente los más vulnerables.

Capítulo 2.

Referentes programáticos.

La estructura programática de la capacitación en la Defensoría del Pueblo

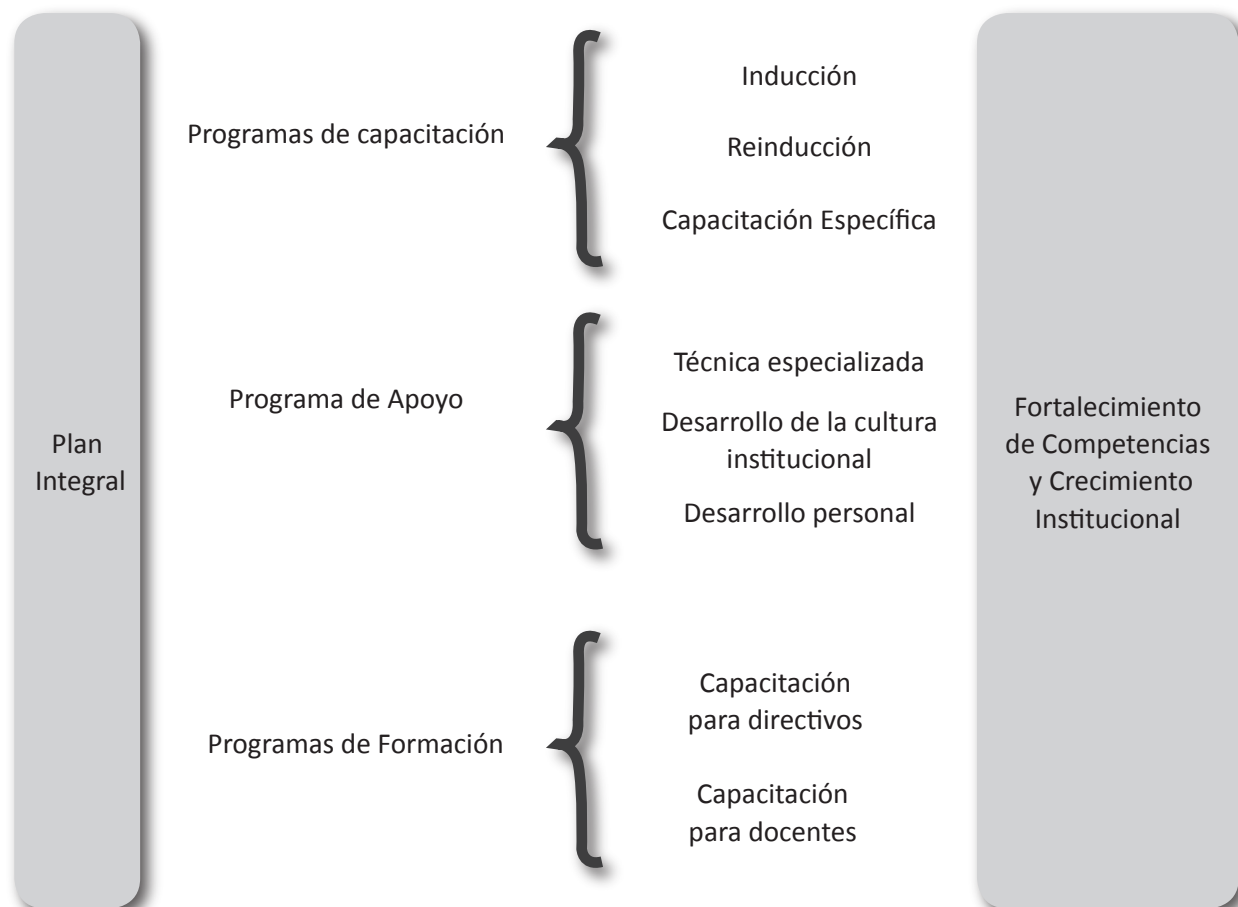


Los anteriores presupuestos conceptuales y pedagógicos deben reflejarse, de forma clara, sistemática e intencional, en los siguientes aspectos:

a. La estructuración de los programas educativos propuestos por el Macroproceso

Son diseñados en un claro contexto constructivo, significativo y estratégico, de manera que respondan a los principios y políticas establecidos por la Defensoría. Nuestros programas de estudio deben responder a necesidades objetivas y pertinentes, sirviendo de manera integral a los servidores y servidoras públicas de la institución.

El cuadro siguiente presenta los diversos programas mediante los cuales se fortalece el desarrollo del talento humano institucional y se crean los conocimientos y condicionantes que hagan más viable el logro de la Misión de la Defensoría del Pueblo.



- » **Subprograma de Inducción:** proceso de socialización e integración del servidor o contratista a la Entidad, que le proporciona información general y específica para desarrollar sus funciones. Adicionalmente, le permite familiarizarse con los valores, mitos, normas, actitudes y comportamientos de la organización, facilitando su incorporación al ambiente donde se desarrollará como servidor.
- » **Subprograma de Reinducción:** “los programas de reinducción deberán impartirse para todos los empleados, estar dirigidos a actualizar a los servidores en relación con las políticas económica, social y ambiental de cada nueva administración y a reorientar su integración a la cultura organizacional”¹.
- » **Subprograma de Capacitación Específica:** actividades educativas mediante las cuales, a través de acciones puntuales de diseño y desarrollo centrado en una temática particular, se busca actualizar a los y las funcionarias o complementar sus conocimientos en temas o aspectos académicos concretos relacionados con cambios institucionales, nuevos procesos o procedimientos, el entorno social, innovaciones tecnológicas, etc.
- » **Subprograma de Formación Técnica Especializada:** conjunto de procesos de aprendizaje especializado organizados secuencial y sistemáticamente, que busca el desarrollo individual y colectivo de los servidores de la Defensoría, desarrollando, ampliando y potenciando un cambio en sus actitudes y en sus aptitudes, habilidades y destrezas. Al tiempo busca enriquecer y reorientar las competencias técnicas y profesionales de los servidores de la Defensoría y promover la movilización y ascenso dentro de la carrera administrativa, para aquellos servidores que integran la planta de la institución.
- » **Subprograma de Desarrollo Institucional:** propicia en los servidores de la Defensoría el conocimiento sólido de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario; la apropiación de la cultura colectiva; el manejo de políticas, metodologías e instrumentos que fortalecen las habilidades comunicativas y de gestión de la Defensoría en los diversos ámbitos de su actuación. Todo lo cual inducirá al afianzamiento de valores y comportamientos éticos.
- » **Subprograma de Desarrollo Personal:** desarrolla y fortalece en los servidores de la Defensoría del Pueblo las competencias que facilitan el buen

1 Departamento Administrativo de la Función Pública, Capacitación y desarrollo y Capacitación del Servidor Público. Guías para su formulación, abril de 2003, p. 29.

desempeño en las diferentes situaciones de la vida personal, social y laboral con autonomía, responsabilidad y madurez.

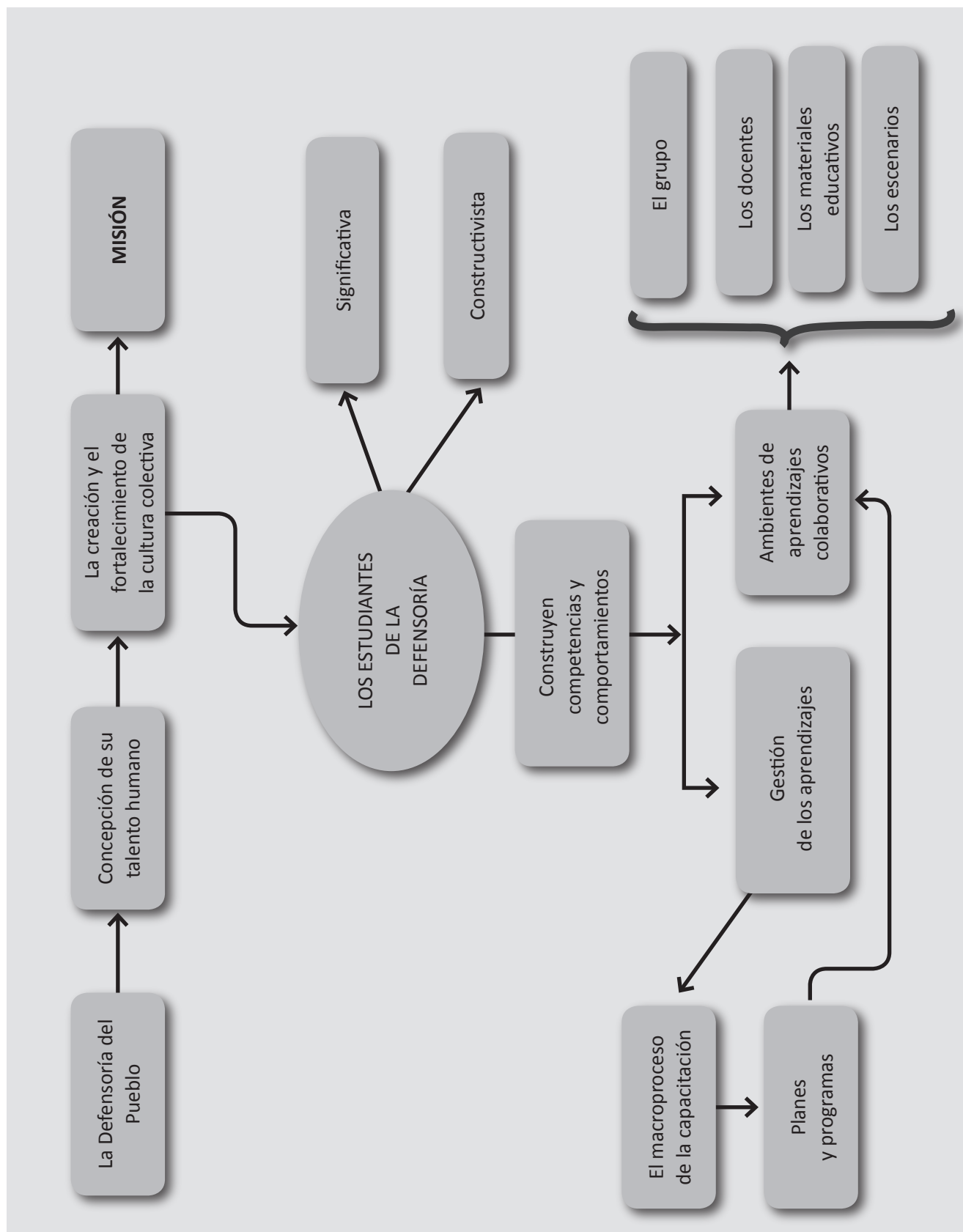
- » **Subprograma de Capacitación de Directivos:** ofrece una capacitación especializada que desarrolle en los directivos de la Institución actitudes y habilidades de estrategia, liderazgo, manejo de los procesos administrativos y gerencia de la cultura colectiva Institucional y del desarrollo del talento humano de la Defensoría.
- » **Subprograma de Capacitación del Cuerpo Docente:** cualifica las capacidades profesionales de los servidores de la Defensoría seleccionados como docentes, con miras a la capacitación y desarrollo de criterios técnicos, axiológicos y pedagógicos, que les permitan enriquecer y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la organización.

b. Los Procesos

A través de los procesos (podrían llamarse también fases o etapas) se diseñan e implementan programas, subprogramas, cursos y su currículo de capacitación al interior de la Defensoría del Pueblo.

- » **Identificación de Necesidades de Capacitación:** su propósito es identificar y valorar las necesidades de capacitación en cuanto a sujetos, problemas, carencias, temáticas y lugares.
- » **Formulación del Plan Integral de Capacitación:** consiste en estructurar y consolidar acciones específicas para atender las necesidades surgidas, mediante la elaboración de planes curriculares en el marco de los programas definidos. El diseño curricular de cada temática que debe tener en cuenta:
 - * Los Objetivos de Aprendizaje.
 - * Los contenidos y demás material educativo.
 - * Las Actividades didácticas para lograr el Aprendizaje.
- » **Ejecución del Plan Integral de Capacitación:** busca orientar el desarrollo de las actividades de capacitación contenidas en el Plan establecido.
- » **Evaluación de los aprendizajes:** mediante su aplicación se pretende medir la comprensión del conocimiento y su aplicabilidad.

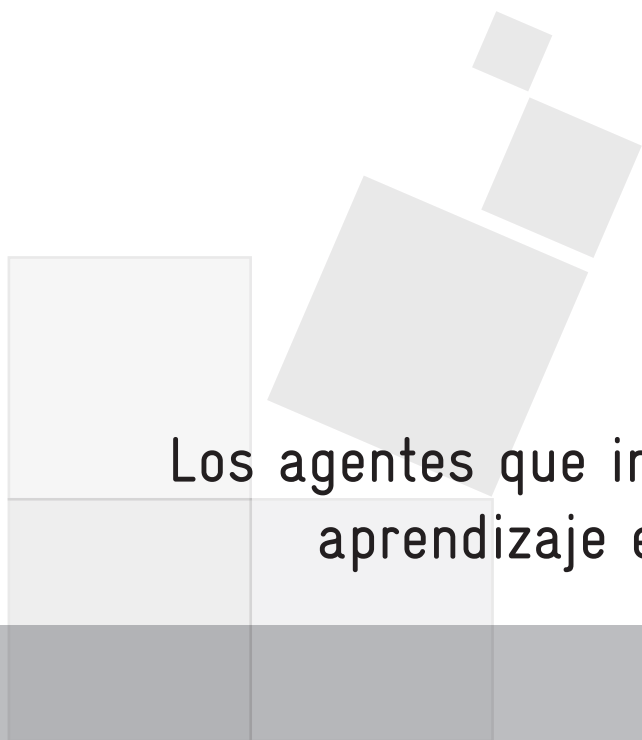
El siguiente cuadro ilustra, a manera de mapa conceptual, el contexto dentro del cual se busca desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la De-



Capítulo 3.

Referentes Humanos.

Los agentes que intervienen en el proceso de
aprendizaje en la Defensoría del Pueblo



1. Los servidores y las servidoras de la Defensoría como protagonistas del proceso de aprendizaje

El aprendizaje es un acto personal indelegable. Son las y los servidores quienes construyen, modifican, enriquecen y diversifican sus esquemas.

Cuando se habla del estudiante de la Defensoría del Pueblo como *centro del quehacer educativo*, se identifican algunas características que manifiestan una concepción pedagógica particular, diseñada para una entidad como es la Defensoría del Pueblo. El “estudiante adulto”, como funcionario de la Defensoría, tiene un perfil que comprende y se caracteriza por:

- » Poseer y desarrollar *una clara conciencia* del contexto integral de su personalidad y de sus cualidades.
- » Un *sólido sentido ético* que vivencie y proyecte los valores institucionales hacia un compromiso de servicio a la comunidad en la defensa y promoción de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario consigo mismo, son sus compañeros de la Defensoría y con los ciudadanos.
- » La adquisición y el manejo de *conocimientos sólidos, apropiados y actualizados* aplicables a su entorno laboral y social, con la capacidad de resolver problemas, de abstraer, analizar, evaluar y proponer nuevas formas de hacer las cosas para obtener mejores resultados.
- » La capacidad de dirigir su propio aprendizaje:
 - * Su Automotivación
 - * Su Autodisciplina
 - * Su Autonomía.
- » Con profundo *sentido social*, un servidor que comprenda el papel que juega dentro de la sociedad; en especial, que su desarrollo personal y profesional lo hacen un mejor ser humano, y que su gestión y aportes son vitales para el logro de la Misión institucional.

- » La *capacidad de trabajar en equipo*, en donde las personas asumen su compromiso de participar activamente en el desarrollo de la Institución y se permiten construir colaborativamente conocimientos, fortalecer actitudes y valores personales y comunitarios y desarrollar habilidades comunicativas.
- » La habilidad para utilizar las mayores oportunidades de las tecnologías de información y comunicación.

2. Los docentes como facilitadores del Proceso de Aprendizaje

2.1 Los docentes institucionales: un gran valor agregado

Uno de los grandes apoyos con que dispone la Defensoría del Pueblo para impulsar la Gestión del Conocimiento Institucional es contar con un cuerpo docente *propio*. Muchos de los y las servidores ejercen la docencia en diversos escenarios de educación formal o no formal. Esta experiencia educativa debe aprovecharse para la consolidación del cuerpo docente de la Defensoría del Pueblo.

El cuerpo docente de la Defensoría del Pueblo debe considerarse como uno de los valores de mayor ponderación para la gestión de los saberes institucionales. Potenciado en sus competencias pedagógicas, metodológicas y didácticas, dentro de las ópticas definidas en nuestro sistema, el cuerpo docente defensorial se proyectará, a su vez, en otros escenarios educativos. Así se verán beneficiados tanto los usuarios directos de nuestra Misión, como las instituciones públicas o privadas en donde su acción educativa tenga incidencia.

2.2 Hacia la construcción de un perfil deseado del y la docente de la Defensoría del Pueblo

El rol del docente cambió significativamente en las últimas décadas del siglo XX, y como bien lo anotaba Mauricio Obregón:

En el siglo XXI sobrarán graduados por Internet, pero faltará gente entrenada en plantear y resolver interrogantes sobre el bien y el mal [...] Ser creativo y saber sopesar los valores requiere talento y amor, facultades humanas que nacen en los genes y se desarrollan gracias a la estimulación y el ejemplo, muchas veces por contacto personal con una familia que los fomente y luego con maestros que sepan transmitir los conocimientos, tradiciones, símbolos y saltos instintivos gracias a los cuales el progreso adquiere una escala humana.

En el siglo XXI mucho de lo que es ciencia y tecnología se aprenderá por otros medios, y la universidad tendrá que dedicarse a desarrollar en sus alumnos, viejos y jóvenes, algo que sólo puede enseñarse personalmente: la sabiduría.

El docente es el estratega de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es el factor determinante dentro de la nueva cultura educativa que la sociedad requiere y que la institución debe impulsar.

Entendemos al docente como un impulsor, facilitador, guía, observador y retroalimentador del proceso educativo. Más que un transmisor de conocimientos, es un hábil investigador en los temas de su competencia y en los ámbitos pedagógicos y metodológicos; un seleccionador y constructor de entornos de aprendizaje (actividades, preguntas, talleres, casos, etc.), donde los participantes descubren o afianzan sus competencias. El o la docente acompaña la búsqueda del grupo orientándolo, centrándolo en sus discusiones, invitando a la investigación y la profundización de los contenidos y proponiendo síntesis de los aspectos tratados.

3. El grupo como eje de los aprendizajes significativos y colaborativos

El grupo genera una dinámica activa, de intercambio y mutuo apoyo para la elaboración y desarrollo de las diversas actividades de aprendizaje. En el grupo se desarrollan competencias sociales y de trabajo en equipo: allí se analiza, explica, comparte, propone, formula, cuestiona, argumenta, confronta, toda la información (materiales educativos, casos, problemas, talleres) que le es proporcionada a través de los diversos agentes.

A través de la estrategia de participación y colaboración, se impulsan grupal y evolutivamente todas aquellas acciones que propicien la construcción de aprendizajes:

- » Los servidores entre sí y con la orientación del o la docente, plantean y llegan a la solución conjunta e integral de problemas, intercambian preguntas y “construyen” respuestas colectivas, discuten, explican, debaten.
- » Los funcionarios y las funcionarias desarrollan habilidades de pensamiento crítico, creativo y argumentativo; fortalecen capacidades de audiencia y comprensión hacia los demás integrantes del grupo; abordan la materia que están estudiando con actitud positiva; adquieren o refuerzan un mayor nivel de confianza en el propio conocimiento y capacidad.
- » La comprensión y aprendizaje de un tema se hacen más profundas y permanentes ya que se abordan distintos pareceres y ópticas, se argumenta, se reciben varias aportaciones y posiciones frente a un problema, un hecho, un procedimiento.

Es en el seno del grupo en donde las experiencias de cada uno de los miembros se ponen en juego. Se debe partir del hecho de que los adultos tienen un acumulado de experticias. Todos los adultos saben, pero de distinta manera y para fines diferentes. El aprendizaje colaborativo es una lente convergente que hace confluir todo ese bagaje individual que enriquece, ilumina y conduce a acuerdos o argumentaciones que fortalecen los aprendizajes y los hace más duraderos en el tiempo.

Capítulo 4.

Referentes estratégicos y administrativos



1. La gestión del proceso de capacitación en la Defensoría

El desarrollo conceptual, la plataforma programática y el conjunto de actores que intervienen en el desarrollo de los procesos de capacitación, exigen una gestión administrativa que impulse la implementación de la enseñanza-aprendizaje

El Macroproceso de Capacitación fue concebido como un proceso de apoyo transversal¹ que incide en y alimenta, desde la perspectiva de la capacitación y la formación, el desarrollo de la Misión Institucional. Si bien es importante centrar la atención en el ser humano como dinamizador de los procesos institucionales y misionales, se mantiene en la vista el hecho de que *no es una vertiente sustantiva del quehacer de la Defensoría*, sino de apoyo. El desarrollo de las capacidades y competencias de los servidores, a través de los programas y acciones promocionales de capacitación, han de encaminarse a potenciar, incidir y permear la Misión Institucional definida por la Ley 24 de 1992.

Desde esta óptica, el Macroproceso definió su propio objetivo como:

El Macroproceso de Capacitación para la Investigación y la Acción, partiendo de los principios que sustentan los Derechos Humanos, fortalece el desarrollo personal y las competencias de los servidores y las servidoras de la Defensoría del Pueblo, mediante la aplicación de un sistema pedagógico diseñado, implementado y evaluado de manera participativa.

Para el desarrollo de este objetivo, el macroproceso formuló unas políticas, unas líneas de acción y unos criterios:

Política 1

El macroproceso de capacitación cuenta con un equipo humano que impulsa la gestión del Macroproceso en todos los niveles e instancias respecto su

- » Estructura funcional.
- » Administración y logística de recursos.

1 Res 528 de junio 19 de 2007.



Política 2

La Defensoría del Pueblo construye, de manera participativa y bajo la orientación del Macroproceso, los diseños curriculares necesarios para el desarrollo del sistema andragógico:

- » Conceptualizaciones andragógicas.
- » Diseños curriculares.
- » Metodologías didácticas.
- » Evaluaciones y sistematización.



Principios

El Macroproceso de Capacitación para la Investigación y la Acción fundamenta su quehacer educativo en los siguientes principios:

- » **Calidad:** que impregna todas sus instancias, facetas, agentes y modalidades de los programas y acciones educativas de la Defensoría del Pueblo.
- » **Especialización:** el elemento común que caracteriza nuestra integralidad es la Misión de la Defensoría. Dentro de esta óptica cada servidor y servidora de la Defensoría debe ser un especialista en su ámbito para garantizar una actuación “integral, permanente, ágil, oportuna, experta y pedagógica”².
- » **Descentralización:** el desarrollo de los procesos específicos del Macroproceso de Capacitación para la Investigación y la Acción se surtirá mediante la incorporación e integración de las iniciativas surgidas desde todos los niveles: central, regionales y seccionales. Igualmente, el Macroproceso impulsará y apoyará la realización de actividades de capacitación programadas por las diversas instancias organizacionales.
- » **Cobertura:** todos los servidores de la Defensoría del Pueblo, ya sea en el nivel central o en el nivel regional y seccional, son destinatarios de los distintos programas de Capacitación y Formación, de acuerdo con los temas de cada programa y con las necesidades específicas determinadas para cada dependencia o proyecto.
- » **Enfoque internacional:** el Macroproceso de Capacitación para la Investigación y la Acción mantendrá, por todos los medios, una estrecha y permanente comunicación y vinculación con entidades similares a nivel internacional y nacional para intercambiar experiencias y posibilidades de capacitación, compartir reflexiones y programas, garantizando así nuestra permanente actualización y proyección.

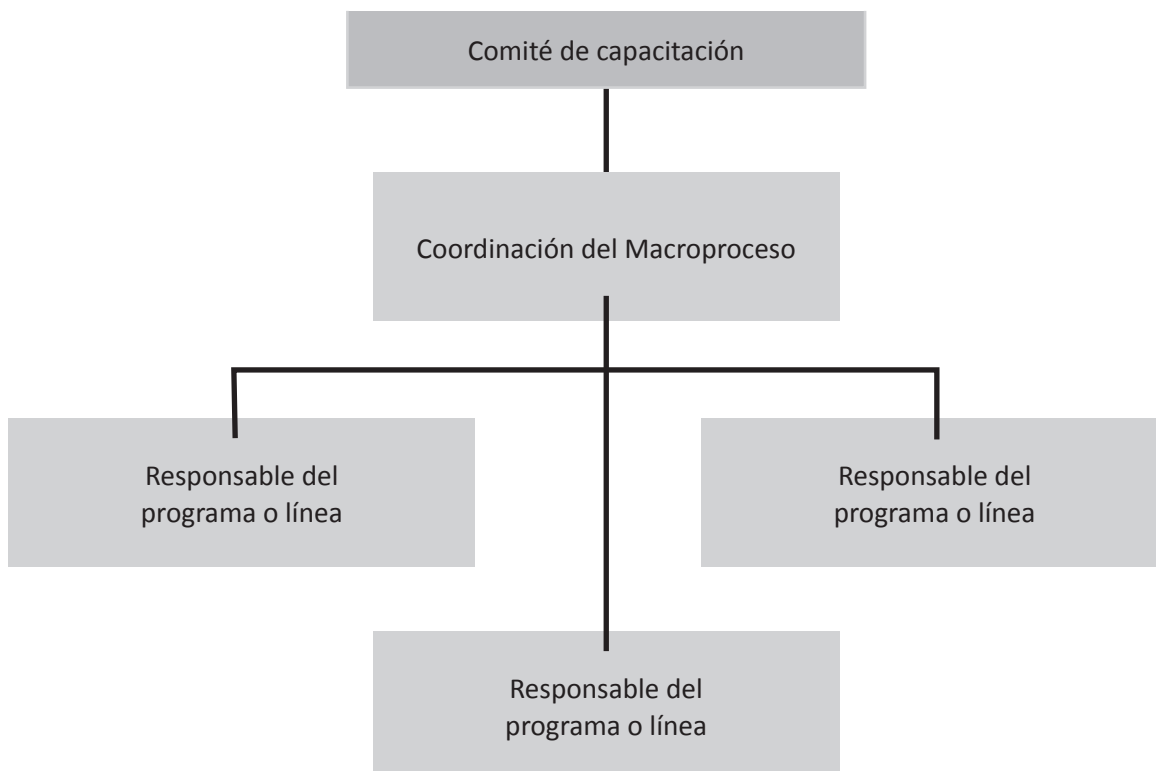
2 Defensoría del Pueblo, Instructivo General del Sistema de Atención Integral, 2003.

2. La estructura administrativa del Macroproceso

La amplitud, diversidad y complejidad que abarca el Macroproceso de Capacitación hace imperativo que la responsabilidad de su administración sea asumida por diversas instancias intra-institucionales que, desde sus ámbitos, impulsen y garanticen la misión del Macroproceso y su desarrollo.

Para dinamizar la acción educativa al interior de la Defensoría y poner en acción los programas enunciados, el señor Defensor del Pueblo, mediante la Resolución 528 del 19 de junio de 2007, formalizó la estructura administrativa del Macroproceso. Con ello la gestión del aprendizaje personal e institucional, en sus diversas instancias y matices, cuenta con un grupo de responsables y funciones que facilitan la implementación de los programas.

La estructura administrativa para el desarrollo del Macroproceso se visualiza así:



- » **Comité de Capacitación.** En cuyo seno se definen y evalúan las orientaciones, reformulaciones, políticas, programas y actividades académicas. Entre sus tareas más relevantes se resaltan:
 - * Obtener del Defensor las autorizaciones para contrataciones de servicios profesionales, personales o institucionales, para apoyar el desarrollo de los diversos eventos programados, cuando se requiera en virtud de que la Defensoría no cuenta con personal especializado para coordinar los eventos de capacitación.
 - * Presentar ante el Comité Directivo el Plan Anual de Capacitación e informar al mismo sobre los avances y las evaluaciones del mismo.
- » **Coordinación del Macroproceso.** La gestión del conocimiento institucional y el planteamiento, desarrollo y evaluación de los programas enunciados, exigen que la dirección de todo el macroproceso sea responsabilidad de un coordinador, responsable de la coherencia total del proyecto educativo. La coordinación tendrá, entre otras, las siguientes responsabilidades:
 - * Diseñar los mecanismos y coordinar los diagnósticos de necesidades educativas.
 - * Coordinar la construcción y ejecución del plan operativo del Macroproceso.
 - * Coordinar las actividades de las diferentes líneas o programas.
 - * Gestionar contactos y relaciones intra e interinstitucionales.
 - * Coordinar la elaboración y ejecución del presupuesto.
 - * Controlar la ejecución presupuestal.
 - * Presentar informes ante el Comité.
 - * Elaborar informes de gestión.
 - * Coordinar la consolidación y conservación de las memorias de cada evento.
 - * Gestionar la contratación de docentes o instituciones externas ante el Comité de Capacitación.

- * Coordinar la planeación, ejecución y evaluación de cada uno de los programas.
 - * Coordinar las reuniones del grupo pedagógico.
 - * Impulsar la investigación en los ámbitos pedagógicos, metodológicos, didácticos.
 - * Coordinar el programa de formación de docentes y de formación de directivos.
 - * Establecer permanentes contactos con la Comisión de Personal, la Oficina de Carrera y demás instancias relacionadas con el desarrollo del potencial humano.
- » **Responsables de los programas.** Cada uno de los programas definidos tendrá una cabeza responsable de su ejecución y evaluación. Será responsabilidad de cada jefatura de programa gestionar todo el proceso desde la convocatoria, instalación, seguimiento, evaluación, conformación de memorias y consecución de apoyos logísticos de toda índole, bajo la coordinación de la jefatura central.



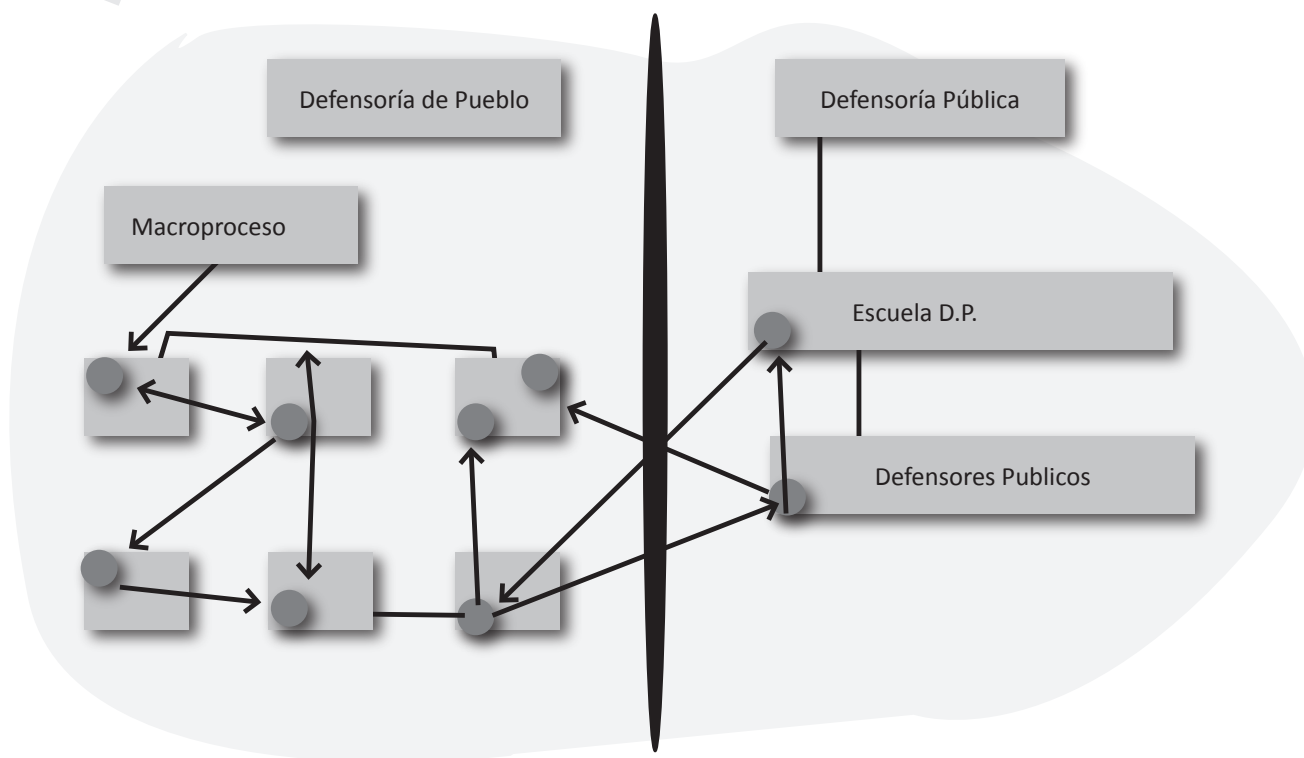
3. Estructura operativa del Macroproceso en Red

El Macroproceso de Capacitación, para su operación dentro de los ámbitos y situaciones de la Defensoría, ha optado por una estructura en Red, con el fin hacer más efectivo, dinámico y operacional su funcionamiento.

A partir de la resolución 528 del 19 de junio de 2007 y de los objetivos que el Macroproceso estableció como norte de su actuación, los servicios que ofrece a la institución, a las diversas dependencias y servidores de la institución son:

Estos ámbitos de acción exigen que cualquier esfuerzo de capacitación de la Defensoría forme parte productiva y ejecutora del Macroproceso.

3.1 ¿Cómo se gestionan esos servicios con lógica de Red?



3.2 ¿Qué son las redes?

Arthur Zimmermann define las redes como:

*Un conjunto de relaciones relativamente estables, de naturaleza no jerárquica e independiente, que vinculan a una variedad de actores que comparten intereses comunes en referencia a una política, y que intercambian recursos para perseguir esos intereses compartidos, admitiendo que la cooperación es la mejor manera de alcanzar las metas comunes*³.

Para el caso del Macroproceso, la gestión de la red conlleva “la combinación de personas, tecnología y conocimiento”⁴.

3 Zimmermann, Arthur, *La gestión de las redes, caminos y herramientas*. Quito, Ediciones Abya-Yala, 2004.

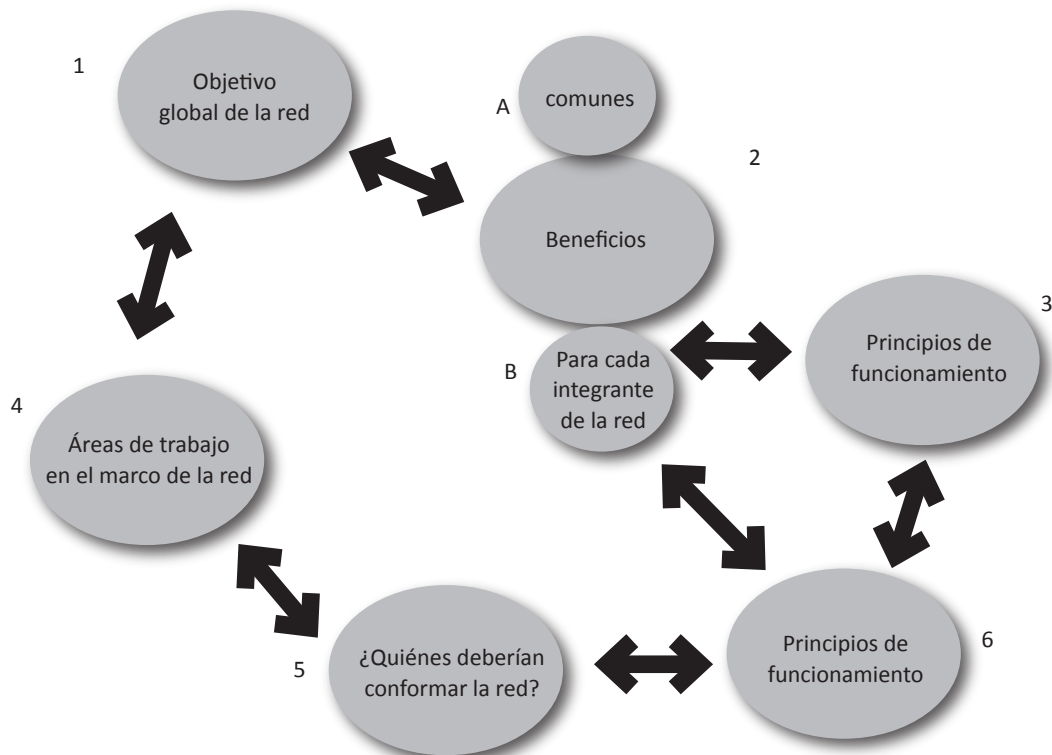
4 *Ibid.*, p. 31.

3.3 ¿Qué elementos deben considerarse en el diseño de una red?

Vale la pena considerar seis elementos o dimensiones fundamentales e imprescindibles para que una red, como la que se ha definido, opere, tenga éxito y sostenibilidad.

El modelo que se presenta para la red del Macroproceso de Capacitación, muestra su carácter sistémico: cada elemento es interactuante con los demás en un recíproco flujo de aportaciones e interdependencias. Comúnmente, redes que no funcionan tienen fallas en alguno o varios de los elementos constituyentes o algunos de estos no han sido considerados.

Los seis elementos constitutivos de una red



Rita Kotov, FortaEsDer-GTZ, 2008

3.4 ¿Cuál es el objetivo de la red del Macroproceso?

Básicamente es este: *establecer sinergias para aumentar la calidad y el impacto del Macroproceso de Capacitación.*

El Macroproceso de Capacitación se concibe como el eje que concentra todo lo relacionado con la capacitación al interior de la Defensoría del Pueblo. La Red es la estructura funcional (no organizacional) que hace trabajar el eje aglutinador. Se concibe como el “motor” dinamizador e integrador de los procesos capacitadores que se desarrollan en diversas instancias y múltiples escenarios dentro de la Defensoría del Pueblo.

3.5 ¿Cuáles son los beneficios de gestionar el Macroproceso desde el Modelo en Red?

La Red propicia beneficios individuales e institucionales que se expresan a continuación.

Beneficios personales: prestigio, identidad y autodesarrollo. El pertenecer a una Red brinda a los integrantes:

- » Mayor posibilidad de participación.
- » Una mejor oportunidad de gestión.
- » Propicia el desarrollo personal y profesional.
- » Da posibilidad de realizar aspiraciones.
- » Proporciona reconocimiento y prestigio.
- » Favorece la identidad con la institución.
- » Nos impulsa a “ponernos la camiseta”.
- » Mejora las destrezas.
- » Facilita el aprendizaje de nuevas cosas.
- » Potenciar las relaciones y la cercanía con pares.

Beneficios institucionales: se pueden agrupar en torno a tres categorías:

- » La autodeterminación:
 - * Mayor participación y comunicación: se puede hablar, discutir, analizar.

- * Se manifiestan diversos liderazgos y se descubren talentos
- * Se propician más espacio y libertad para desarrollar los trabajos.
- » La estabilidad y continuidad:
 - * Se innova, comparte, adquiere y actualiza conocimiento.
 - * Se logra una mayor claridad en la oferta y programación de las actividades de capacitación.
 - * Se brindan asesorías con mayor calidad, con mayor soporte técnico y con métodos más económicos, aprovechando diferentes ideas, métodos y prácticas, incluyendo las que son más creativas y no-renumeradas y las propuestas innovadoras para la realización de los temas, proyectos e iniciativas de capacitación. Trabajando en red suelen disminuir los costos institucionales de gestión.
- » La seguridad financiera:
 - * Se asegura y propicia el aumento de posibilidades de financiación desde otras fuentes e instancias.
 - * Hay una distribución cooperativa de costo/beneficio.

3.6 ¿Qué principios orientan el funcionamiento de la red?

El funcionamiento de nuestra Red se fundamenta en seis principios:

a. La Red es una decisión negociada, ¡no es un proceso!

Este es un principio básico. La red tiene que ser atractiva y útil para todos los que la integran y hay que conquistar su participación. Para “ganarse” el compromiso de los integrantes, los impulsores de la red, necesariamente, desde el inicio, deben tener claridad sobre el objetivo global de la red y los beneficios definidos o asumidos de manera concertada por los posibles participantes. Una red no puede ser impuesta jerárquicamente y con reglamentos, siempre es una negociación entre intereses. Por lo tanto, ver la Red como “un proceso”, es decir, ir y ver lo que pasa sin tener claridad para la negociación, es el mejor elemento para hacerla fracasar.

b. La pertenencia a la Red no es delegable

La participación es un compromiso personal que debe ser asumido como tal y no soporta representaciones ni encargos, como puede suceder en los casos de reuniones, juntas o trabajos en equipo.

c. Liderazgo en el manejo de la información

Comprende la distribución continua, repetitiva, clara, neutra y transparente de información tanto al interior de la red para sus integrantes, como para su representatividad y mercadeo hacia fuera. Comprende la negociación de los intereses y la escucha activa de aportes de los integrantes.

d. Participación y democracia interna

Consiste en la responsabilidad compartida de aportes y soluciones; en turnar liderazgos, si así lo permite la distribución de actividades, áreas de trabajo y/o responsabilidades; en la toma de decisiones conjuntas y negociadas. No hay un liderazgo autocrático.

e. Credibilidad y confianza

Implica la coordinación seria y el manejo de la comunicación y de la información de forma neutra. La confianza no existe *per se*, se construye con los buenos ejemplos y compromisos que se perciben en los integrantes de la red. Comprende el monitoreo de los compromisos y del cumplimiento de los aportes en beneficio del objetivo global establecido y definido en planes de trabajo concretos anuales, por ejemplo.

f. Distribución equitativa de los beneficios

Como la Red vive de los aportes y compromisos negociados y de los beneficios prácticos que obtiene cada uno de sus integrantes, hay que reconocer y celebrar sus resultados, y sus beneficios deben distribuirse entre todos para que se acreciente el compromiso con la misma. Todos participan por igual en los beneficios y celebran lo destacado.

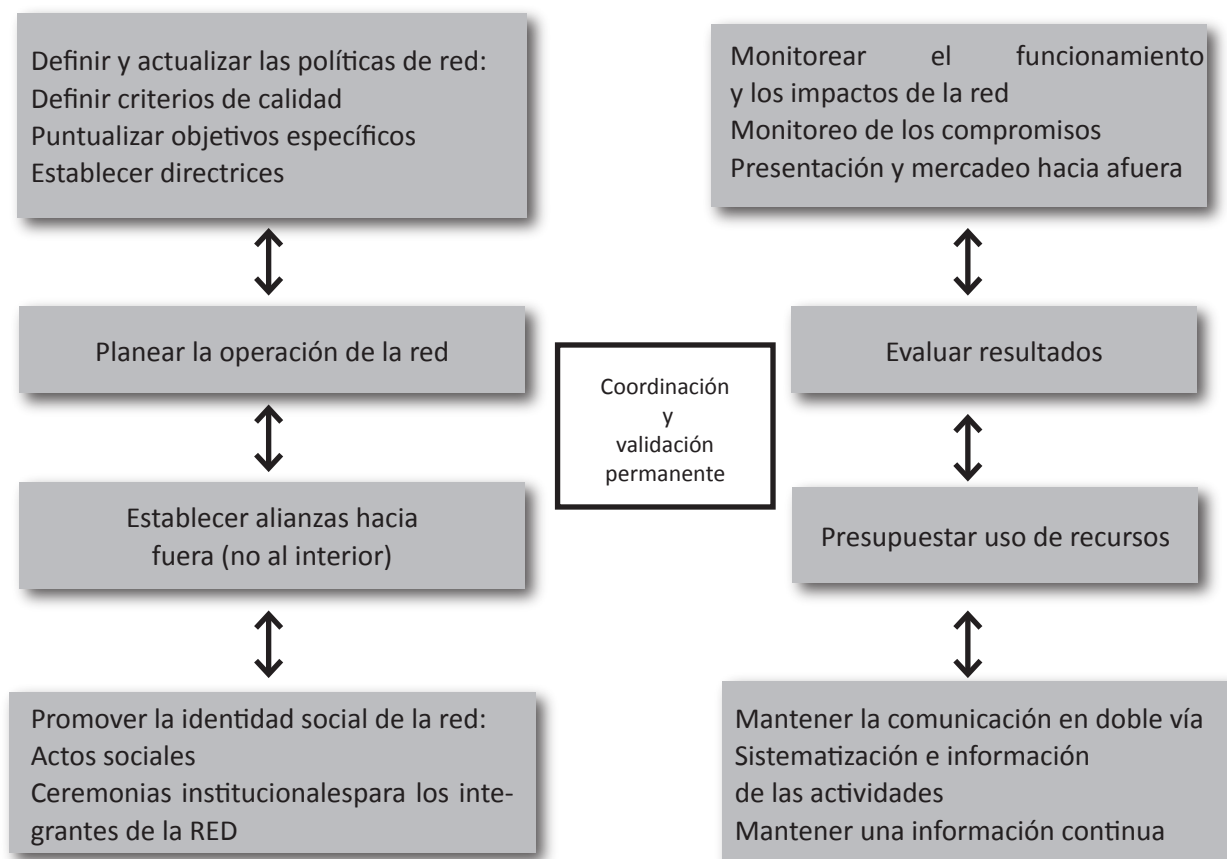
3.7 ¿Cuáles son las áreas de trabajo en el marco de la Red?

En este elemento constitutivo de una Red, deben tenerse en cuenta dos ámbitos específicos:

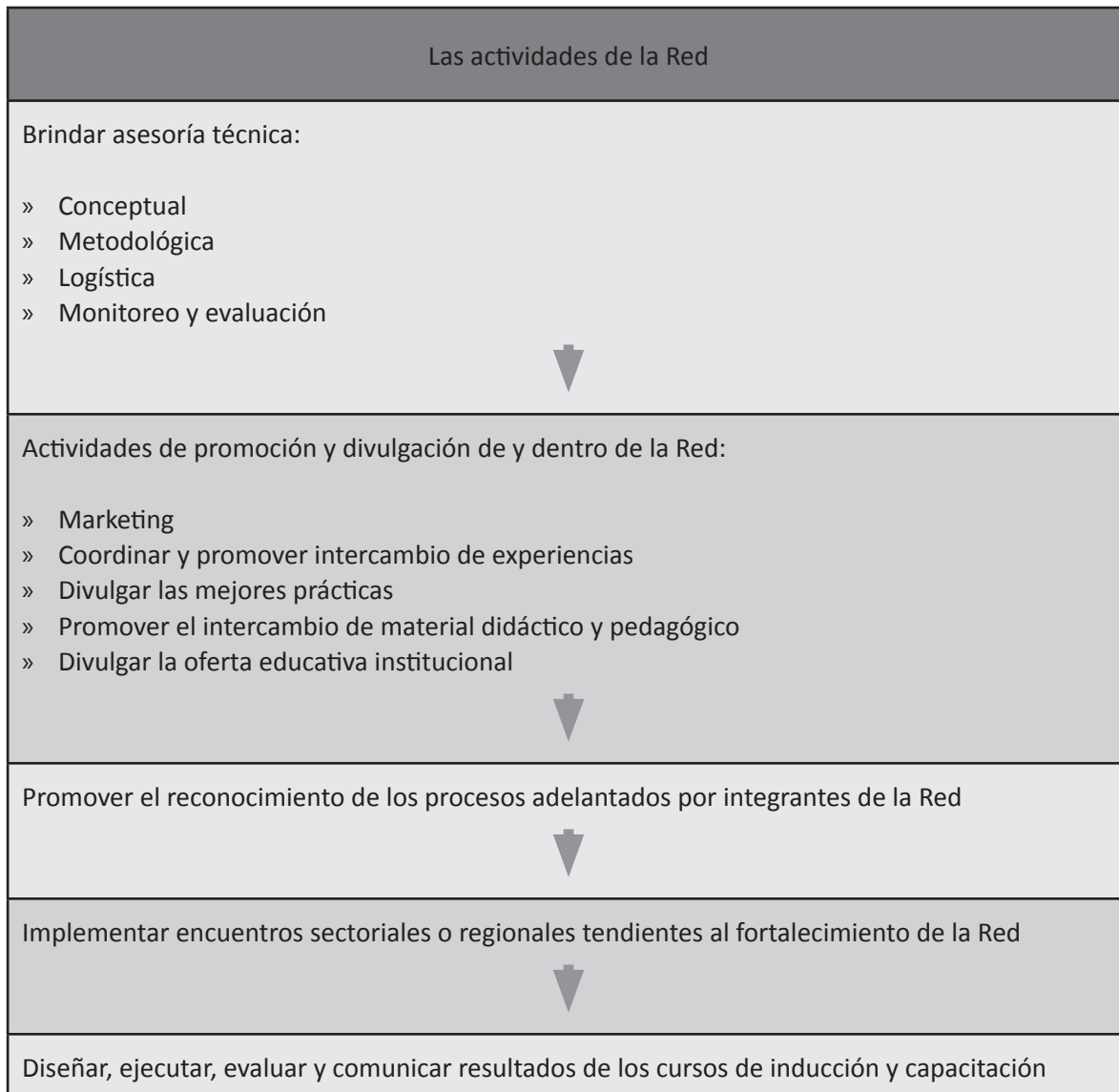
- » **Cómo gestionar la red:** los requerimientos necesarios para que una red funcione. Se precisan las grandes funciones que debe atender la Red del Macroproceso de Capacitación.
- » **Qué actividades debe realizar la red:** se determinan los campos de acción.

La gestión de la Red tiene un centro impulsor y administrador, sin cuya actuación no funciona: la Coordinación, encargada de iniciar, impulsar y aglutinar la Red y es el pilar fundamental para su implementación.

El ciclo de la gestión se fundamenta en el proceso PHVA: planear, hacer, verificar y ajustar y se presenta en el siguiente esquema:



El otro ámbito de trabajo demarca los campos de acción que debe atender la Red del macroproceso de capacitación.



3.8 ¿Quiénes deben conformar la Red del Macroproceso?

En primer lugar, todos aquellos funcionarios, dependencias y unidades de la Defensoría del Pueblo y de la Defensoría Pública que realizan algo en materia de capacitación, automáticamente forman parte de la Red. Su participación,

que hace funcionar la red, se estructura en dos grupos según criterios que se conjugan para fines de dinamización y liderazgo de la red.

a. El criterio del “saber”

Identifica a aquellas personas que por sus conocimientos, sus experticias y su calidad conceptual pueden ser el potencial generador de conocimientos institucionales o dinámicas de aprendizajes desde las distintas áreas o direcciones.

b. El criterio del “poder”

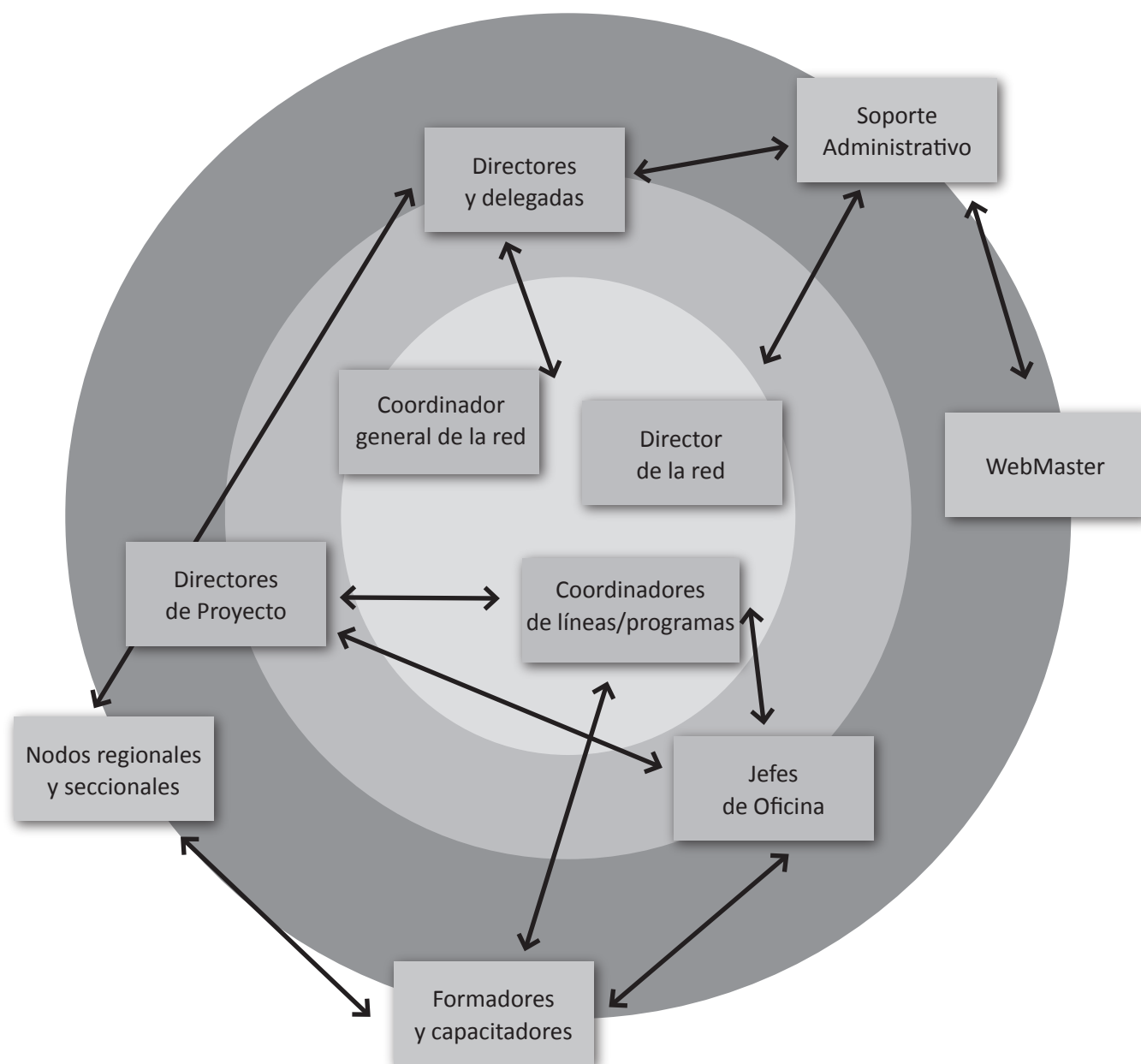
Son aquellos servidores que en razón de su cargo, su liderazgo, su prestigio, dan vigor institucional a la RED.

Al identificar los potenciales integrantes de la Red, de acuerdo con los diferentes niveles de responsabilidad asumidos, se ubica en el círculo interno la coordinación estratégica de la toma de decisiones para el Macroproceso, sigue el nivel de coordinación táctica y, por último, el nivel operativo.

La gráfica en la siguiente página presenta los diversos niveles de articulación.

3.9 Responsabilidades y roles para gestionar la red

Cada uno de los componentes e integrantes de la Red asume responsabilidades y tareas específicas, algunas precisadas en la Resolución 528. Otras, como es el caso de los Nodos de Red (regionales y seccionales) o red de apoyo se detallan en un documento interno manejado por la coordinación de la Red.



Capítulo 5.

Referentes metodológicos
Metodologías e instrumentos para desarrollar el proceso educativo del Macroproceso



La concreción de todos los elementos y componentes anteriores se materializan e instrumentan a través de las estrategias que fortalecen el desarrollo del Talento Humano de la Defensoría del Pueblo.

1. Los Contenidos: punto de partida para el proceso de aprendizaje

Una de las fortalezas de la Defensoría del Pueblo, como dinamizadora de los procesos de aprendizaje, es que posee y desarrolla su conocimiento experto, especialmente en el ámbito de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, fruto de largos años de investigación y quehacer institucional.

La producción del material de estudio con la participación de los servidores más competentes de las áreas, es un hecho de alta significación por cuanto se socializa el conocimiento experto y se construye la memoria institucional, aprovechando el capital humano de la organización. Adicionalmente, el material de estudio elaborado por los servidores de la Defensoría, por ser de carácter especializado y específico, sirve para que se genere en los estudiantes un consenso conceptual y una unidad de criterio frente a los procedimientos o mecanismos de la acción defensorial.

Dada la dinámica permanente que la Defensoría del Pueblo debe afrontar, es claro que el material de estudio que se ofrece a los servidores no se concibe como versión definitiva que agota las temáticas ni se aspira a que se convierta en el único referente del participante. Por el contrario, el desarrollo de los aprendizajes, impulsados por el material educativo, creará nuevas opciones, nuevos elementos conceptuales o metodológicos que enriquecerán de manera permanente el texto propuesto inicialmente.

Por ello, el Macroproceso procura recoger las sugerencias y aportes al material que realicen los docentes y participantes, con el fin de mejorar permanentemente su calidad técnico-pedagógica.

2. Los materiales de estudio en el modelo educativo de la Defensoría del Pueblo

Los Materiales de Estudio pueden tener diversas funciones, de acuerdo con las diversas fuentes o enfoques que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un texto puede tener la función de transmitir conocimientos: el autor agrupa, sistematiza y sintetiza su pensamiento en torno a un tema y lo presenta a los servidores de la Defensoría del Pueblo como texto de estudio. En este caso, se conduce al funcionario a una asimilación de una serie de conceptos, elementos, procesos, técnicas, para que, a partir de ellos, trate de recordarlos y aplicarlos.

Desde la óptica de nuestro Modelo educativo, los materiales de estudio deben cumplir una función distinta: deben hacer referencia permanente a los aspectos significativos del aprendizaje y deben propiciar la construcción colectiva de saberes.

Por eso nuestros materiales de estudio deberán caracterizarse por ser:

Desafiantes:

- » Generar el interés del funcionario (no presuponerlo), estar estructurados según sus necesidades (y no las del especialista) y ser escritos para el uso del alumno (no del profesor).
- » Estimular la construcción de los aprendizajes y, sin descartar la función memorística, propiciar la comprensión, aplicación, asimilación e interiorización de lo aprendido.

Seductores, interesantes y atractivos:

- » Deben ser significativos: la teoría que se presente debe tener una evocación de los materiales educativos y paradigmas del funcionario adulto y debe propiciar una provocación para la aplicación práctica, de manera

que para reforzar los conceptos teóricos se acuda a ejemplos y situaciones relacionados con los intereses del funcionario.

- » Deben manejar un vocabulario adecuado, esquemas gramaticales simples, párrafos cortos.
- » Estar apoyados y mediatizados por un conjunto metodológico y didáctico apropiado que sirva como elemento incitador de la confrontación, la cooperación y la aplicación.

Estimulantes y lúdicos

Que propicien la creatividad del alumno al invitarlo a diseñar sus propios elementos de aprendizaje y sus propias Ayudas Didácticas.

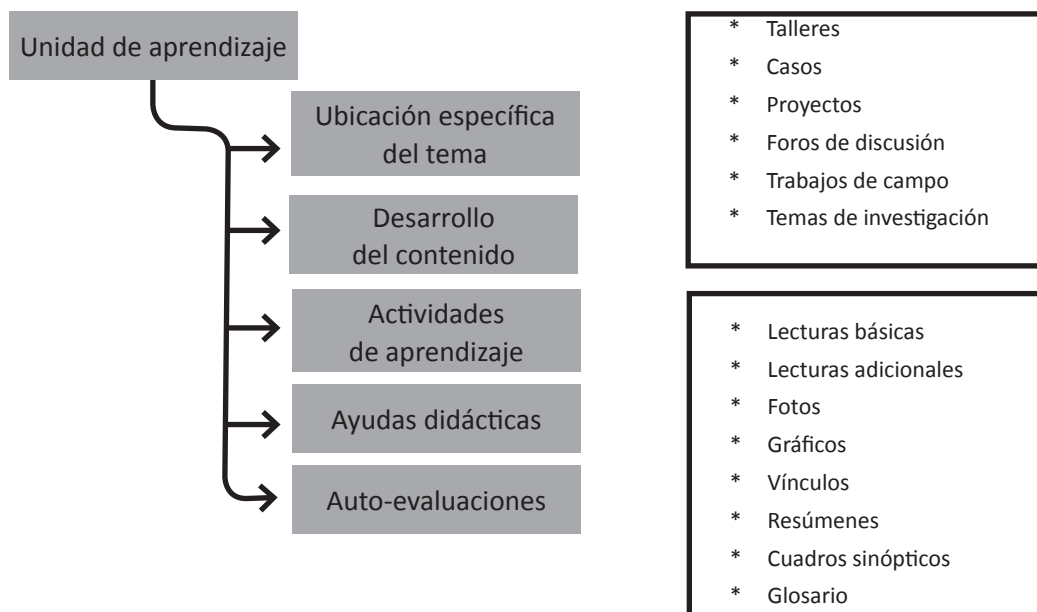
3. La estructura curricular o modular y unidades de aprendizaje

A fin de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los adultos, es altamente recomendable el que los contenidos temáticos se fraccionen en unidades básicas de aprendizaje que, en sí mismas y en su desarrollo pedagógico, focalicen y desarrollen un contenido específico y puntual¹.

De esta manera, se facilita el trabajo del estudiante por cuanto centra su atención de manera particular en un tópico y al tiempo, dentro de una estructura modular, puede trabajar el estudio de acuerdo con sus intereses y aplicabilidad del tema.

Al proponerle el desarrollo de un tema subdividido en unidades de aprendizaje, el alumno se ve estimulado a abordar el estudio centrando su atención.

El cuadro siguiente presenta una propuesta de estructura de una unidad de aprendizaje para que en sí misma contenga todos los elementos que induzcan, faciliten y comprueben el proceso de aprendizaje.



¹ Una profundización sobre este tópico se puede ver en: “Guía Didáctica para la elaboración de materiales educativos de Estudio Impresos (TEI), desde las perspectivas significativas constructivistas y colaborativas”. Defensoría el Pueblo-GTZ.

4. Las Metodologías

La metodología nos enseña cómo hacer las cosas y qué instrumentos debemos aplicar para facilitar el logro de los objetivos del aprendizaje. En este campo es amplísima la gama de recursos didácticos y de perspectivas que nos plantea un proceso educativo que aplique todos los elementos conceptuales y contextuales que se han enunciado a lo largo del documento.

Más que una enumeración de estos recursos, es preciso recordar, una vez más, que las metodologías y las didácticas son herramientas, instrumentos y elementos facilitadores de la participación, la construcción, la colaboración, el análisis, la argumentación, etc.

Especialmente cuando el estudiante es un adulto, como ya se anotó, la cátedra magistral, si bien sigue teniendo validez en muchos referentes de los programas educativos, debe ser revaluada y utilizada con gran discreción y propiedad.

Dentro del espectro variopinto de posibilidades, la didáctica moderna ofrece muchas alternativas que propician los aprendizajes y que son aplicables dentro de nuestra concepción andragógica:

- » El método de Casos
- » El juego de Roles
- » El aprendizaje mediante la formulación de proyectos
- » El aprendizaje basado en problemas
- » La formulación de ensayos
- » El Portafolio
- » Los trabajos en campo.

Estos y muchos otros recursos creados por la práctica de los docentes, instructores y los mismos alumnos impulsan los procesos significativos, colaborativos, constructivos y desarrollan las competencias que, reiteradamente, se han postulado a través de los planteamientos propuestos.



Bibliografía

Alcalá, Adolfo, “¿Es la Andragogía una Ciencia?”, en: <http://www.monografias.com/trabajos6/anci/anci.shtml?relacionados>.

Borja, Mónica, “La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza”. Instituto de Estudios Superiores en Educación (Eureka), en: http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/eureka/edicion03/monica_borja.html.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C., La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Laia, 1972.

Castañeda, Ignacio, Marco teórico del aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento Instituto de estudios del ministerio público. Agosto 2005.

Castañeda, D. y Pérez, A., “¿Cómo se produce el aprendizaje individual en el aprendizaje organizacional?: una explicación más allá del proceso de intuir”. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 24 (2005), pp. 3-15.

Capacitación para una administración pública gerencial, participativa y descentralizada “Plan Nacional de Formación y Capacitación”. Actualización Plan Nacional de Formación y Capacitación. Departamento Administrativo de la Función Pública.

Departamento Administrativo de la Función Pública, Capacitación y desarrollo y Capacitación del Servidor Público. Guías para su formulación, abril de 2003.

Delors, Jacques, Al Mufri, In’am y otros, La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid, UNESCO-Santillana, 1996.

Ferreiro, E. y Taberozky, A., La alfabetización de adultos en América Latina. México, Editorial Siglo XXI, 1982.

Franz, Hans-Werner. Cómo las organizaciones aprenden cómo aprenden las organizaciones. Dortmund, 1999.

González Alcocer, Ma. Eugenia, Propuestas de solución. En: “Fundamento del Programa de Capacitación para el Desarrollo Social”. Inédito.

“Guía Didáctica para la elaboración de materiales educativos de Estudio Impresos (TEI), desde las perspectivas significativas y constructivistas, y colaborativas”. Defensoría el Pueblo-GTZ.

Jerico Pilar, Gestión del Talento: Del profesional con talento al talento organizativo. Prentice Hall-Financial Times, 2001.

Knowles, Malcolm, The Adult Learner: A Neglected Species. Houston, Gulf Publishing Co., 2nd Edition, 1978.

Síntesis de documentos tomados de
www.indesol.gob.mx/indesol/teleconferencia/doctos/consideraciones.pdf

Zárate Guerrero, Miguel. El lenguaje televisivo aplicado a la educación

Valverde, Johnny, “De Habermas a Freire: Bases teóricas de la pedagogía y el currículo críticos”, en: <http://www.uned.ac.cr/globalNet/global/ensenanza/disenio/articulos/dehabermas.htm>.

Zimmermann, Arthur, La gestión de las redes, caminos y herramientas. Quito, Ediciones Abya-Yala, 2004.



Kit de Herramientas

Defensoría del Pueblo

Procesos Educativos



Diagnóstico de Necesidades de Capacitación

Guía de aplicación



¿Qué es un diagnóstico
de necesidades de capacitación?

El Diagnóstico de Necesidades de Capacitación es el proceso que orienta la estructuración de planes y programas orientados al fortalecimiento de conocimientos, habilidades o actitudes en los integrantes de una organización, a fin de contribuir en el logro de los objetivos de la misma¹

Hay una clara diferencia entre *detección* y *diagnóstico* de necesidades de capacitación. Confundir estos dos términos conlleva a complicar el desarrollo y la aplicación de métodos y herramientas. Para hacer un buen diagnóstico se requiere haber identificado técnicamente las necesidades. La claridad del diagnóstico depende, en buena medida, de la calidad del proceso de detección de necesidades. De comprender esto se desprenden los momentos y las metodologías que deben aplicarse.

Mientras que la detección tiene por objetivo *identificar las brechas existentes en confrontación con unos parámetros determinados*, el diagnóstico *refleja*, a partir del análisis de los resultados obtenidos en la detección, *la relación existente entre esas carencias manifestadas, los objetivos estratégicos y la misión institucional para establecer la pertinencia, prioridad y secuencialidad de la oferta de capacitación como respuesta a la necesidad manifestada*.

Se resaltan tres puntos en esta definición:

1. El diagnóstico de necesidades de capacitación es un medio, no un fin en sí mismo: la finalidad es “orientar la estructuración y desarrollo de planes y programas”.
2. El diagnóstico de necesidades debe enfocarse a la caracterización de aquellos conocimientos o habilidades *estratégicos* que contribuyan “al logro de los objetivos de la organización”.
3. El diagnóstico de necesidades debe ser *integral*: desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.

Así entendido el proceso, el foco de atención se concentra en aquellos “saberes” que, por una parte, fortalecen a la institución y, por otra, “posibilitan adaptarse de manera activa a un proceso de cambio”.

¹ Adaptado de: Fernández Sánchez, Néstor y Gamboa Méndez, Monserrat, “Identificación o detección de necesidades de capacitación y educación continua (DNC)”, en: <http://www.monografias.com/trabajos14/capacitacion/capacitacion.shtml>.



¿Cuántos tipos de detección de necesidades de capacitación se pueden desarrollar?

Se proponen dos modelos para la detección de necesidades:

1 Desde la perspectiva del servidor (centrada en el sujeto) o desde la perspectiva de la institución (centrada en la misión)

El aplicar este modelo centrado en el servidor o en la misión de la Institución, implica entender la capacitación como:

- » Impulsora del desarrollo de capacidades personales encaminadas al bienestar del personal, tarea de la cual se encarga el grupo de Bienestar de la Defensoría.
- » La encargada de contribuir al progreso del individuo y al mejoramiento de la gestión institucional, pensadas como estrategia de desarrollo organizacional, en la que lo fundamental es que los funcionarios pongan al servicio de la institución los conocimientos aprehendidos en las capacitaciones.

El Macroproceso de Capacitación lidera procesos para gestionar el aprendizaje organizacional, facilitando así la generación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores del grupo humano que hace parte de la Defensoría del Pueblo. Dichos procesos están orientados a que los funcionarios desarrollen sus capacidades y de esta manera participen activamente en el logro de los objetivos institucionales.

Las capacidades que los servidores y servidoras de la Defensoría del Pueblo adquieren, comparten y aplican no son cualquier conocimiento, sino aquella habilidad experta que los faculta para desarrollar la misión constitucional.

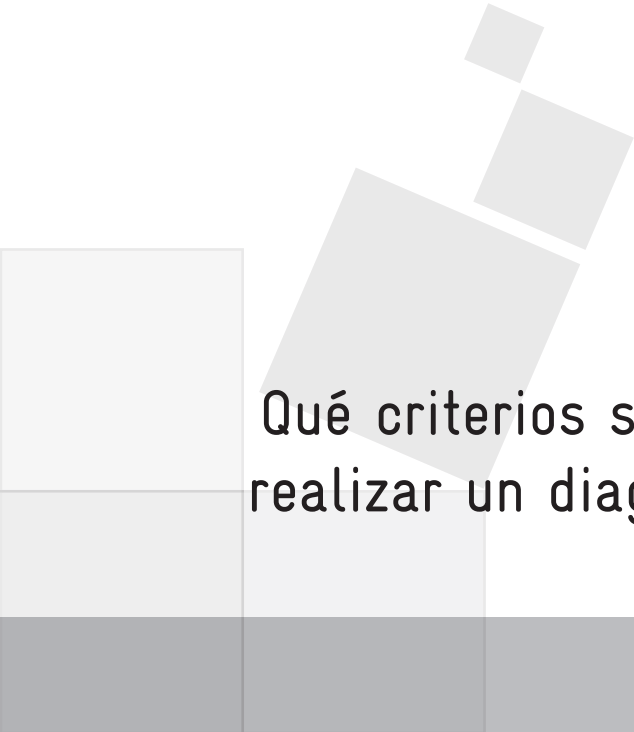
Esta comprensión y apropiación del proceso de aprendizaje organizacional debe iluminar y nutrir los principios, los objetivos, las metodologías y las herramientas aplicables en la detección de necesidades de capacitación entendidas, no sólo como la supresión de las carencias individuales, sino como el desarrollo de las potencialidades tanto individuales como grupales que impacten positivamente en la gestión Institucional.

2 Las necesidades de capacitación desde las brechas funcionales

La detección de necesidades de capacitación desde la *identificación de brechas funcionales* concentra su atención en la indagación de aquellas fisuras existentes entre lo que se supone deben conocer y saber hacer los funcionarios (conocimientos y habilidades) y lo que realmente conocen o hacen para desarrollar su trabajo de manera adecuada dentro de la organización.

Se habla en este caso de las necesidades del individuo, es decir, de una fuente *subjetiva*, propia del sujeto (funcionarios, servidores) que *percibe requerirlas* para poder cumplir (desde su perspectiva) con sus funciones y responsabilidades o satisfacer deseos de mejoramiento en aspectos poco relacionados con el puesto de trabajo.

Las necesidades así especificadas se centran en el servidor o empleado como *elemento productivo* dentro de la organización. Descuidan o tienen poca cuenta de las necesidades del *contexto* en el cual se desarrollan o aplican dichos conocimientos o habilidades y poco indagan sobre las necesidades estratégicas de capacitación tendientes a fortalecer e impulsar la gestión institucional.



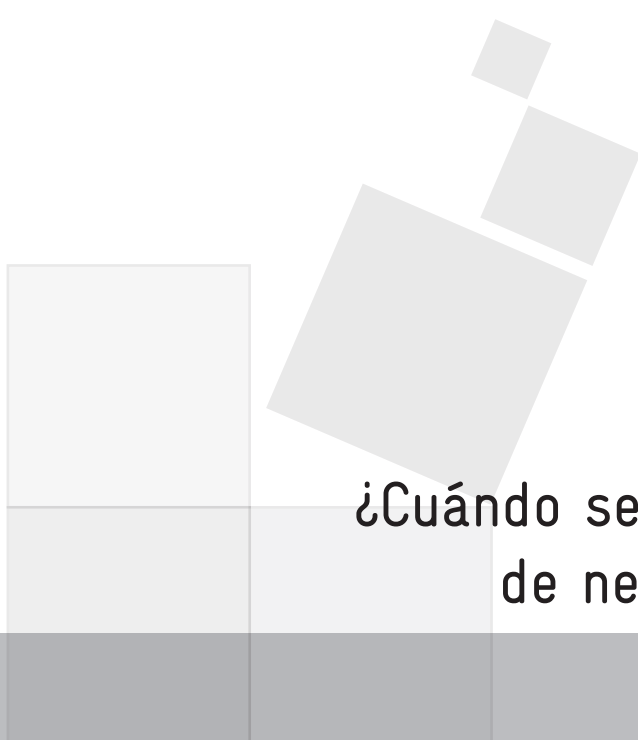
Qué criterios se deben tener en cuenta al realizar un diagnóstico de necesidades de capacitación?

Para que el proceso de detección de necesidades de capacitación sea efectivo deben atenderse varios criterios que hagan de él un elemento valioso para los fines propuestos.

- » **Debe ser confiable:** la aplicación del proceso, en su conjunto, debe garantizar que los resultados que se obtengan ofrezcan un alto grado de certidumbre.
- » **Debe ser contextualizado:** para que las necesidades expresadas por el individuo, el área o la organización sean de carácter estratégico, deben estar relacionadas con el quehacer institucional del área o la institución, obviando aquellas necesidades que respondan más a intereses particulares o necesidades ajenas al desarrollo profesional o humano dentro del ámbito laboral.
- » **Debe ser versátil:** la sencillez, combinada con la solidez y la practicidad, deben permitir que todo el proceso, con las metodologías y sus instrumentos, sean fáciles de aplicar en diferentes contextos. Modelos e instrumentos complicados que requieran sofisticadas herramientas y fórmulas lo hacen teóricamente atractivo, pero inaplicable para efectos prácticos.
- » **Debe implicar diversos niveles de participación:** la detección de necesidades, según la metodología que se vaya a desarrollar, debe promover, en mayor o menor grado la participación de los funcionarios o servidores en el ámbito en donde se ha decidido efectuar. Lo anterior propicia la discusión, concertación y el compromiso de los involucrados.
- » **Debe ser dinámica:** es importante aplicar mecanismos de “actualización” que faciliten la validación y ajuste de las necesidades detectadas para reformular el rumbo, las prioridades, la intensidad de la oferta construida en torno a las necesidades identificadas.

La institución cambia, el entorno es permanentemente desafiante, las orientaciones estratégicas han de ajustarse de acuerdo con la situación socio-política y cultural. El conocimiento es dinámico y creativo, se expiden nuevas normas, se establecen procedimientos más actualizados.

- » **Debe tener una amplia cobertura:** la detección de necesidades de capacitación debe involucrar a todos los servidores y funcionarios del nivel central y regional.



¿Cuándo se debe hacer un diagnóstico
de necesidades de capacitación?

Debe realizarse periódicamente: es recomendable realizar la detección de necesidades cada tres años. Esto permitirá elaborar un diagnóstico estratégico y no puntual.

No es recomendable una detección de necesidades realizada anualmente porque:

- » Desvirtúa el propósito de tener una programación más sostenible orientada a objetivos de formación.
- » Desmotiva a los funcionarios por cuanto, año tras año, se les requieren sus falencias o expectativas y muy frecuentemente no se les puede tener en cuenta en todos los aspectos.
- » Hace rutinarios los instrumentos y “vacuna” a las personas y los grupos.

Sobre este punto Vergara Reyes¹ anota:

La acuciosidad con que se realice esta recolección de antecedentes contribuirá a establecer programas de capacitación que trasciendan el horizonte del año presupuestario y, por lo mismo, permitirá ir monitoreando el cierre de las brechas a lo largo del tiempo, en una perspectiva estratégica.

El principio implícito es que la capacitación es más valiosa en la medida que se inserta en procesos de mediano plazo que, si bien tienen un referente anual, se pueden entender y explicar en una mirada de mayor tiempo y de mayor integralidad.

1 Vergara Reyes, Hugo, “Guía metodológica detección de necesidades de capacitación (DNC)”, en: https://www.sispublicl/docs/Modelo_de_DNC.doc.

Kit de herramientas Defensoría del Pueblo

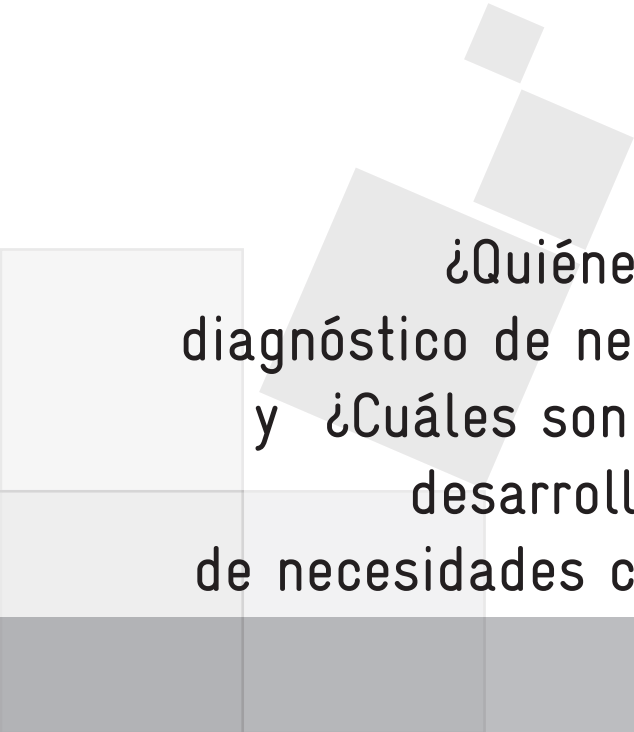
Procesos educativos



Ámbitos del diagnóstico
de necesidades de capacitación

Diversos son los ámbitos que el equipo del Macroproceso de Capacitación debe explorar para identificar necesidades de capacitación en los servidores de la Defensoría del Pueblo.

- » **La Dirección y su equipo de colaboradores:** la alta dirección y su equipo directivo son quienes dinamizan e impulsan la misión y la visión estratégica institucional. Compete a ellos identificar los temas que son estratégicos –sea por la importancia, el ámbito, la temática, los destinatarios o la coyuntura– para el logro de la misión de la entidad.
- » **El equipo de funcionarios:** el equipo humano que labora en la institución se ve expuesto permanentemente a situaciones que requieren de estrategias de formación-capacitación que les faciliten afrontar los cambios relacionados con el quehacer institucional. Algunas situaciones son las siguientes:
 - * **Cambio o nueva normatividad:** que, por su aplicación e implicaciones para la institución, hace imperiosa la necesidad de capacitar a los servidores como uno todo, o a grupos específicos para quienes la norma es pertinente.
 - * **Cambio o nuevos procedimientos:** lo cual implica el conocimiento y aplicación de los instrumentos diseñados en los ámbitos específicos en donde deben ser utilizados.
- » **Identificación de debilidades institucionales:** para potenciar el trabajo de los servidores y mejorar su capacidad de dar respuestas efectivas y tomar decisiones acertadas en su ámbito laboral, fortaleciendo así el quehacer de las áreas y de la institución.



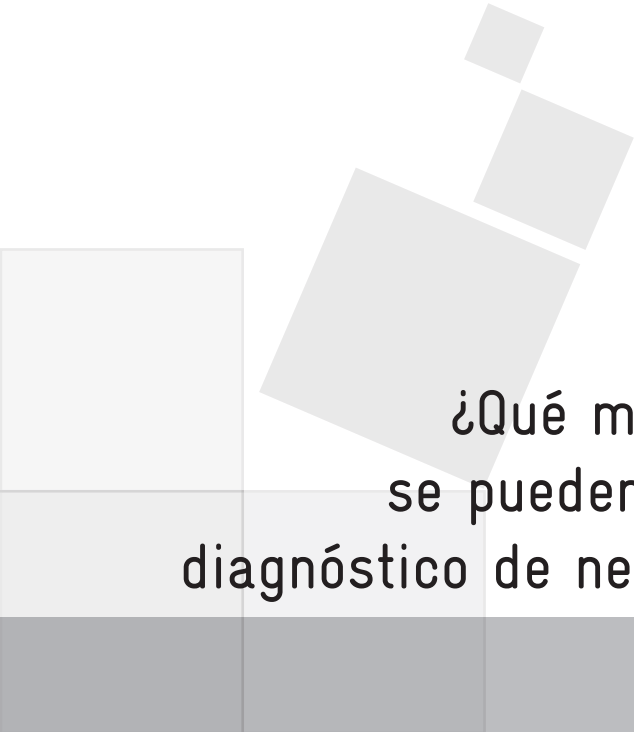
¿Quiénes son los responsables del diagnóstico de necesidades de capacitación?
y ¿Cuáles son los requerimientos para el desarrollo del proceso de detección de necesidades como práctica institucional?

El equipo de funcionarios responsable del Macroproceso de Capacitación y los miembros de la Red en las regionales y seccionales.

La puesta en marcha de un proceso de detección de necesidades demanda un conjunto de elementos técnicos y logísticos:

- » Una disciplina institucional para que el diagnóstico de necesidades se cumpla en los tiempos programados, con los actores requeridos, con la dedicación exigida. La detección de necesidades no puede ser una actividad permanente que se desarrolle durante todo el año.
- » Una estandarización de los procesos y procedimientos que hagan del diagnóstico de necesidades una dinámica institucional con las modalidades, los instrumentos y frecuencias precisas.
- » Un actualizado sistema estadístico para almacenar oportunamente la información, hacer cruces de la misma y obtener resultados de frecuencia en relación con población, temática, etc.

Personal del Macroproceso dedicado a la captura oportuna de información y al manejo de las bases de datos.



¿Qué metodologías e instrumentos
se pueden utilizar para aplicar en el
diagnóstico de necesidades de capacitación?

Por *metodología* entendemos, en este caso, el conjunto de estrategias y actividades intencionadas, organizadas, secuenciadas e integradas, que permiten el logro de un objetivo prefijado.

Este instructivo propone tres metodologías para realizar una detección de necesidades con criterios técnicos:

1. **A partir de objetivos estratégicos institucionales.** En una institución como la Defensoría del Pueblo, que desarrolla su gestión con base en una planeación estratégica, detectar en forma proyectiva las necesidades de capacitación es fundamental. El Macroproceso de Capacitación y/o los miembros de la Red que lo conforman, deben asumir esta responsabilidad y desarrollarla con todo el equipo directivo.

A la vez, es la alta gerencia la que proyecta a la institución y traza la ruta a seguir en un lapso determinado. Y, por tanto, es también quien debe formular e identificar los núcleos temáticos objeto de un tratamiento específico para desarrollar los conocimientos o habilidades requeridas que, a través de los procesos de capacitación, apoyen y dinamicen la ruta trazada.

2. **A partir de los procesos de un área.** También busca la detección de necesidades estratégicas relacionadas con el quehacer institucional. Se trabaja, en efecto, a partir de los procesos que desarrolla un área para propiciar o promover sus servicios o productos. El proceso, para ser realizado y cumplido de forma efectiva, requiere conocimientos y habilidades específicas, centradas en el trabajo que se debe realizar.
3. **A partir de la actuación de los funcionarios.** Se centra en la identificación de las necesidades de capacitación de cada uno de los funcionarios, puede utilizarse para identificar carencias particulares o se puede aplicar para realizar cruces de información o “mantenimiento” con las necesidades estratégicas trazadas por la alta dirección. Hay dos posibilidades para abordar esta metodología:

- a. Desde la evaluación del desempeño.
- b. A partir de las funciones realizadas por cada servidor.

En el caso del Macroproceso, la selección de cada una de las metodologías responde a la decisión que tome el comité académico de capacitación del Macroproceso, con base en el objetivo que se pretenda alcanzar al aplicar una u otra. Presentamos a continuación el desarrollo de las metodologías para cada caso.

Metodología 1. Detección de necesidades a partir de los objetivos estratégicos institucionales

1. Ámbitos de aplicación

Los invitados a participar en la aplicación de esta metodología son todos los directivos de la institución (Directores, delegados y jefes de áreas), por cuanto son ellos los que, de manera integral, dinamizan y enfocan las actuaciones de cada uno de los miembros de la institución y de sus áreas hacia la realización de un plan estratégico de cuya operatividad son responsables.

2. Requerimientos para la aplicación de esta metodología

- » Una clara directriz de la alta dirección que invite a un alineamiento de todos los directivos con la metodología propuesta.
- » Compromiso de los directivos para implicarse en el proceso de identificación de necesidades estratégicas de capacitación.
- » Una decidida actuación del Macroproceso para apoyar y dinamizar esta metodología con la mejor calidad humana y técnica.

3. El proceso

Cualquiera que sean los instrumentos que se utilicen para aplicar esta metodología, es claro que la *línea central y guía* del proceso se desarrolla escalonadamente al resolver las siguientes preguntas:

Para ello:

- » ¿Cuáles son las grandes metas institucionales para los próximos xxx años?
- » ¿Qué queremos lograr?
- » ¿En qué queremos avanzar?

- » ¿En qué debe contribuir mi Delegada o mi dependencia para lograr lo que la Defensoría se ha propuesto?

Por consiguiente:

- » ¿Cuáles son los conocimientos esenciales y concretos y las habilidades principales (formas de hacer las cosas) en que deben capacitarse mis colaboradores para apoyar e impulsar el logro de esta meta?

Se plantean dos opciones para implementar esta metodología:

a) A nivel grupal	b) A nivel individual
Celebrar reuniones con los directivos de cada área (misional o de Apoyo) para identificar las líneas fundamentales y las temáticas que consideran necesario impulsar. Para ello el Macroproceso de Capacitación recorre los siguientes pasos: » Presenta a la Secretaría General la propuesta y solicita su apoyo, mediante la firma de una convocatoria a los directivos de la institución. » Convoca a una sesión de trabajo para identificar, mediante la discusión y la concertación, las temáticas que se proponen. * Es oportuno que para esta reunión se cuente con el apoyo de un asesor externo, experto en manejo de grupos y en técnicas de visualización apoyadas con Metaplán. * Sistematiza la información obtenida y la circula entre los participantes como referente de información.	Realizando entrevistas o aplicando encuestas a cada directivo. 1. Entrevistas. La realización de la entrevista parece ser más eficaz por el contexto interpersonal que se crea (rapport); la claridad y detenimiento con que el entrevistador puede expresar sus motivaciones y por los diálogos e intercambio de preguntas-respuestas que se establecen. Es aconsejable una entrevista no estructurada por cuanto es más flexible aunque es más exigente y requiere más tiempo y preparación. Los pasos que se recorren son: » Preparación de la entrevista: para presentar con claridad al entrevistado los motivos y objetivos de la misma. » Solicitud de cita de la entrevista: expresando al entrevistado el motivo, el tiempo que se tardaría, los resultados esperados, la importancia para el Macroproceso de Capacitación.

a) A nivel grupal	b) A nivel individual
* Realiza el diagnóstico aplicando los criterios dados en la pregunta 3. * Cruza la información obtenida con otras fuentes de detección de necesidades.	» Realización de la entrevista: propiciando un clima de confianza neutra y tranquilidad, presentando las preguntas y contra preguntas de manera clara y serena, sin abusar del tiempo del entrevistado. Es necesario un espacio adecuado. Si va a utilizar grabadora solicite la autorización al entrevistado. » Resumen por escrito de la entrevista: de acuerdo con el objetivo y motivo de la entrevista, se elabora una memoria de los datos obtenidos. Por cortesía y en señal de agradecimiento, es oportuno que el entrevistador la envíe al Delegado o Directivo entrevistado solicitándole que haga las correcciones y adiciones que crea oportuno.
	2. Encuestas. La alternativa para trabajar la detección de necesidades, a nivel individual y desde la perspectiva de los directivos, es mediante la aplicación de una encuesta. Esta técnica o instrumento es ágil en su aplicación y sistematización, aunque reduce las perspectivas de indagación en mayor profundidad, lo que sí se logra la entrevista y con las reuniones grupales. Con todo, tiene la ventaja de que los directivos la pueden responder de manera más rápida y la sistematización es más concreta y fácil. Los pasos son similares a los que se recorren para la entrevista. En el Anexo 1 se presenta un modelo de encuesta que puede servir de guía para la aplicación dentro de esta metodología.

Metodología 2. Detección de necesidades a partir de los procesos de un área

1. Ámbitos de aplicación

Esta metodología se aplica preferentemente para grupos de trabajo focalizados que, desde funciones complementarias, colaboran conjuntamente al logro del objetivo fundamental del área y son, por lo tanto, responsables del desarrollo de procesos de trabajo comunes.

2. Participantes

Para el desarrollo adecuado de esta metodología, es oportuno que los participantes puedan disponer de un día de trabajo, con dedicación total. Es conveniente que el grupo no sea superior a 25 personas, a fin de obtener una amplia integración y participación que facilite la dinámica propuesta.

Se debe contar con la participación del directivo responsable del área o dependencia, acompañado de un grupo de colaboradores con un conocimiento amplio del área, sus procesos y procedimientos, para que se identifique colectivamente el panorama de necesidades desde las experiencias, perspectivas e intereses individuales y los de la dependencia.

3. Logística

Disponer de un salón amplio y con el material necesario para aplicar la técnica de visualización con tarjetas (Metaplán).

4. El proceso

Esta metodología se desarrolla en un taller en el que se recorren tres etapas:

Primera etapa: ¿Qué hace el área y cómo lo hace? Identificación del servicio que presta el área o dependencia y determinación de los procesos que se surten para alcanzar el servicio determinado

Resultados de la etapa

Esta primera etapa está encaminada a obtener dos resultados:

- » Que el grupo formule el servicio que el área en cuestión presta o brinda dentro de la Defensoría del Pueblo.
- » Que el grupo identifique los principales procesos que se proveen para la consecución de dicho servicio.

Paso 1: identificación del servicio o producto y de los procesos necesarios para obtenerlo

El coordinador divide al grupo en subgrupos de no más de seis personas y les solicita que describan cuál es el propósito del área, para qué existe, servicios, productos o acciones que realiza.

Es pertinente que el coordinador aclare con ejemplos el concepto de “servicio”. Tómense como prototipos una panadería, un restaurante, una bomba de gasolina..., ¿qué servicio prestan a la comunidad? En otras palabras: ¿qué es lo que los identifica?, ¿cuál es el servicio que el área o dependencia presta de manera específica dentro de la Defensoría? Una vez que los subgrupos han preparado sus tarjetas y han plasmado una definición conjunta del servicio que presta el área, se realiza un plenario de socialización a fin de consolidar una enunciación común aceptada y compartida por todo el grupo de trabajo.

El coordinador consulta a todos los asistentes si están de acuerdo con lo expresado y, de ser necesario, se hacen las modificaciones hasta lograr un consenso grupal.

Paso 2: identificación de los diversos procesos que han de realizarse para cumplir con el propósito formulado

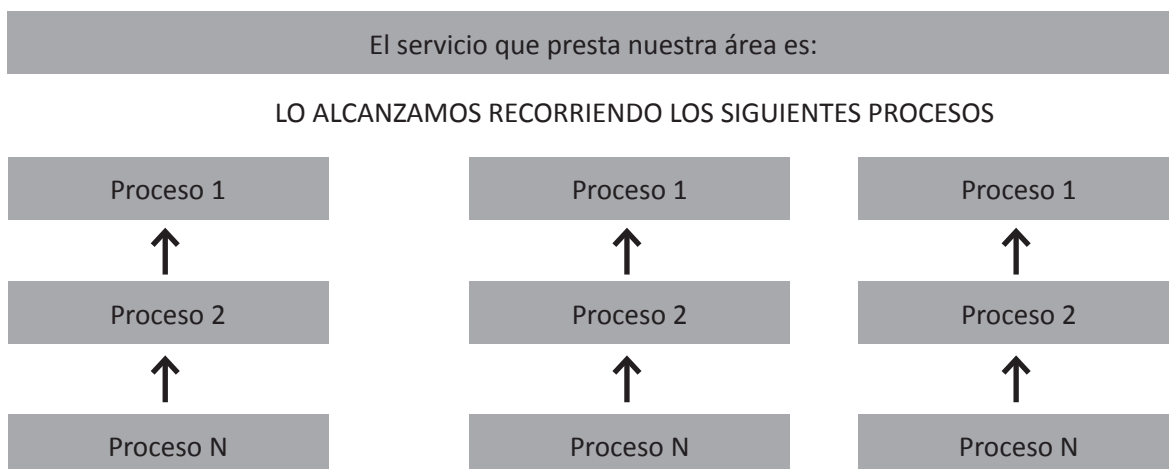
En forma similar a como se procedió para ejemplificar lo que es un servicio, se debe ilustrar lo que es un proceso. Debe evitar que el grupo caiga en discusiones teóricas y académicas. Los ejemplos deben hacer claridad en el concepto de “proceso” y qué es lo que se quiere en el ejercicio.

El coordinador recuerda y clarifica el concepto para que los asistentes manejen una definición común antes de iniciar el trabajo.

Un proceso es la secuencia lógica de acciones requeridas para ofrecer un servicio o desarrollar un producto. O bien: un conjunto de fases o etapas secuenciales e interdependientes que agregan valor a unos elementos de entrada para suministrar un resultado a un usuario externo o interno.

De nuevo se invita a los participantes a que regresen a sus subgrupos de trabajo para identificar, en consenso, los procesos que se trabajan al interior del área para el logro del servicio. Se hace un plenario con los mismos propósitos descritos en el primer paso.

El panel final en donde se sistematiza el trabajo de los dos pasos anteriores, de manera sintética, se visualizará de la siguiente forma.



Segunda etapa: Caracterización de los conocimientos y habilidades que se requieren para realizar, de manera competente, cada uno de los procesos

Resultado de la etapa

A partir de los procesos reconocidos, se pretende que el grupo identifique los conocimientos y las habilidades que los integrantes del área deben desarrollar para contribuir al logro del su propósito estratégico o misional.

Paso 1: trabajo personal

El coordinador explica a los participantes cuál es el resultado esperado de esta etapa y formula los criterios para identificar los conocimientos y habilidades requeridas de acuerdo con las necesidades exigidas por cada proceso o subproceso: congruentes, estratégicos y específicos.

El instructor indica qué debe entenderse por conocimientos y qué por habilidades.

- » **Conocimientos:** debe responderse a la pregunta ¿qué se necesita saber de manera específica para desarrollar cada etapa de los procesos identificados? Por ejemplo: legislación, conceptos, etc.
- » **Habilidades:** ¿Qué se necesita saber hacer para desarrollar los procesos definidos? Por ejemplo: manejo de herramientas e instrumentos, instructivos, etc.

Finalmente, los invita a aplicar de nuevo la técnica de visualización con tarjetas, identificando con un color de tarjetas los conocimientos necesarios y con otro color las habilidades.

Los talleristas escriben sus tarjetas y las ubican en los paneles respectivos.

Paso 2: concertación en subgrupos

Cada subgrupo construye un panel con las tarjetas en donde se plasman los acuerdos en torno a conocimientos requeridos. De forma concertada todas

las tarjetas que expresan ideas similares se agrupan bajo un “título” o tema integrador. Igual ejercicio se realiza con las habilidades identificadas.

Paso 3: plenario de información

Cada subgrupo presentará al plenario, a través de un relator, las conclusiones de sus trabajos.

Tercera etapa: Agrupación y priorización de temáticas.
Agrupación de necesidades con criterios de complementación (temas que se complementan entre sí), inclusión o subsidiariedad (temas que deben ser ubicados en un contexto más amplio).

Resultado de la etapa

Integrar los enunciados propuestos en la etapa dos para conformar núcleos temáticos y establecer, desde la perspectiva de los participantes, las prioridades de cada temática para la posterior formulación del plan de estudios.

Paso 1: agrupación temática

A partir de los tableros presentados por cada subgrupo se inicia una plenaria de integración temática.

Es muy posible que los subgrupos planteen diversos tipos de agrupación de necesidades. Es oportuno que, bajo la guía del coordinador, se concrete en la plenaria una propuesta única de necesidades de conocimientos y habilidades, depurando la información, de forma que los temas no pertinentes o no convenidos por todos sean incluidos en las memorias del evento, pero no en el análisis y diagnóstico.

La agrupación se realiza teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. **Convergencia.** Se identifican todas las temáticas que, por su repetición y reiteración en el cuadro general de necesidades identificadas, tienen el mismo nombre o expresan la misma necesidad, manifestada de manera genérica.

2. **Integralidad.** Se agrupan las temáticas que, ubicadas en un contexto específico, adquieren un sentido más propio y pertinente (por ejemplo: la materia o temática ortografía y redacción es un elemento que desarrollado de manera aislada, adquiere visos de ser genérica y repetitiva. Al integrarse dentro de un contexto más amplio como parte de un tema integrador, como podría ser el caso de una materia denominada “Redacción de textos jurídicos”, adquiere una dimensión mucho más aplicada y pertinente).
3. **Complementariedad.** Se pueden encontrar temas que son parte de uno más incluyente, en cuyo caso se habla de complementariedad: en el tema principal se incluye un sub-tema que se desprende o complementa el principal.

Paso 2: priorización de temáticas

Sin duda el agrupamiento de temas y sub-temas puede presentar un espectro muy amplio y ambicioso. Es necesario que el grupo, de acuerdo con sus vivencias y carencias, establezca una posible prioridad y secuencia del desarrollo de las temáticas identificadas con visión estratégica, para que, desde la perspectiva del Macroproceso, se pueda dar respuesta a todas las necesidades planteadas. Es preciso, por tanto, hacer priorizaciones y establecer estrategias:

- » Qué temáticas, por la profundidad y especificidad de los conocimientos o habilidades exigidos, por la organización requerida, por las características del grupo de participantes que integran el cuerpo discente, por la intensidad horaria y el cuerpo de docentes y otras variables más, deben ser indefectiblemente organizadas por el Macroproceso de Capacitación, ya sea con docentes internos de la institución o a través de convenios o contrataciones con universidades o instituciones.
- » Qué temáticas, por su focalización, por contar con expertos dentro de la misma área o dependencia, por la extensión e intensidad necesarias, pueden ser organizadas a manera de círculos de estudio –u otra modalidad – al interior mismo de cada grupo de interesados en crear espacios de conocimiento grupal o aún institucional.

Finalizado este paso, el coordinador invita a que el grupo exprese sus apreciaciones sobre los alcances y logros del taller; la valoración que tiene cada uno de los participantes sobre el proceso y su utilidad; las expectativas y recomendaciones que se propongan para la realización de lo planteado en la sesión de trabajo.

Para ello podrá utilizar técnicas de corrillo, visualización apoyada en tarjetas, manifestaciones espontáneas de cada participante, encuestas de evaluación de reacción o satisfacción, etc. No es lo más aconsejable aplicar encuestas de respuesta cerrada por cuanto constriñe la dinámica participativa y de análisis que se ha propiciado dentro del evento.

Por último, el coordinador expone una enumeración de los compromisos que surgen a partir del taller.

» Por parte del equipo coordinador:

Enviar, en determinado plazo, las memorias del evento a todos los participantes.

» Por parte de los participantes:

Revisar y hacer anotaciones a las memorias en los lapsos previstos y reenviarlas al Coordinador del taller para su edición final.

Metodología 3. Detección de necesidades a partir de la actuación de los funcionarios

a) A partir de la evaluación de desempeño

Objetivo

Con alguna frecuencia la evaluación de desempeño identifica falencias u oportunidades de desarrollo en ámbitos de habilidades comunicativas, procedimentales y comportamentales o actitudinales.

La Oficina de Selección de personal tiene bajo su responsabilidad la aplicación del proceso de evaluación de desempeño. Corresponde al Macroproceso de Capacitación descubrir los temas que, por su recurrencia en un área o en grupos similares de servidores, pueden ser objeto de capacitación en conocimientos o habilidades (manejo de procesos, procedimientos, herramientas) en aras al mejoramiento de su desempeño laboral.

Ámbitos de aplicación

El comité pedagógico del Macroproceso de Capacitación puede decidir la aplicación de esta metodología en dos escenarios:

- » Aprovechar la evaluación de desempeño en una dependencia específica para obtener una panorámica global de las necesidades que se deben atender y así mejorar la efectividad de la dependencia, a través del desarrollo de capacidades en sus integrantes.
- » Hacer una investigación de necesidades de capacitación por categoría de puestos similares en diferentes áreas.

La detección de necesidades de capacitación a partir de la evaluación de desempeño es un excelente instrumento que complementa la detección de

necesidades obtenida mediante la aplicación de metodologías expresamente diseñadas para el efecto. Específicamente, la proyectiva y la centrada en los procesos del área.

El Macroproceso es el responsable de concertar con la Oficina de Selección de Personal los mecanismos, épocas, periodicidad y modalidades en que van a utilizar los resultados arrojados por la evaluación de desempeño.

Paso 1: concertación con la Oficina de Selección de Personal

De acuerdo con criterios de oportunidad, viabilidad y pertinencia, la coordinación del Macroproceso acuerda con la Oficina de Selección la conveniencia de apoyar a dicha Oficina con actividades de sensibilización y entrenamiento a los jefes para una adecuada realización de la evaluación de desempeño.

Igualmente, acuerdan los mecanismos para recabar la información que arroje la evaluación de desempeño, en relación con necesidades de capacitación.

Para ello determinará el escenario en donde pretende realizar el estudio: toda un área (misionales o de apoyo) o, de manera transversal, en puestos similares en diversas áreas (a manera de ejemplo: oficinistas, técnicos, grupo secretarial).

Paso 2: captura de la información, según escenario elegido

El Macroproceso de Capacitación acuerda con la Oficina de Selección de personal las formas y mecanismos para realizar la captura de la información respectiva, los parámetros de agrupación y análisis de la misma, y hacen una programación conjunta para la obtención y estudio de resultados.

Es pertinente que el Macroproceso de Capacitación cuente con una amplia base de datos en donde pueda almacenar esta información.

Paso 3: análisis de resultados con el o los jefes involucrados

El Macroproceso de Capacitación presenta a los jefes la consolidación de resultados de las necesidades detectadas y estudia con ellos las posibilidades de poner en marcha actividades educativas al interior de la misma dependencia y aquellas que serán atendidas por los programas que tiene el Macroproceso: Formación Técnica Especializada, Desarrollo Institucional, Desarrollo Personal.

Paso 4: análisis y diagnóstico de las necesidades

Toda esta información es un insumo para que la División de Capacitación realice el diagnóstico de las necesidades de acuerdo con la pregunta 3 de este manual.

b) A partir de las funciones realizadas por cada servidor

Objetivo

Al aplicar esta metodología se busca construir núcleos temáticos de capacitación que respondan a las falencias de conocimientos o habilidades específicos que los funcionarios o servidores identifican en relación con las tareas que desempeñan o con las exigencias establecidas para un puesto determinado.

Adicionalmente, esta metodología permite:

1. Involucrar a las diferentes jefaturas para articular los conocimientos y habilidades específicas requeridas por cada funcionario, con la visión o resultados actuales de sus equipos de trabajo y, adicionalmente, identificar las nuevas materias o métodos de trabajo que se consideran necesarios para potenciar el trabajo en el grupo humano de la Dirección, Delegada u Oficina.
2. Propiciar la identificación de todos los funcionarios con los análisis que se efectúen, de manera que se vean partícipes de los resultados que se obtengan. Así, además de estimular la motivación por perfeccionar sus competencias laborales, percibirán que las capacitaciones ofrecidas obedecen a criterios de objetividad, pertinencia e integralidad.
3. Tener elementos objetivos de juicio para valorar los impactos logrados a través de las evaluaciones realizadas, puesto que se parte de situaciones reales que se detectan en forma sistemática y organizada, y se acompañan por un proceso de análisis. De esta manera, tanto la organización como los funcionarios comprenderán y visualizarán que la capacitación es una buena inversión.

Ámbitos de aplicación

Hay varias opciones las cuales dependen de la elección que haga el comité pedagógico del Macroproceso de Capacitación:

- » En toda un área: tiene la ventaja de que cubre todo el espectro de servidores y funcionarios y permite obtener, dada la diversidad de puestos que allí se congregan, una panorámica global de las necesidades de los funcionarios y desarrollar programas de capacitación integrales para cada área.
- » En puestos afines: con descripción de funciones transversales precisas que agrupan puestos de diversas áreas o dependencias.

Según se requiriera la información se puede organizar de varias formas:

Técnico-administrativa

1. La aplicación de este tipo de diagnóstico requiere:
 - a. El conocimiento de la planta del personal a fin de identificar grupos homogéneos de funcionarios.
 - b. El manejo del manual de funciones y las competencias tipo diseñadas para la entidad.

En muchos casos hay que partir del conocimiento concreto que los funcionarios tienen sobre su puesto de trabajo, que se ha logrado como resultado del ejercicio de las funciones.

Si bien este tipo de identificaciones puede conllevar algunos errores, permite al menos lograr una aproximación respecto de las carencias del talento humano institucional y la distancia con los requerimientos necesarios para desempeñar de manera integral y eficiente una determinada función laboral.

2. Un buen programa de software que facilite la captura y cruce de información de los instrumentos que se apliquen.

De tipo humano

- a. Apoyo de los jefes para la aplicación de las encuestas.
- b. Motivación de los grupos y personas participantes. La indiferencia es el más grande riesgo que tiene el diagnóstico de necesidades a través de encuestas.
- c. Una persona encargada de la aplicación de este modelo, capaz de diseñar indicadores, elaborar, aplicar, tabular e interpretar estadísticas.

- d. Un funcionario responsable de actualizar la base de datos y de la emisión de los reportes que el coordinador solicite.

El proceso, que pretende involucrar a mayor número de participantes, se desenvuelve a través de las siguientes etapas:

- » Selección y/o adaptación del instrumento que se va a aplicar.
- » Aplicación del instrumento.
- » Sistematización y análisis de la información captada.

Primera etapa: Selección y/o adaptación del instrumento que se va a aplicar

Paso 1: escogencia o construcción de un instrumento

Si bien se puede echar mano de diversos instrumentos, tales como foros, mesas redondas o círculos de estudio, para efectos de la aplicación de esta metodología, el instrumento que se sugiere es la encuesta.

En esta etapa es conveniente contar con el apoyo de estadísticos, de algunos jefes y de servidores que apoyen la precisión conceptual y de redacción de los ítems con miras a los objetivos que se persiguen.

Paso 2: aplicación de una prueba piloto y ajustes del instrumento

Una vez construido o ajustado el instrumento, es pertinente efectuar una prueba piloto con la participación de un grupo heterogéneo de personas y analizar con ellas la prueba, su efectividad, sus alcances, la comprensión de los ítems, y detectar los vacíos que puedan existir.

Con todos los elementos anteriores se hace la redacción final el instrumento.

Segunda etapa: Aplicación de la encuesta en el ámbito seleccionado

Paso 1: identificación del ámbito en donde se aplica la prueba

El comité pedagógico decide el ámbito en dónde quiere aplicar la encuesta que, como se dijo anteriormente, puede ser en un área, cubriendo todo el espectro de puestos y funciones o en puestos afines de varias áreas.

Paso 2: concertación con jefaturas

El Macroproceso convoca a todos los Delegados y Jefes de áreas a una reunión en donde se va a aplicar la encuesta, a fin de explicarles la propuesta, los pasos que se seguirán y solicitar su compromiso con el ejercicio que se va a realizar.

Paso 3: Caracterización de Necesidades de Capacitación

Los jefes de cada dependencia distribuyen entre sus colaboradores el formulario diseñado y, una vez diligenciado, lo remite al Macroproceso de Capacitación, dentro de los lapsos fijados. Es pertinente que los jefes, a su vez, presenten su percepción en torno a las necesidades de capacitación de sus colaboradores. Para ello se propone aplicar un instrumento específico (Ver Anexo 2) para los Delegados o jefaturas de Oficina. Con este instrumento se pretenden identificar, de manera más global e integral, las deficiencias o potencialidades susceptibles de resolver mediante acciones de capacitación, que el jefe de cada unidad de trabajo identifica en relación con su equipo.

Tercera etapa: Sistematización de los resultados

Paso 1: captura de la información en base de datos

Recolectados los formularios, tanto de la jefatura como de los miembros de la Red, se procede a la tabulación, sistematización y presentación de los informes consolidados.

El material resultante debe permitir la realización de cruces de información para obtener, entre otros aspectos:

- a) Frecuencia de temas (conocimientos y habilidades) identificados por funcionarios o servidores del mismo grado, ya sea que la encuesta se haya aplicado en un área específica o para servidores de diversas áreas, pero con el mismo perfil y/o grado.
- b) Agrupación de temáticas (conocimientos y habilidades) solicitadas por toda el área, según niveles de puestos, frecuencias, etc.
- c) Solicitudes de capacitación por frecuencia y según fechas de ingreso de los encuestados. Esto permite visualizar si hay deficiencias respecto a la capacitación de ingreso.

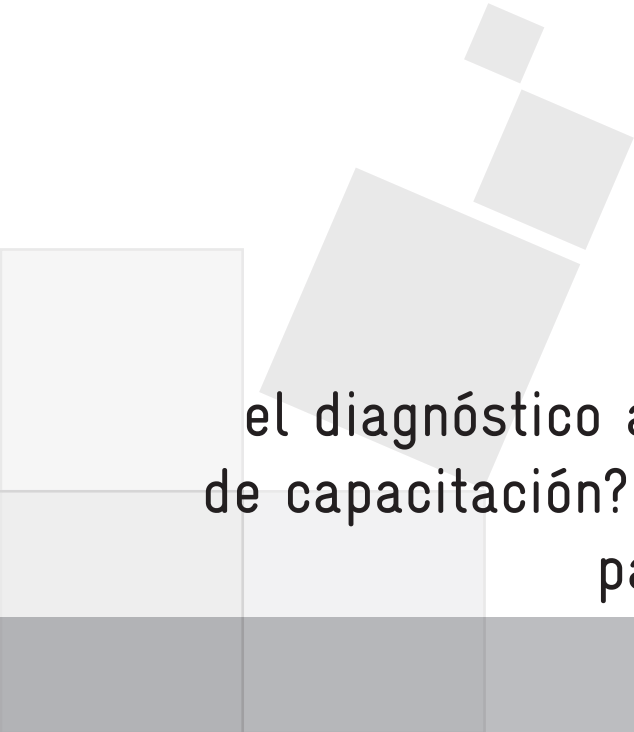
Este material, depurado y estructurado, es el insumo para realizar un acertado diagnóstico de necesidades a partir de las funciones que desarrollan los servidores.

En el Anexo 2 se ofrece un modelo de formulario aplicable a la detección de necesidades de capacitación a partir de las funciones del puesto.

En la página siguiente se presenta un cuadro comparativo de las tres metodologías.

Cuadro comparativo de las metodologías propuestas

Metodología	Definición	Ámbito de aplicación	Modalidad útil sugerida	Herramientas útiles
A partir de objetivos estratégicos institucionales	Detección de necesidades de capacitación identificadas a partir de la ruta proyectada por la alta dirección. Con base en esa visión, el equipo directivo define los núcleos fundamentales que se deben atender en materia de capacitación	Se ejecuta con los miembros del staff directivo	a) Taller b) Entrevista c) Encuesta	» Técnica de visualización apoyada en Metaplán. » Entrevistas semiestructuradas » Formatos
Centrada en los procesos de un área	Detección de necesidades basada en el análisis del servicio que presta un área o dependencia y de los procesos que se deben implementar para alcanzarlo	Grupos homogéneos de un área o dependencia	Taller	Técnica de visualización apoyada en Metaplán
Centrada en las actuaciones de los funcionarios: a) A partir de la evaluación del desempeño	Determinación de necesidades de capacitación con base en el desempeño laboral de los funcionarios, quienes de manera concertada con su jefe, identifican las fallas o deficiencias y cuáles de ellas pueden ser mejoradas a través de actividades educativas	De manera indistinta este modelo se puede aplicar a un universo amplio (toda la institución) o determinado de manera focalizada para un área o dependencia	Entrevista Jefe-servidor	Formato de evaluación de desempeño
b) A partir de las funciones realizadas por cada servidor	Identificar las debilidades de conocimientos o habilidades que expresa un funcionario o servidor, en relación con las exigencias establecidas para el desempeño de funciones en un puesto determinado	» Grupos homogéneos de servidores o funcionarios cuyas responsabilidades y funciones son similares » Áreas o dependencias en donde se pretende desarrollar actividades educativas de incidencia general	Encuestas	Formatos



¿Para qué sirve realizar
el diagnóstico a partir de las necesidades
de capacitación? y ¿Cuáles son los insumos
para realizar el diagnóstico?



¿Para qué sirve realizar el diagnóstico a partir de las necesidades de capacitación?

- » Trazar planes de capacitación a mediano plazo, propiciando así una dimensión más estructural que coyuntural.
- » Diseñar el Plan Institucional de Capacitación y el Plan Operativo, transformando cada necesidad o conjunto de ellas en propuestas programáticas encaminadas a alcanzar esos objetivos.
- » Desarrollar diseños curriculares apropiados y pertinentes para los participantes.

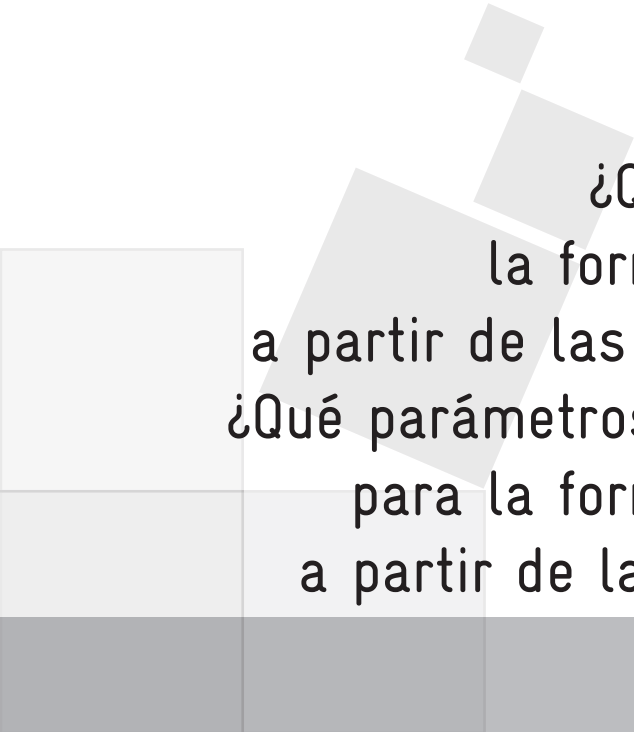


¿Cuáles son los insumos para realizar el diagnóstico?

Justamente los resultados que arrojan las tres metodologías propuestas deben considerarse como los insumos más pertinentes y objetivos para hacer diagnósticos acertados.

Como se ha indicado en repetidas oportunidades, las metodologías propician, de manera técnica e intencionada, la identificación de necesidades de capacitación. Aplicadas con propiedad, ofrecen una panorámica clara de insumos y elementos a tener en cuenta para hacer los diagnósticos.

Compete a la División de Capacitación y sus funcionarios diagnosticar, es decir analizar, comparar, seleccionar y decidir, con base en unos criterios y parámetros, qué temáticas deben ser consideradas para conformar un adecuado plan de capacitación.



¿Qué criterios deben orientar la formulación de un diagnóstico a partir de las necesidades detectadas? y ¿Qué parámetros han de tenerse en cuenta para la formulación de un diagnóstico a partir de las necesidades detectadas?



¿Qué criterios deben orientar la formulación de un diagnóstico a partir de las necesidades detectadas?

El diagnóstico de las necesidades de capacitación debe ajustarse a lo largo de su desarrollo a una serie de criterios que promuevan la adecuada y oportuna determinación de contenidos temáticos para la construcción de programas institucionales de estudio. Los conocimientos y las habilidades adquiridos estarán encaminados al logro de los objetivos institucionales mediante el mejoramiento del desempeño personal.

Este manual propone tres criterios para que el diagnóstico cumpla con el cometido descrito. El análisis con la aplicación de un solo criterio puede distorsionar o falsear el diagnóstico.

Criterio	Se refiere a	Responde a la pregunta
Congruencia	La pertinencia del tema en relación con el contexto laboral.	¿Qué relación se puede establecer entre la necesidad detectada y las capacidades requeridas para los servidores del área o de la institución?
Alineamiento Estratégico	La relación intrínseca y de causalidad del tema con el servicio que presta el área, la dependencia o la institución.	¿Qué le aporta a la dependencia, al área o a la institución el desarrollo del tema propuesto?
Especificidad	La formulación de un tema o necesidad cuyo desarrollo apunta concretamente al logro de un desempeño mucho más efectivo y orientado al mejoramiento continuo de un área o dependencia concreta.	¿Se trata de una necesidad puntual o está expresada en términos ambiguos o genéricos? ¿La necesidad detectada suple conocimientos previos que el funcionario debe tener o desarrolla conocimientos o habilidades exigidos para el buen progreso personal y del área?



Parámetros a tener en cuenta para la formulación de un diagnóstico a partir de las necesidades detectadas

- » **Prioridad.** Atendiendo la frecuencia en el caso de las encuestas aplicadas, o a la expresa solicitud del grupo directivo, o a la concertación de los actores en el caso de detección por procesos, se decidirá la prioridad y secuencialidad de los temas solicitados o identificados.
- » **Profundidad con que se debe abordar el tema.** Definir qué tipo de acción capacitadora es: si se trata de una capacitación puntual o si se requiere una intervención mucho más intensa y sistemática (capacitación o formación).
- » **Intensidad horaria vs. carga laboral.** Un funcionario o servidor tendrá posibilidades de participar en capacitación institucional dentro de parámetros que no rebasen en un 10% de su tiempo laboral. Los cálculos que se han hecho establecen que no es oportuno que se tenga una intensidad global superior a las 120 horas de trabajo a lo largo del año.

Kit de herramientas Defensoría del Pueblo

Procesos educativos



Anexos

Anexo 1

Nivel de profundidad

Caracterización de Necesidades de Capacitación del Área
(Formato para ser contestado sólo por la jefatura directa de cada Delegada u Oficina)

Nombre del directivo del área: _____

Nombre de la Delegada u Oficina que dirige: _____

Paso 1. Escriba los 4 principales objetivos estratégicos del área que usted dirige:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Paso 2. Frente a cada objetivo estratégico señale los principales requerimientos de conocimientos específicos y habilidades puntuales, que a su juicio deben adquirir o fortalecer sus colaboradores para apoyar el logro de cada uno de los objetivos estratégicos planteados.

Conocimientos: lo que se necesita saber. Aspectos centrados en el manejo de temáticas, conceptualizaciones, legislación, etc.

Habilidades: saber hacer. Se refiere al desarrollo de capacidades psicomotoras, instrumentales que se desarrollan con la práctica.

Para lograr una identificación más precisa de las necesidades que usted desea proponer, tenga en cuenta las definiciones de niveles de profundidad avanzado, medio y básico en el siguiente cuadro:

Avanzado	Se requieren conocimientos actualizados de alto nivel, con la finalidad de dominar plena e integralmente el tema.
Medio	Se requiere un dominio global de los principales contenidos del tema, sin que se precise acceder a los aspectos de “uso experto”.
Básico	Se requiere conocer el tema en sus aspectos primarios, para entender de qué se trata y establecer requerimientos que corresponde que sean resueltos por otras personas.

Anexo 1 (Continúa)

a) Principales necesidades de conocimientos específicos que usted considera importantes para cumplir los objetivos estratégicos.

		Profundidad		
		Avanzado	Medio	Básico
Para Objetivo No. 1				
Para Objetivo No. 2				
Para Objetivo No. 3				
Para Objetivo No. 4				

b) Señale las habilidades que deben fortalecerse en el equipo a su cargo para cumplir los objetivos estratégicos.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Muchas gracias
Macroproceso de Capacitación

Anexo 2. Modelo de formulario para detección de necesidades a partir de las funciones de puestos de trabajo

Detección Individual de requerimientos de capacitación

Apreciado (a) Servidor (a):

Los programas de capacitación/formación que desarrolla el Macroproceso de Capacitación, están enmarcados dentro de una óptica estratégica que se fundamenta en el desarrollo de las capacidades de nuestros servidores y funcionarios no sólo para realizar de forma competente sus actividades, sino para impulsar, con sus aportes, el logro de la misión institucional.

A fin de brindar una oferta de capacitación más específica de acuerdo con las necesidades de capacitación aplicables al desempeño de sus labores, le solicitamos, muy comedidamente, diligenciar el siguiente formulario que está diseñado para que usted priorice las cuatro tareas o funciones importantes dentro de sus labores. De esta manera, se centra la atención en aquellos aspectos que son estratégicos para la ejecución de su trabajo.

La encuesta tiene tres pasos: por favor diligénciela en el orden en que se indican.

- » **Paso 1:** describa, en las casillas de la izquierda, las cuatro principales tareas que desempeña en su puesto de trabajo.
- » **Paso 2:** frente a cada tarea señale los principales requerimientos de conocimientos específicos y habilidades puntuales, que usted considera debe adquirir o fortalecer para desarrollar mayores niveles de competencia en cada una de las tareas mencionadas en el paso anterior.
- » **Paso 3:** indique los temas que estima se deben desarrollar en su área de trabajo o en toda la institución a través de actividades de capacitación.

Nombre: _____

Dependencia a la que pertenece: _____

Función o cargo dentro de la Defensoría: _____

Ubicación geográfica en donde desarrolla sus actividades: _____

Anexo 2. (Continúa)

Paso 1: describa, en las casillas de la izquierda, las cuatro principales tareas que desempeña en su puesto de trabajo

		B	M	A
1ª tarea	Qué <u>conocimientos</u> puntuales necesita saber o profundizar para desarrollar mejor esta tarea: _____ Qué <u>habilidad</u> (saber hacer) necesita usted perfeccionar para facilitar su trabajo en esta tarea: _____			
2ª tarea	Qué <u>conocimientos</u> puntuales necesita saber o profundizar para desarrollar mejor esta tarea: _____ Qué <u>habilidad</u> (saber hacer) necesita usted perfeccionar para facilitar su trabajo en esta tarea: _____			
3ª tarea	Qué <u>conocimientos</u> puntuales necesita saber o profundizar para desarrollar mejor esta tarea: _____ Qué <u>habilidad</u> (saber hacer) necesita usted perfeccionar para facilitar su trabajo en esta tarea: _____			
4ª tarea	Qué <u>conocimientos</u> puntuales necesita saber o profundizar para desarrollar mejor esta tarea: _____ Qué <u>habilidad</u> (saber hacer) necesita usted perfeccionar para facilitar su trabajo en esta tarea: _____			

Anexo 2. (Continúa)

Paso 2: frente a cada tarea señale los principales requerimientos de conocimientos específicos y habilidades puntuales que usted considera debe adquirir o fortalecer para lograr ser competente en cada una de las tareas mencionadas en el punto anterior

Conocimientos: lo que usted necesita saber. Aspectos centrados en el manejo de temáticas, conceptualizaciones, legislación, etc.

Habilidades: lo que usted necesita saber hacer. Se refiere al desarrollo de capacidades psicomotoras, instrumentales que se desarrollan con la práctica.

Para lograr un análisis más preciso de sus necesidades, tenga en cuenta las definiciones de niveles de profundidad avanzado, medio y básico en el siguiente cuadro:

Avanzado	Se requieren conocimientos actualizados de alto nivel, con la finalidad de dominar plena e integralmente el tema.
Medio	Se requiere un dominio global de los principales contenidos del tema, sin que se precise acceder a los aspectos de “uso experto”.
Básico	Se requiere conocer el tema en sus aspectos primarios, para entender de qué se trata y establecer requerimientos que corresponde que sean resueltos por otras personas.

Recuerde que: “todo conocimiento es bueno, pero no todo conocimiento es útil”. Determine aquél que usted considera le dará mejores herramientas para perfeccionar su trabajo. Analice sus prioridades y determine el grado de profundidad requerido, evitando la tendencia de marcar avanzado para todos los conocimientos.

Paso 3: en el espacio siguiente, por favor indique los temas que estima se deben desarrollar en su área de trabajo o en toda la institución a través de actividades de Capacitación.

En su área de trabajo:

1. _____
2. _____

En la institución:

1. _____
2. _____

Anexo 2. (Continúa)

En el siguiente cuadro enumere las actividades de capacitación ofrecidas por el Macroproceso de Capacitación en las cuales participó durante el año _____. Si durante este año no participó en ninguna actividad, le agradeceríamos especificar la razón.

Actividades de capacitación	Horas

No participé, por las siguientes razones:

Muchas gracias
Macroproceso de Capacitación

Kit de herramientas

Defensoría del Pueblo

Procesos educativos



Bibliografía

Antons, Klaus, *Práctica de la dinámica de grupos*. Biblioteca de psicología. Barcelona, Editorial Herder, 1981.

Castañeda, Delio Ignacio, “Modelo de aprendizaje organizacional I.E.M.P.”.

Catalano, A. M., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M., *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires, BID/FOMIN, CINTERFOR, 2004.

Centro Interamericano de Administraciones Tributarias (CIAT), “Diagnóstico de Necesidades, Material de Autoestudio, impreso. Sin referencia de año.

Drucker, Peter. *La gerencia en tiempos difíciles*. Buenos Aires, Editorial Ate-neo, 1991.

Fernández Sánchez, Néstor y Gamboa Méndez, Monserrat, “Identificación o detección de necesidades de capacitación y educación Continua (DNC)”, en: <http://www.monografias.com/trabajos14/capacitacion/capacitacion.shtml>.

Glosario salesiano, monográfico, 2003.

GTZ, Proyecto Proequidad (Dirección nacional de equidad para las mujeres). *Herramientas para construir equidad entre mujeres y hombres*. Bogotá.

Howard C., Warren, *Diccionario de Psicología*. México, Fondo de Cultura Eco-nómica, 1996.

Mendoza Núñez, Alejandro, *Manual para determinar necesidades de capaci-tación y desarrollo*. México, Trillas, reimpresión 2003.

Modelo Pedagógico de la Defensoría del Pueblo Macroproceso de Capacita-ción, Proyecto FostalEsDer-GTZ, 2008.

Programa de Calidad de la Secretaría de Relaciones Exteriores, México.

Visión Grupo Consultores, “Proyecto diseño de la metodología y estrategia para el manejo del cambio cultural aplicable al proceso de modernización de la PGN”. Entregable 4.

Vergara Reyes, Hugo, “Guía metodológica detección de necesidades de capa-citación (DNC)”, en: https://www.sispubli.cl/docs/Modelo_de_DNC.doc



Kit de Herramientas

Defensoría del Pueblo
Procesos Educativos



Cinco preguntas fundamentales para aplicar
en la construcción de diseños curriculares

Introducción

El Macroproceso de Capacitación es un área de apoyo en la Defensoría del Pueblo que contribuye al cumplimiento de la Misión Institucional. Esta labor se realiza de manera más efectiva cuando se cuenta con herramientas que permiten medir la gestión pedagógica y el impacto de la misma en el ámbito laboral.

El objetivo del Macroproceso de Capacitación para la Investigación y la Acción es favorecer el desarrollo personal y las competencias de los servidores y las servidoras de la Defensoría del Pueblo, mediante la aplicación de un sistema pedagógico diseñado, implementado y evaluado de manera participativa.

Este manual presenta una propuesta para la construcción de un “diseño curricular participativo” como elemento pedagógico de apropiación y vinculación, en el que se conjugan elementos teóricos y prácticos para generar currículos de capacitación, formación, los cuales contribuyen a la construcción de programas pedagógicos estratégicos que respondan a necesidades institucionales.

El presente manual está organizado por medio de preguntas, las cuales pueden ser consultadas de manera independiente o secuencial, según se requiera.



¿Qué es el diseño curricular?

Skoumal y Socolovsky lo definen así:

Diseño curricular es el plan de un recorrido en cuya base se especifican metas formativas y se identifican los saberes y pasos necesarios para alcanzarlas¹.

A partir de esta formulación, el diseño curricular adquiere una intención específica:

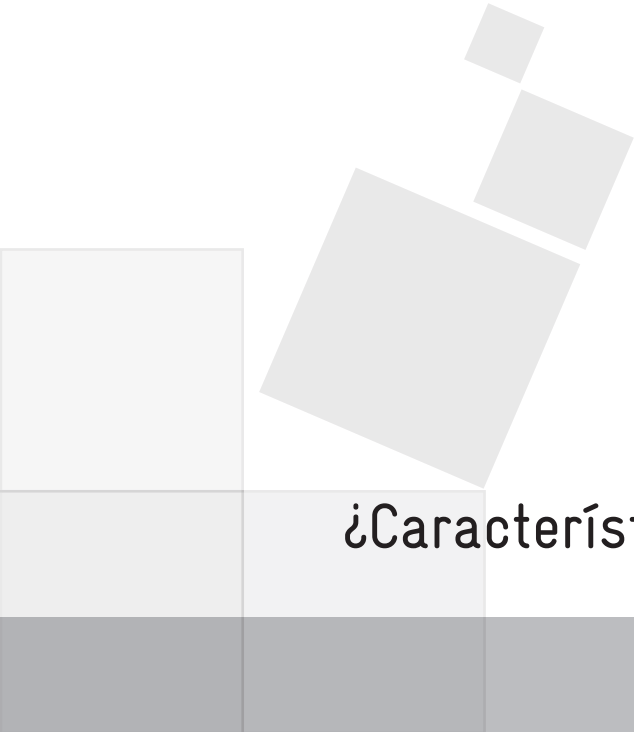
Desarrollar y fortalecer competencias, entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los servidores de la Defensoría transfieren por medio de comportamientos en sus ámbitos laborales, optimizando su gestión y el quehacer de sus áreas para cumplir su mandato constitucional y prestar así un mejor servicio.

Para lograr este propósito se requiere que en los diseños curriculares se desarrollen tres elementos:

- » El contexto en el cual se desenvuelve el estudiante (funcionario). Se utilizan las situaciones, problemas, dilemas o circunstancias, para que cada uno de los participantes mejore su capacidad de toma de decisiones, análisis, reflexión, formulación de juicios argumentativos y propositivos.
- » Los objetivos, principios y políticas misionales de la Defensoría del Pueblo.

Un enfoque integrador que permita el desarrollo del talento humano y las competencias de los funcionarios.

1 Skoumal, Gladys y Socolovsky, Teresa. “Diseño Curricular de trayectos de formación para el trabajo”. Evento educativo elaborado por el Programa de Fortalecimiento Institucional para la Formación Técnica y Profesional de Mujeres de Bajos Ingresos – MTEySS – BID/FOMIN – CINTERFOR/OIT.



¿Características del diseño curricular?

- » En lo que respecta a este manual abordamos el “diseño curricular” referido de manera particular a la *planificación de una actividad educativa*.
- » Es un *proceso permanente de toma de decisiones*. Se integran lo metodológico, lo creativo, la continuidad, lo flexible y lo participativo para establecer el logro de objetivos, actividades de aprendizaje y métodos didácticos tendientes a fortalecer las competencias; lo anterior tomando como base la cultura, filosofía y valores de la institución.
- » El *diseño curricular es un proceso técnico* que tiene relación y sinergias con otros procesos –como el administrativo y el financiero–, pero que no está ni debe estar condicionado por ellos.
- » *El diseño curricular es un proceso investigativo*. De la manera como se lleve a cabo el proceso de diseño dependerá el éxito y la calidad del currículo. El diseño curricular requiere una continua problematización e interrogación frente a los objetivos de la organización; a la concepción del talento humano y a las estrategias para impulsar su desarrollo integral; a la plataforma pedagógica que lo ilumina; a la creación y aplicación de nuevas formas de aprender. El currículo estará en continua revisión, siempre se estará creando, re-creando y significando.

Kit de herramientas Defensoría del Pueblo

Procesos educativos



¿Quiénes son los responsables
de hacer el diseño curricular?

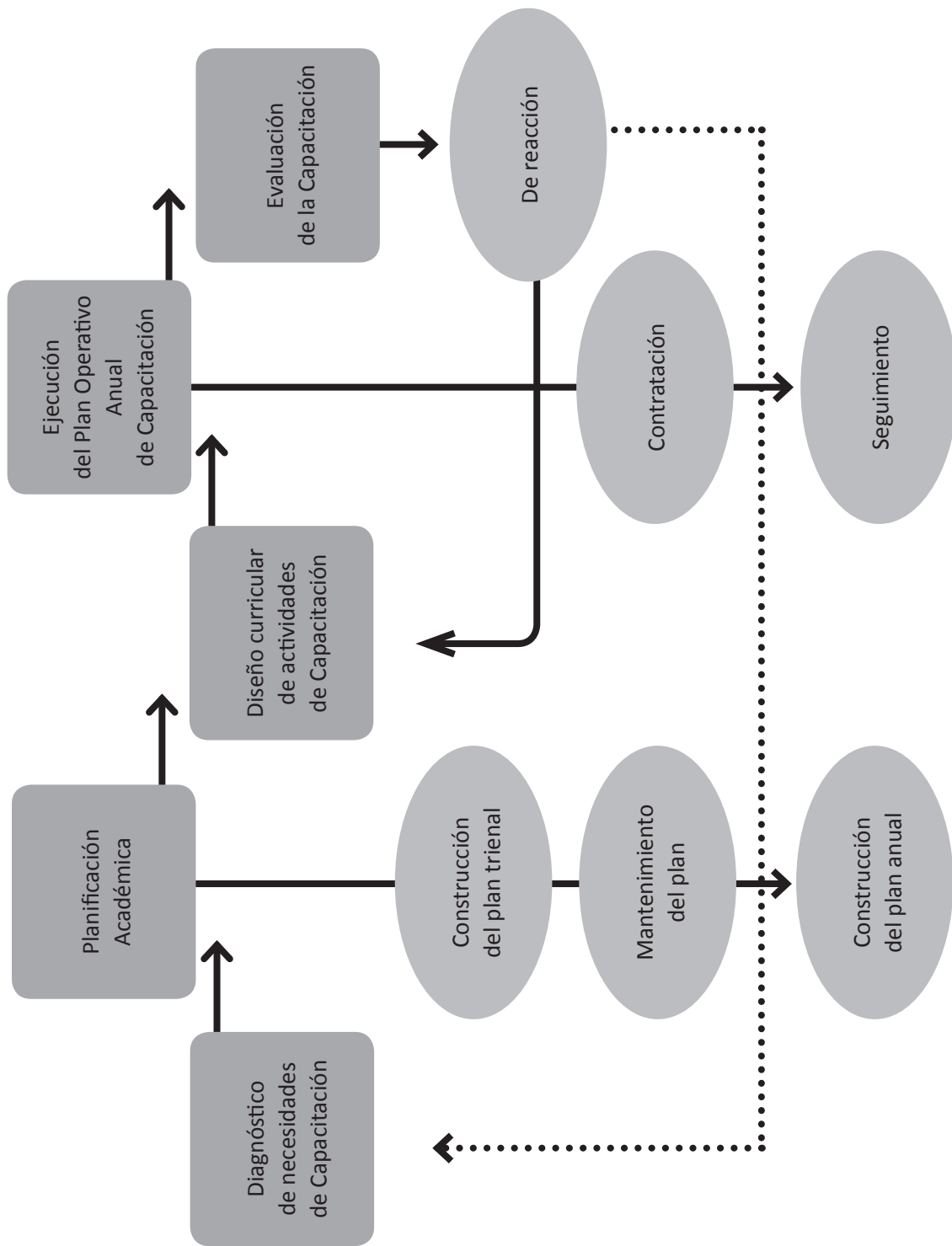
El diseño curricular es una labor que requiere de la participación de diferentes actores (funcionarios, jefes, docentes, coordinadores) en momentos diversos y conjugación de factores o intereses particulares y organizacionales. Es una labor que implica desafío y compromiso, tanto del Macroproceso de Capacitación como de cada una de las partes que componen la organización. La responsabilidad de la construcción del diseño curricular corresponde a las coordinadoras de las líneas temáticas y a las universidades o docentes, sean estos internos y/o externos a la Defensoría.



¿Qué se pretende con la realización
de un diseño curricular?

- » Convertir las necesidades detectadas en programas con metodologías, tiempos y responsables.
- » *Facilitar* la construcción de un camino en el cual se organiza el proceso y la gestión de enseñanza-aprendizaje.
- » Dar respuesta a preguntas tales como: *¿qué se enseña?, ¿quienes enseñan?, ¿cómo lo hacen?, ¿quién aprende?, ¿para qué aprende?* Estas preguntas plantean la intencionalidad para todos los agentes del proceso educativo.
- » Brindar elementos que permitan el seguimiento y el control de la actividad académica.
- » Ordenar un proceso de integración y organización de muchos elementos y contextos que desbordan la dimensión espacio-temporal del aula y que surgen de las interacciones en las relaciones participante-participante y participante-facilitador, de los temas, de los procesos de aprendizaje y de los contextos.
- » Formar parte de un conjunto sistémico, en el que cada elemento es un componente neurálgico que ayuda en la consecución del resultado final. Entendido como un todo, se denomina el Ciclo de la Gestión de los Aprendizajes.

La siguiente gráfica permite visualizar la correlación y secuencialidad de los componentes en el proceso de gestión de la capacitación.





¿Cómo hacer un diseño curricular?
Pasos para el diseño de un currículo

Ubicado el diseño curricular dentro de la gestión de la capacitación, pasamos a la elaboración de un manual en el que se establecen cuatro pasos estratégicos y pedagógicos y los objetivos para realizar el desarrollo curricular.

Primer paso. Identificar el propósito de la actividad educativa en el contexto del área. Determinación de los contenidos que la integran y sus objetivos

Objetivo:

Determinar los diversos contenidos (conocimientos y habilidades) y los objetivos de aprendizaje que integrarán la estructura de la actividad educativa, atendiendo a criterios de: especificidad, peculiaridad, integralidad y profundidad.

Participantes:

- » El jefe de área o dependencia.
- » Expertos del área, seleccionados por el jefe.
- » El diseñador curricular.

Proceso:

- » El diseñador curricular (la persona responsable de la línea pedagógica y/o el miembro de la Red o la persona designada por el área) lleva a cabo una exploración de la oferta académica y de los programas que existan en universidades, instituciones públicas o privadas, o entre personas connotadas, a quienes se consulta acerca de la actividad académica que se preten-

de desarrollar. Este es un insumo y un punto de partida para determinar lo que se encuentra en el mercado educativo.

- » El diseñador curricular presenta a los asistentes el objetivo de la reunión de “diseño curricular”, se aclaran las reglas de intervención y los procesos a seguir para la consecución de los resultados, realiza una pequeña inducción al contexto que dio origen al tema (diagnóstico de necesidades) cuyo diseño curricular se va a trabajar.
 - » Acto seguido los participantes en el trabajo trazan el por qué y el para qué de la actividad educativa identificada en la detección de necesidades y se plantea la importancia para el área, teniendo en cuenta aspectos como:
1. **Visión de utilidad:** qué le aporta a la Delegada o área de apoyo o misional que sus servidores públicos desarrollen competencias en este tema.
 2. **Objetivo institucional:** determinar qué se pretende obtener con esta actividad educativa. No es suficiente precisar qué está en capacidad de hacer un funcionario o servidor al finalizar una actividad educativa (Objetivo de aprendizaje). Tener claridad sobre qué le aporta a la institución, línea de acción con la que se relaciona la temática, se convierte en la dimensión integradora de todos los elementos del diseño curricular.
 3. **Indicadores de efectividad:** definir los indicadores que permitirán medir que la actividad educativa cumplió con el objetivo estratégico acordado.
 4. **Evidencias:** muestras palpables del cambio ocurrido en un aspecto o elemento concreto observable.

Identificación de los contenidos del curso:

La selección de los contenidos (ya sean conceptuales y/o procedimentales y/o actitudinales) y su organización es un paso importante en el diseño curricular. Para la selección de contenidos es necesario formular las siguientes preguntas:

1. ¿Qué conocimientos o saberes requiere desarrollar o adquirir?
2. ¿Qué habilidades o saber hacer necesita el servidor o servidora?
3. ¿Qué valores institucionales se van a desarrollar?

La respuesta permitirá identificar un conjunto de conocimientos, de procedimientos, de criterios y de valores que configuran los contenidos.

Una vez se tengan determinados los contenidos, se estructuran los *objetivos de aprendizaje*, los cuales describen los comportamientos que los funcionarios deben manifestar al finalizar la actividad pedagógica. El objetivo de aprendizaje describe el *resultado esperado* con la formación. Todo objetivo conlleva a resultados concretos e identificables. Todo objetivo planteado en términos de aprendizaje deberá, por tanto, enunciar con claridad lo que la persona deberá saber, poder hacer o ser capaz de discernir.

Indicaciones para la elaboración de objetivos de aprendizaje:

Con los insumos anteriores, el diseñador curricular redacta de manera técnica, los objetivos para cada uno de los saberes: conocimientos, habilidades o valores esperados. Es este punto es donde el diseñador curricular debe ejercitar su experiencia y sus saberes para precisar con gran claridad los efectos esperados del aprendizaje, para lo cual debe preguntarse lo siguiente:

¿Quién?	¿Qué debe manifestar?	¿En qué condiciones?	Grado de evidencias
Se refiere al participante.	Se describe aquí lo que el sujeto debe estar en capacidad de hacer como resultado del aprendizaje adquirido.	Los aprendizajes se deben manifestar contextualizados, es decir, en situaciones determinadas que se deben describir.	Se precisan las condiciones o circunstancias dentro de las cuales se deben manifestar los aprendizajes y que sirven como indicadores de logro.

Ver Anexo 1

Segundo paso. Organización de los contenidos

Con todos los elementos anteriores, el diseñador curricular estructura una propuesta de contenidos atendiendo a criterios de unidad, complejidad, secuencialidad e integralidad.

Por lo general, una actividad educativa está integrada por Módulos, que a su vez se descomponen en unidades de aprendizaje, según sea la complejidad o especificidad de cada módulo.

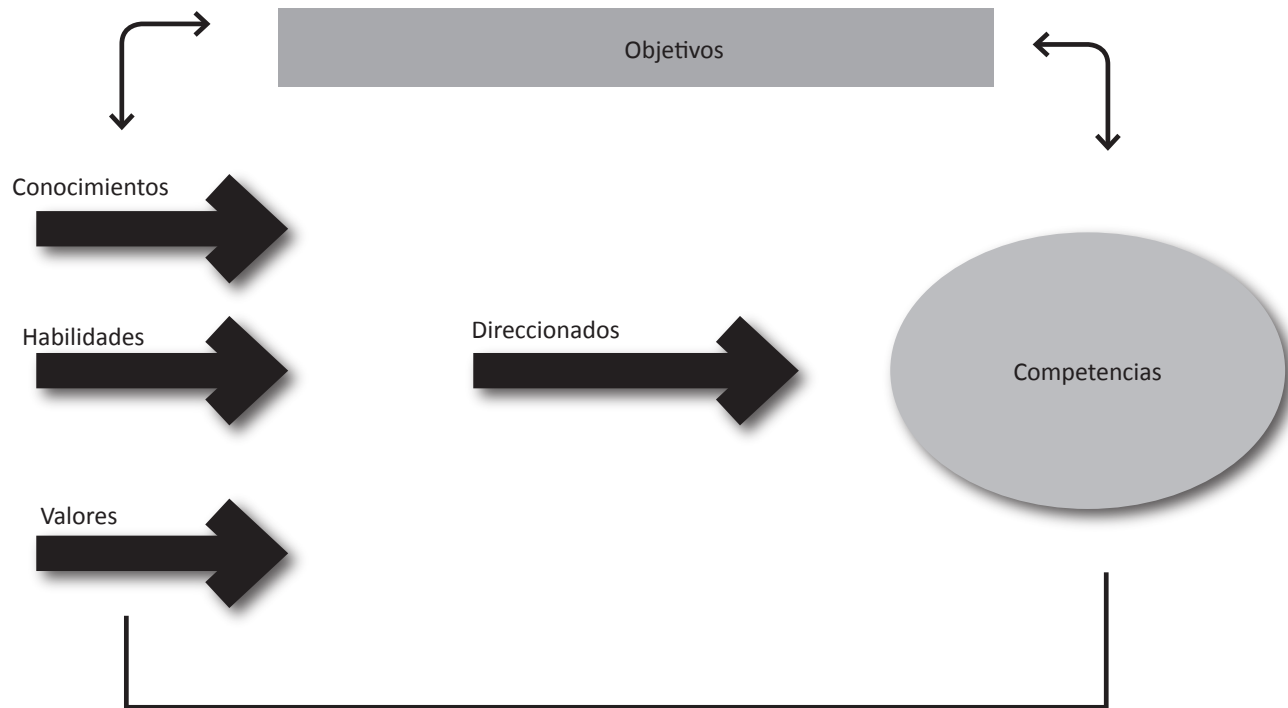
El número de módulos dependerá de la acción educativa que se planifique: contenidos a desarrollar, extensión y duración. Para una mejor estructuración de los contenidos se recomienda desplegar de dos a cinco módulos.

Finalmente, el diseñador curricular presenta la estructura construida al jefe de o las áreas cuyos integrantes van a participar en la actividad educativa.

Identificación de las competencias relacionadas con los contenidos y objetivos formulados:

Una persona es competente cuando transfiere sus saberes (conocimientos, habilidades y valores) a situaciones diversas y las pone al servicio de la institución o comunidad en unos escenarios determinados. Por eso se hace necesario, dentro del proceso de diseño curricular por competencias, entrelazar el trabajo construido de contenidos y objetivos con las competencias (tanto comportamentales como funcionales) formuladas por la institución, y vincular contenidos y objetivos con las evidencias establecidas para cada competencia.

Los objetivos de aprendizaje, sean de conocimientos, habilidades o valores, no manifiestan de por sí una competencia. Ésta se hace evidente en la integración de los tres elementos anteriores.



Esta etapa, lleva al diseñador curricular a establecer las relaciones entre los contenidos identificados y los objetivos formulados con cada una de las competencias, tanto funcionales como comportamentales, diseñadas por la institución.

Proceso:

El diseñador curricular y el grupo de expertos, recorren los siguientes pasos:

- » Estudian los mapas de competencias tanto del Macroproceso, como de la Defensoría del Pueblo, e identifican las manifestaciones propias de cada competencia.
- » A partir de lo construido en las etapas uno y dos (identificación de contenidos y formulación de objetivos específicos) se establecen las relaciones que cada contenido y objetivo tienen con las competencias.

De esta manera, se puede concluir que el diseño curricular de la actividad educativa, es un componente vinculante y cumple con los objetivos y utilidad planteados en la primera parte de este manual.

Tercer paso. Orientaciones para la aplicación de metodologías y mecanismos de evaluación

El diseño curricular tiene un ámbito mucho más amplio que el de fijar contenidos, objetivos y establecer las relaciones de éstos con las competencias. Las metodologías y didácticas que se utilicen para la realización de cursos, seminarios, diplomados, etc., y los criterios e instrumentos con que se apliquen las evaluaciones, forman parte importante del ADN que el Macroproceso de Capacitación quiere darle al diseño curricular de sus actividades educativas.

De este modo, se trata de brindar al diseñador curricular los elementos, criterios y procedimientos para acompañar a los facilitadores (docentes) en la elaboración de las guías didácticas.

El diseñador curricular debe conocer, al menos conceptualmente, las metodologías participativas aplicadas al aprendizaje de adultos, la Ley 24 de 19921 y la planeación estratégica. Igualmente, debe tener claros los criterios y mecanismos que se deben aplicar en las evaluaciones de aprendizaje. Esto le ayudará a concertar con el facilitador los métodos y las evaluaciones, para que se conviertan en verdaderas herramientas impulsadoras de los procesos de aprendizaje.

Proceso:

El diseñador curricular concerta una reunión con la coordinadora temática de cada programa para informarle acerca de los marcos conceptuales que nutren el modelo pedagógico del Macroproceso de Capacitación y los avances realizados en las etapas anteriores. También se le presentan los criterios, requerimientos y orientaciones que deberá tener en cuenta el facilitador al elaborar una *propuesta de Guía Didáctica*.

1 Por la cual se establecen la organización y funcionamiento de la Defensoría del Pueblo.

La coordinadora del programa entrega a los facilitadores:

- » La estructura de contenidos construida y acordada con los jefes.
- » Los objetivos formulados.
- » Las articulaciones realizadas entre objetivos, contenidos y competencias.
- » Pautas para la elaboración de la guía didáctica.

A continuación, acuerda el facilitador los criterios que deben seguirse para implementar metodologías y tipos de evaluación acordes con los criterios planteados. Al momento de tomar decisiones sobre qué tipo de metodologías se deben seleccionar y aplicar, el docente debe tener en cuenta los siguientes criterios básicos:

- » Coherencia con los temas, objetivos específicos y las competencias señaladas.
- » El contexto del participante, ya que éste tiene características propias y condicionantes específicos: adulto, trabajador de la Defensoría del Pueblo, nivel de formación, rol familiar, experiencias en el tema, etc.

El docente también debe tener en cuenta la didáctica moderna, especialmente la encaminada a iluminar procesos de aprendizaje en adultos, la cual ha creado formas complementarias entre sí, para impulsar las estrategias que se han venido trabajando en este manual y que se relacionan a continuación:

- » **Estudio de casos:** ideal para la adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
- » **Aprendizaje basado en problemas:** desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
- » **Aprendizaje orientado a proyectos:** realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.

Al determinar los parámetros y mecanismos de evaluación, el diseñador curricular debe concertar con el facilitador criterios y políticas que deben tenerse en cuenta al aplicar evaluaciones de aprendizaje, puesto que toda actividad educativa debe ser evaluada desde la perspectiva del participante, facilitador y coordinador.

Dicha concertación debe tener en cuenta que:

- » Las pruebas de evaluación de aprendizaje deben tener una clara orientación hacia la aplicación: modalidades como resolución de casos, solución de problemas, ensayos y propuestas aplicadas o proyectivas al área de trabajo, deben ser preferidas por los facilitadores cuando realicen evaluaciones de aprendizaje.
- » Las evaluaciones de aprendizaje deben tener una clara relación con los objetivos, contenidos y evidencias planteadas en las etapas del diseño curricular.
- » Los participantes deben conocer con anterioridad los momentos en que se aplicarán las pruebas evaluativas, los porcentajes dados a cada una, así como el número de pruebas y tiempo en que se aplicarán.
- » El docente debe presentar las guías didácticas (ver Anexo 2) para conjuntamente discutir las con el diseñador curricular y la coordinadora del programa.

Cuarto paso. Selección de participantes: servidores y/o funcionarios

El último paso del diseño curricular es determinar el perfil de los destinatarios que participarán en la actividad educativa. A lo largo de este manual se ha insistido en que todo el proceso está impregnado de una línea conductora clara: el desarrollo del talento humano y el desarrollo de competencias tiene como fundamento el aprendizaje individual. Igualmente, se ha hecho énfasis en el desarrollo integral. Este paso finalizará con el acuerdo entre el diseñador curricular y el jefe de las áreas o dependencias involucradas, sobre la lista de participantes al evento y sus perfiles.

Objetivo:

Obtener un listado de posibles participantes a la actividad educativa.

Procedimiento:

El diseño curricular se ha hecho a partir de esta premisa: se trata de una actividad educativa cuya necesidad se ha diagnosticado para áreas o dependencias específicas. No se trata, pues, de seleccionar funcionarios para participar en una actividad de inscripción abierta, en cuyo caso el procedimiento debe ser otro.

El diseñador curricular acuerda con la coordinadora del programa y la coordinadora del Macroproceso de Capacitación los parámetros y criterios para la selección de participantes.

Algunos criterios son:

- » Como reconocimiento a su esfuerzo y dedicación, a los participantes del área en la construcción del diseño curricular, podría dárseles prelación como participantes.

- » Pertenecer al área o dependencia en donde se presentó la necesidad de la actividad educativa.
- » Servidores o funcionarios del área premiados como resultado de un programa de estímulos y reconocimientos.
- » Posibilidad de participar en el evento. Este aspecto es relevante cuando es un programa de largo aliento y que significa un compromiso serio por parte del participante.
- » Perfil académico requerido según el tipo de evento: para diplomados y titulaciones superiores es menester demostrar el título de los estudios pertinentes.
- » Estar desarrollando trabajos que se relacionan con las temáticas del evento o que tienen proyecciones para su futuro laboral.

A su vez, la coordinadora de la línea del Macroproceso, o el miembro de la Red, recaba los listados del personal adscrito al área o dependencia en donde se va a desarrollar el evento y se informa sobre sus grados académicos y demás detalles que permitan elaborar un estado del arte, claro y objetivo. También tiene en cuenta:

- » La modalidad de la actividad educativa, el número de participantes debe corresponder.
- » Las metodologías que se van a implementar para determinar la cantidad de personas.

Para el caso de desarrollos temáticos en diplomados o especializaciones es aconsejable que el grupo esté conformado por 25 o 30 personas, por cuanto las metodologías conducentes a la formación de competencias no es posible desarrollarlas en grupos grandes (ver Anexo 3).

Kit de herramientas

Defensoría del Pueblo

Procesos educativos



Anexos
Formatos y Guía didáctica

Anexo 1. Formato para determinar la visión, objetivo y contenido

Determinación de: área, visión, objetivo y contenido

1. Nombre actividad académica: _____

2. Área:

Desarrollo Personal ____ Desarrollo Organizacional ____ Formación Técnica Especializada ____

3. Visión de utilidad para:

— El funcionario: _____

— El área: _____

— La institución: _____

4. Objetivo institucional de la actividad:

5. Contenidos de la actividad, organizados junto con actividades de aprendizaje:

» **Contenidos:**

Habilidades/conocimientos

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Actividades de aprendizaje:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Firmas de aprobación por parte del jefe o jefes de área:

Anexo 2. Guía didáctica del Macroproceso de Capacitación de la Defensoría del Pueblo

Formato de organización final de la información

1. Visión panorámica de la actividad educativa

Título de la actividad educativa								
Justificación del curso	» ¿Por qué considera importante el tema o curso? » ¿Qué aplicación tiene a su entender el tema o curso en el ámbito específico de los servidores de la Defensoría del Pueblo?							
¿Qué se espera que los participantes demuestren, en términos de competencias, al finalizar la actividad?	1. Competencias institucionales: 2. Competencias comunicativas: 3. Competencia ética: 4. Competencia profesional: 5. Competencias técnica: 6. Competencia tecnológica: A nivel de desarrollo de habilidades:							
Duración de la actividad en términos de horas								
Temática general de la actividad								
Descripción general de la metodología que se aplicará								
Marque con una x ¿Qué técnicas didácticas piensa utilizar?	Tema	Método de casos	Aprendizaje basado en problemas	Debates	Juegos de negocios o simulaciones	Cátedra magistral	Ejercicios y Talleres	Método de proyectos
	Tema I							
	Tema II							
	Tema III							
	Tema IV							
	Tema X							

Anexo 2. (Continúa)

Apoyos logísticos y tecnológicos requeridos para el desarrollo la actividad	
Producto	

Desarrollo de las unidades de aprendizaje

2. Unidad de aprendizaje No. 1

Tema	
Objetivo específico de la unidad	
Temas básicos que se tratarán en el desarrollo de la unidad	
Actividades que se desarrollarán durante el proceso de la unidad de aprendizaje (Casos, Talleres, desarrollo de proyectos, otros)	
Materiales de apoyo para el desarrollo de la actividad	» Material impreso para ser utilizado durante el evento: » Bibliografía de apoyo para profundización: » Títulos de documentos en Internet y dirección de los mismos:
Evaluación de la Unidad de aprendizaje	
Duración de la unidad de aprendizaje	

Las demás unidades se desarrollan sobre la misma plantilla de esta unidad.

Elaborada la propuesta, el diseñador curricular la presenta a la coordinadora de cada programa para que se formule la lista definitiva y la proponga ante el consejo académico del Macroproceso para que el mismo determine parámetros.

Anexo 3. Cuadro propositivo de candidatos*

1. Visión panorámica de la actividad educativa

No.	Nombre	Grado	Profesión	Observaciones
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

* Este formato será entregado a los educadores con el fin de que conozcan el perfil de los estudiantes.



Kit de Herramientas

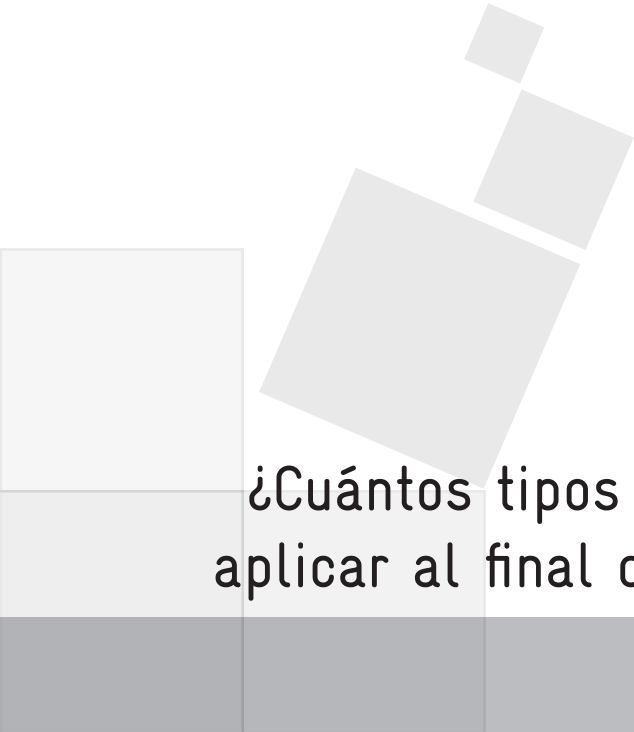
Defensoría del Pueblo
Procesos Educativos



Diez preguntas fundamentales
para aplicar evaluaciones de reacción

Introducción

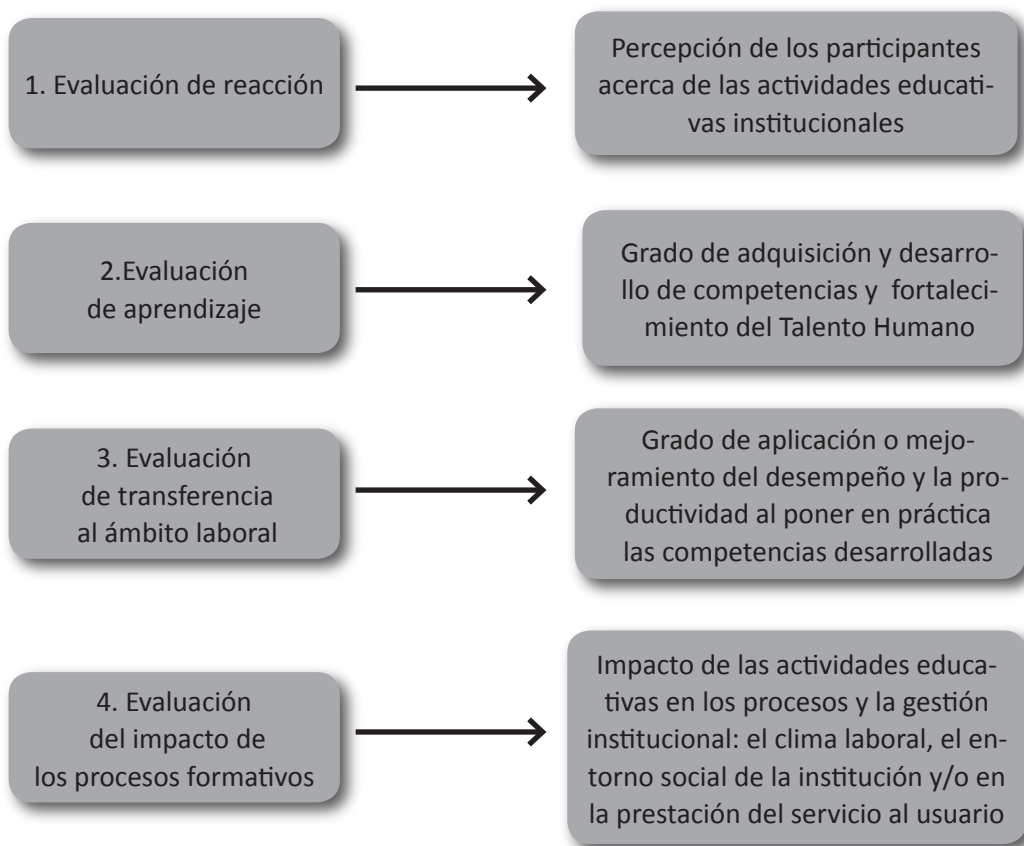
Este instructivo busca aportar a los servidores del Macroproceso de Capacitación, a los miembros de la Red de Macroproceso, a contratistas y funcionarios de diferentes áreas, un instrumento práctico de trabajo para evaluar la apreciación de los participantes sobre las actividades educativas desarrolladas. No es un instructivo desarrollado linealmente, está construido por medio de preguntas, las cuales pretenden ser una orientación para el manejo de esta herramienta pedagógica. Se pueden consultar sólo las preguntas que se consideran pertinentes de acuerdo a lo que se quiere saber o desarrollar. La primera pregunta, ¿cuántos tipos de evaluaciones se pueden aplicar al final de una actividad educativa?, brinda un panorama de las clases de evaluaciones que se pueden desarrollar al finalizar una actividad educativa. La segunda pregunta, ¿qué es la Evaluación de Reacción?, se centra en ofrecer una definición, estableciendo los ámbitos de aplicabilidad de la evaluación. La tercera, ¿qué se pretende medir con la Evaluación de Reacción?, apunta hacia los alcances y limitaciones de una evaluación de este tipo. La cuarta pregunta plantea ¿por qué es importante hacer evaluaciones de las actividades educativas realizadas?, ahí se trabajan las utilidades de la realización de la Evaluación de Reacción para los participantes, los facilitadores y las personas encargadas de la planificación y la logística. La quinta pregunta se centra en los beneficios que le proporciona a la Defensoría del Pueblo la Evaluación de Reacción, y así continúan los cuestionamientos hasta agotar el tema.



¿Cuántos tipos de evaluaciones se pueden aplicar al final de una actividad educativa?

Cuatro son los tipos de evaluaciones que se suelen aplicar dentro de un contexto pedagógico: de reacción, de aprendizajes, de transferencia y de impacto. Todas deben estar entrelazadas y formar un conjunto integral que responda a valores, estrategias y metodologías coherentes.

El siguiente cuadro presenta los distintos tipos de evaluación que generalmente se utilizan en el ámbito de un proceso educativo y los objetivos pretendidos con la aplicación de cada una de ellos¹.



La Evaluación de Reacción (ER) es la evaluación más inmediata a la realización de una actividad educativa, está directamente ligada a la satisfacción del usuario y a los ajustes que puedan surgir como resultado de la aplicación de la misma. Es el primer nivel de evaluación que es obligatorio manejar.

¹ Una profundización sobre cada uno de estas tipologías se desarrolla en: *Cartilla 2. Plataforma Pedagógica y Plataforma de Investigación del Instituto de Estudios del Ministerio Público*. Colección Kit de herramientas para procesos educativos del Instituto de Estudios del Ministerio Público, GTZ, 2008.



¿Qué es la Evaluación de Reacción?

Se entiende por Evaluación de Reacción:

El conjunto de apreciaciones emocionales, cognitivas o valorativas que expresan los agentes involucrados en el desarrollo de un programa o actividad capacitadora y situaciones sucedidas durante su implementación.

“La ER consiste, por tanto, en recabar información sobre los comportamientos, impresiones y percepciones que tienen los agentes implicados (facilitadores, participantes y coordinadores)”¹ y tiene carácter retroactivo, esto es, se opina sobre lo que ocurrió en el transcurso de una actividad capacitadora.

1 Castaño Collado, Gloria, “Evaluación de las Reacciones en los Programas de Formación”. Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo, Universidad Complutense de Madrid, en: <http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/areacc.htm>

Kit de herramientas Defensoría del Pueblo

Procesos educativos

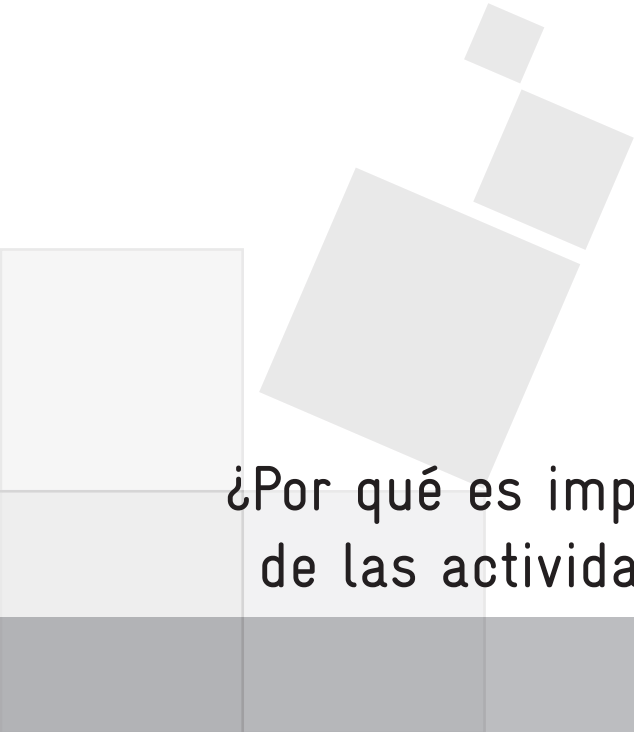


¿Qué se pretende medir con la
Evaluación de Reacción?

La *reacción* inmediata después de la intervención, por parte de los participantes y los facilitadores responsables, generalmente tienen en cuenta aspectos tales como:

- » Satisfacción general con el programa.
- » Importancia general de la intervención.
- » Utilidad del contenido tratado.
- » Valor de los métodos empleados.
- » Valor de la ayuda recibida del instructor.
- » Aportes personales y grupales.
- » Cambios sugeridos para la intervención.

Hay que tener en cuenta que la ER incluye grados de subjetividad y emotividad, por lo que sus resultados deben ser confrontados desde los diversos agentes (participantes, facilitadores y planificadores) y dimensionados en sus limitaciones de objetividad.



¿Por qué es importante hacer evaluaciones
de las actividades educativas realizadas?

Diversas razones explican la utilidad de una ER. Todas tienen una finalidad común: recabar información que ayude al mejoramiento de la calidad de los servicios educativos ofrecidos por el Macroproceso de Capacitación.

La utilidad de la ER puede referirse:

A los participantes, por cuanto:	A los facilitadores y coordinadores académicos, puesto que:	A planificación y logística por que permite:
» Manifiesta en qué medida consideran que el evento realizado responde a sus necesidades y expectativas. » Evalúa el grado de interacciones facilitador-participante y de los participantes entre sí. » Evalúa la impresión de los participantes con respecto los docentes y sus metodologías. » Comprueba la adecuación de los criterios de selección de los participantes.	» Proporciona información sobre los puntos fuertes y débiles del curso. » Da elementos a los facilitadores para mejorar su desempeño, en términos de efectividad pedagógica. » Permite confrontar los criterios aplicados para la selección de los formadores. » Una evaluación externa sobre el desarrollo del evento suministra una visión diferente que permite confrontar o validar las percepciones de los participantes y procurar una mayor objetividad.	» Comprobar que el curso se desarrolló de acuerdo con la planificación establecida al inicio del proceso: número de horas, contenidos impartidos, fechas, horarios. » Controlar la marcha del curso y corregir las posibles deficiencias en cuanto a metodología, actividades programadas y recursos utilizados. » Disponer de elementos cuantitativos y apreciativos de los participantes para los informes requeridos por la administración y, eventualmente, tener datos estadísticos para explicar o refutar posibles manifestaciones de malestar expresadas por algún participante, después del evento. » Reestructurar metodologías, didácticas, logística, materiales.

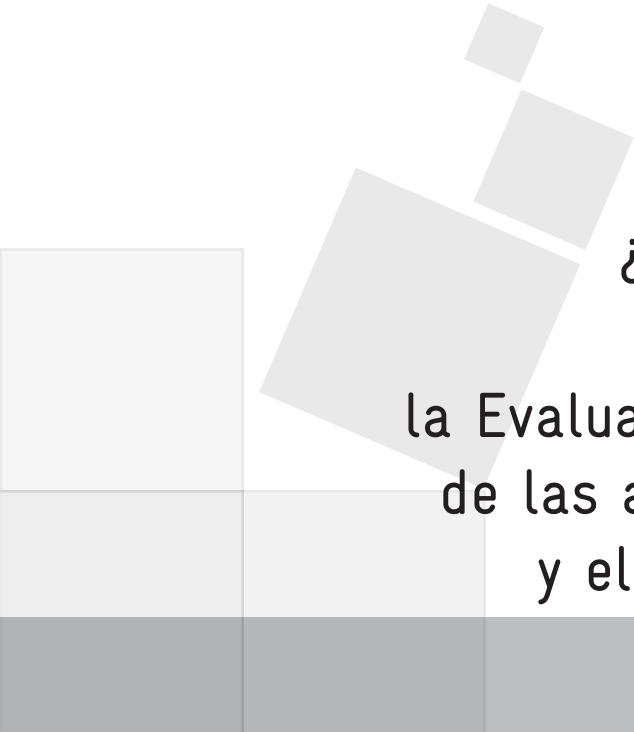
El o la responsable y/o docente y también el coordinador de la línea temática del Macroproceso deben estar atentos al desarrollo de toda la actividad pedagógica para percibir situaciones y deficiencias; a la vez, es importante que

estén en contacto permanente con los participantes y los docentes o facilitadores, de quienes reciben comentarios y/o sugerencias. Agrupar y sistematizar estas incidencias les proporciona elementos adicionales para obtener una visión más amplia de los resultados obtenidos en la Evaluación de Reacción. El convalidar las diversas percepciones desde distintos ángulos disminuye la subjetividad de la evaluación y le agrega elementos de visiones compartidas generando credibilidad en la calidad de la información.

De la misma manera, solicitar que los facilitadores del proceso de aprendizaje (docentes, capacitadores, profesores y entrenadores) y presentar la ER desde sus perspectivas, roles y vivencias, da un matiz de interés a la evaluación. Cómo percibió el facilitador la dinámica del grupo, los niveles de participación, las resistencias y agendas ocultas, la logística y los horarios, los elementos que agilizaron o frenaron los procesos educativos... en fin, múltiples facetas de análisis.

En conclusión, la participación de los diversos agentes en la ER presenta varias ventajas:

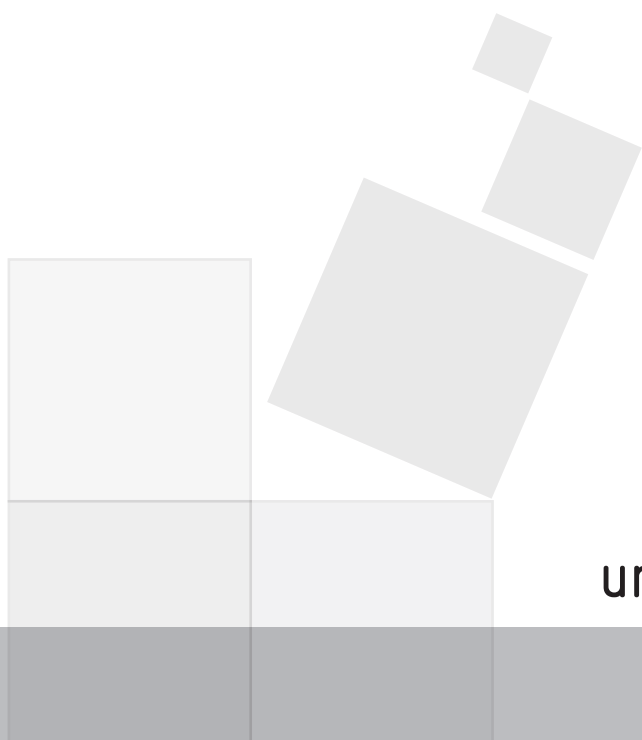
- » Se dan apreciaciones desde distintos puntos de vista, lo que enriquece la evaluación y la hace más confiable. Se confrontan o corroboran percepciones desde diferentes ángulos, enriqueciendo el informe final.
- » Se ponen de manifiesto posibles problemas identificados por todos pero analizados de forma diferente y sobre los mismos se toman medidas correctivas para futuras actividades.



¿Qué beneficios proporciona
a la Defensoría del Pueblo
la Evaluación de Reacción periódica
de las actividades de capacitación
y el manejo de la información?

A todos los agentes les interesa saber el grado de aceptación o rechazo que tuvo la actividad educativa y a partir de esto poder tomar decisiones sobre futuras capacitaciones.

- » Para el Macroproceso de Capacitación es fundamental realizar la ER porque se sistematiza fácilmente la información obtenida en las diferentes actividades académicas desarrolladas.
- » Permite contar con parámetros que estandarizan la información relevante para el posterior análisis de los impactos de la capacitación.
- » Permite la fácil consulta de la información recopilada.
- » A partir de los resultados es más fácil plantear cambios y mejorar los procesos académicos y pedagógicos.
- » Genera para la red un instrumento que puede ser usado tanto a nivel central como regional.
- » Permite a la Defensoría en general y a los jefes directos de los participantes contar con información pertinente y completa sobre las actividades de capacitación realizadas.

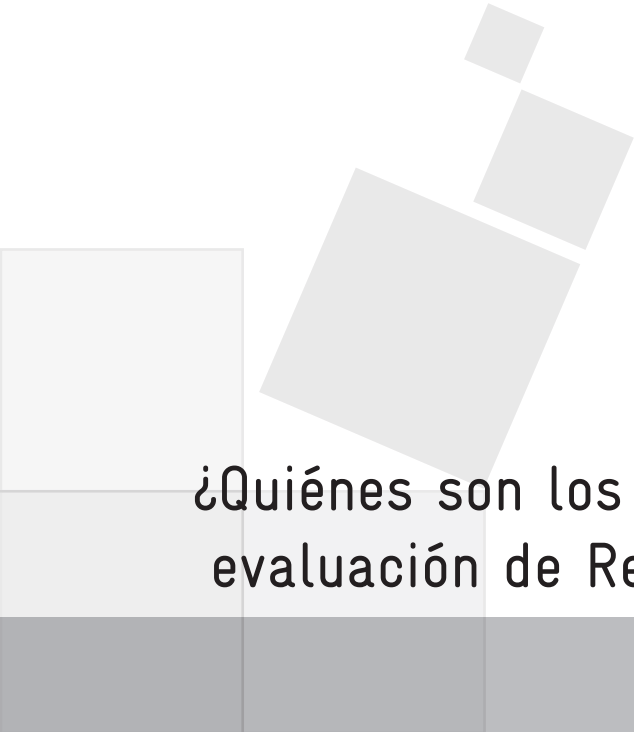


¿Cuándo se debe aplicar
una Evaluación de Reacción?

La ER debe aplicarse al final de cualquier actividad capacitadora. La frecuencia de aplicación y los instrumentos que se utilicen pueden variar de acuerdo al tiempo y del tipo de actividad o proceso educativo. No es lo mismo una actividad de capacitación de un día de duración que un programa de formación que dure seis meses o un año. Si la actividad capacitadora, por ejemplo, es de larga duración, se puede aplicar una ER en la mitad del proceso; esto permitirá rectificar durante el transcurso de la actividad pedagógica algunos tópicos que hayan sido considerados negativos por los participantes e incluso por el o la facilitadora.

El siguiente cuadro puede dar una orientación en cuanto a la oportunidad de aplicación de los instrumentos.

Duración de la actividad capacitadora	Momento de aplicar la evaluación de satisfacción	Instrumento sugerido de fácil aplicación
Más de 40 horas	A mitad del actividad capacitadora	Entrevista grupal o entrevistas personales Modelo 1
24 a 40 horas	Al final de la actividad capacitadora.	Modelos 2 ó 3
Menos de 24 horas	Al final de la actividad capacitadora.	Entrevistas Análisis en grupo

A decorative graphic consisting of several overlapping squares of different shades of gray, arranged in a cluster on the left side of the page.

¿Quiénes son los responsables de aplicar la
evaluación de Reacción de fácil aplicación?

En el modelo funcional en Red del Macroproceso de Capacitación, la evaluación debería aplicarla el servidor o servidora que tomó bajo sus riendas la coordinación o responsabilidad ejecutiva de la actividad educativa: en algunos casos serán los coordinadores de línea, en otros serán los que han organizado el curso (diseñado, convocado, realizado, gestionado, etc.). En este caso el Macroproceso funge como asesor capacitador de las personas que, dentro de la red, son responsables de gerenciar una actividad educativa (PHVA: planear, hacer, verificar y ajustar). Lo pertinente es que la ER de fácil aplicación sea realizada por el coordinador del programa¹, esto por varias razones:

- a) No está emocionalmente involucrado en las relaciones facilitador-participantes.
- b) Es el responsable del funcionamiento de la actividad educativa y quien tiene que dar cuentas de éxitos y fracasos (si es que los hubiese).
- c) Maneja o debe manejar los tiempos dentro de la agenda para darle un espacio preciso y determinado a la evaluación.
- d) Prevee los espacios y el contexto de importancia de la ER y sus implicaciones en futuros procesos de formación.

Es el encargado de sistematizar e ingresar la información y rendir cuentas a la institución.

1 No así en otros instrumentos de la ER que necesariamente debe ejecutar el facilitador responsable.



¿Qué hacer con los resultados
de la Evaluación de Reacción?

Hoy en día se puede hablar de “avaricia de la información”. Se recopila, se almacena en los computadores, se guarda en los anaqueles, pero no se usa, no se confronta, no se informa. Debe ser política del Macroproceso de Capacitación, y por tanto de la Red, informar a todos los agentes del programa o actividad educativa de los resultados, análisis y recomendaciones surgidas de las evaluaciones realizadas.

1 Fases en la elaboración del informe final

Para la elaboración se plantean cuatro fases bien diferenciadas:

- 1) Procesamiento de la información. Con base en criterios pedagógicos se sistematiza la información, utilizando todos los recursos tecnológicos al alcance: bases de datos y escáner, entre otros, con el fin de contar con información confiable.
- 2) Análisis de la información tabulada. Los datos son cifras “en salmuera”. En el análisis de los mismos reside la riqueza de la evaluación: el análisis estadístico, los cruces con diversas variables o reactivos, manifiestan su valor. El análisis debe guardar imparcialidad y objetividad frente a los datos obtenidos.
- 3) Presentación de resultados:
 - * Se presentan los resultados por actividad educativa y se comparan con lo realizado en otros eventos (realizados con universidades u otros centros educativos).
 - * Deben recoger aspectos cuantitativos y cualitativos.
 - * Se utilizan gráficos y tablas que permitan identificar fácilmente los resultados.
 - * Se presentarán los puntos fuertes y débiles de la actividad educativa.
- 4) Conclusiones y recomendaciones. Esta fase resume las conclusiones más relevantes de la actividad educativa y las recomendaciones orientadas a subsanar deficiencias que se hayan detectado, así como las mejoras propuestas por los diversos agentes involucrados: participantes, facilitadores, coordinadores y otras personas que hayan intervenido en la evaluación.

2 Estructura del informe final

Se recomienda que este documento tenga la siguiente estructura:

- » Resumen. Breve descripción de los aspectos más relevantes.
- » Palabras clave o descriptores. Relación de aquellos términos que identifiquen rápidamente el contenido del informe elaborado.
- » Análisis e interpretación de los datos. En este apartado se especifican:
 - » La ficha técnica:
 - * Nombre del evento
 - * Número de participantes
 - * Número de participantes que respondieron la evaluación:
 - i. Participantes
 - ii. Facilitadores
 - iii. El coordinador académico
 - iv. Otras personas que participaron
 - v. Técnica utilizada: (se adjuntará un ejemplar de la misma como anexo)
 - * Resultados obtenidos:
 - i. Descripción
 - ii. Presentación de los gráficos
 - * Análisis de los resultados obtenidos
 - * Conclusiones y recomendaciones

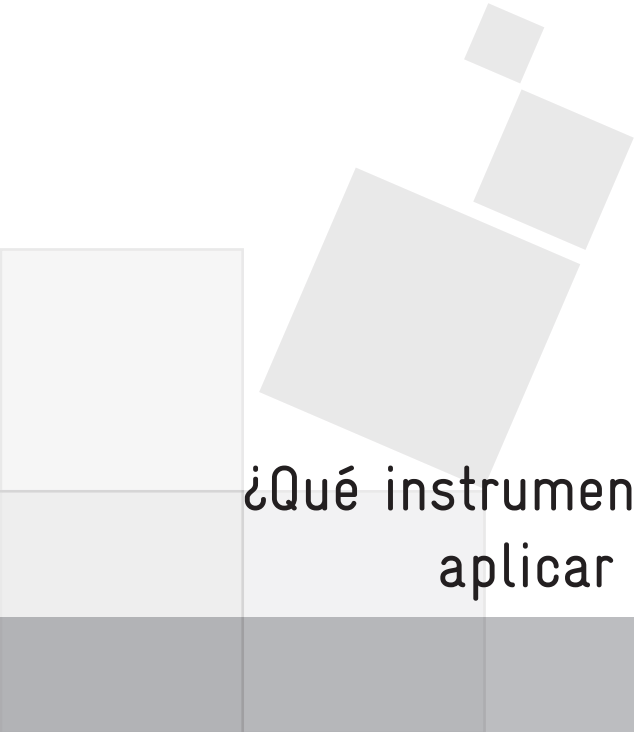


¿Cómo hacerle mantenimiento a los
instrumentos de Evaluación de Reacción?

Los instrumentos –especialmente si se trata de encuestas y formatos– deben revisarse con cierta periodicidad (cada dos años), para incluir aquellos ítems que han parecido oportunos durante su aplicación. Esta revisión y actualización será realizada por los responsables del Macroproceso y validada por el Consejo Académico del Macroproceso de Capacitación, tomando como referencia las observaciones y sugerencias de los integrantes de la Red (Coordinador General de la Red, director de la Red, coordinadoras de líneas temáticas, directores y delegados, formadores y capacitadores, etc.). Es oportuno que el coordinador del Macroproceso y sus integrantes efectúen periódicamente un análisis de la calidad del procedimiento empleado, para evaluar la satisfacción de los agentes involucrados en las actividades educativas que realice el Macroproceso de Capacitación. Las siguientes preguntas pueden servir como pistas para este análisis¹:

- » ¿Cuáles son los objetivos que se pretende conseguir evaluando la satisfacción del usuario con la actividad educativa?
- » ¿Qué procedimiento se ha empleado para definir los parámetros claves que especifican la calidad del producto/servicio?
- » ¿El cuestionario cubre realmente todos los parámetros claves que definen la reacción del participante frente a la actividad educativa? ¿O es mejor usar otro instrumento, o estar aplicando los instrumentos de manera combinada?
- » ¿Son suficientemente claras y concisas las preguntas del cuestionario?
- » ¿Se ha hecho un estudio para definir la cantidad mínima de encuestas que se requiere para evaluar adecuadamente cada actividad educativa? (Tamaño de muestra).
- » ¿La información fruto de las evaluaciones se encuentra a disposición de los participantes de las actividades?
- » ¿Se aplican criterios estadísticos para validar la confiabilidad, es decir, la validez de la información recogida?
- » ¿Se están empleando otras fuentes de información además de los cuestionarios para evaluar la reacción del participante y se utiliza aquella información?
- » ¿Se selecciona la información y se divulgan los resultados a los participantes y a la institución en su conjunto?

1 Castaño Collado, Gloria, Op. Cit.



¿Qué instrumentos se pueden utilizar para
aplicar la evaluación de Reacción?

Instrumento 1. Formulario de preguntas cerradas de fácil aplicación

Indicaciones de uso:

Cuándo aplicarlo	A quién aplicarlo	Requisitos
Eventos de más de 40 horas.	Tanto a grupos pequeños como grandes.	Tiempo: de quince a veinte minutos.

Defensoría del Pueblo Macroproceso de Capacitación

Nombre de la actividad educativa: _____

VALORACIÓN DE LA REACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Apreciado participante:

Gracias por haber hecho parte en esta actividad educativa.

El formato que se presenta a continuación pretende recolectar información pertinente sobre la actividad que se ha llevado a cabo; su finalidad es evaluar algunos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La información recolectada se considera muy valiosa para el Macroproceso de Capacitación puesto que la misma es utilizada para plantear ajustes y mejoramiento en los procesos de formación y capacitación que adelanta la institución. Tenga en cuenta que esta información sólo será empleada para cumplir con este objetivo de tipo académico y que es totalmente anónima.

Agradecemos de antemano su disponibilidad para responder las preguntas. Si tiene comentarios, no dude en agregarlos en los espacios reservados al final de cada ítem.

Instrumento 1. (Continúa)

COMPONENTES Y PREGUNTAS

Nota. A no ser que se dé una instrucción diferente, cada pregunta tiene como opciones de respuesta las siguientes:

1. ALTA o EXCELENTE, si su calificación está entre	90 a 100 PUNTOS
2. BUENA, si su apreciación oscila entre	60 a 90 PUNTOS
3. REGULAR, si la calificación se ubica por el nivel de	50 PUNTOS
4. BAJA, para una estimación entre	30 y 50 PUNTOS
5. MUY BAJA, inferior a los	30 PUNTOS
6. No responde	

1. Con respecto de los objetivos de aprendizaje de la actividad educativa

Se pretende aquí medir en qué grado se cumplieron, la claridad de su planteamiento, la concordancia con los contenidos del curso, cumplimiento mediante cada actividad específica desarrollada y el grado en el cual su motivación de participar en el evento se mantuvo, una vez usted conoció los objetivos.

Respecto a los objetivos del proceso de aprendizaje, usted considera que:

Los objetivos	Alta	Buena	Regular	Baja	Muy baja	No opino
¿Los objetivos de aprendizaje fueron planteados claramente al inicio de la actividad?						
¿Su motivación para participar en la actividad se mantuvo una vez conoció los objetivos?						
¿Los objetivos formulados estuvieron acordes con los contenidos desarrollados?						
¿Se cumplieron los objetivos a lo largo de las actividades desarrolladas?						

Sus comentarios:

Instrumento 1. (Continúa)

2. Contenidos desarrollados en el evento

Se evaluarán aspectos como correspondencia con los objetivos generales y específicos de la actividad, concordancia con las expectativas del participante, pertinencia con relación a las actividades del trabajo diario de quienes participaron, extensión, profundidad, actualización, materiales entregados y aplicabilidad de los contenidos desarrollados al campo laboral de cada uno de los participantes.

Con relación a los diferentes contenidos de esta actividad, usted considera que:

Los contenidos	Alta	Buena	Regular	Baja	Muy baja	No opino
Los contenidos respondieron siempre al cumplimiento de objetivos claros planteados con anterioridad.						
Los contenidos desarrollados respondieron a sus expectativas.						
Los contenidos estaban relacionados con su ámbito de trabajo.						
La extensión de los contenidos fue suficiente para un adecuado desarrollo de los mismos.						
La profundidad con que se desarrollaron los contenidos propuestos fue suficiente para una buena adquisición de conocimientos.						
Los contenidos presentados fueron suficientemente actualizados para adquirir nuevos conocimientos.						
Los contenidos planteados fueron desarrollados en su totalidad.						

¿Tiene alguna sugerencia?

Instrumento 1. (Continúa)

3. Metodología aplicada

Se pretende medir la pertinencia de la estrategia seleccionada, concordancia entre la estrategia propuesta y la aplicada efectivamente; apoyo de medios audiovisuales u otros medios para el desarrollo de la actividad, apoyo locativo para una adecuada aplicación de la estrategia metodológica seleccionada.

Para las siguientes preguntas, por favor seleccione la opción de respuesta con la cual se sienta más identificado.

La metodología	Alta	Buena	Regular	Baja	Muy baja	No opino
La estrategia metodológica aplicada para el desarrollo de la actividad fue:						
La correlación entre la estrategia metodológica propuesta y la aplicada fue:						
La metodología aplicada en la actividad estuvo apoyada por medios audiovisuales y técnicos en una forma:						
La ubicación y disposición del lugar donde se realizó la actividad facilitó la aplicación de la estrategia metodológica en una forma adecuada.						

¿Qué aspectos desea resaltar en torno a las metodologías?

Instrumento 1. (Continúa)

4. El docente, facilitador o tutor

Este ítem de recolección evalúa aspectos del trabajo del docente.

Con relación al docente de esta actividad, usted considera que:

El docente	Alta	Buena	Regular	Baja	Muy baja	No opino
Su actualización sobre el tema es:						
La claridad con que plantea los temas es:						
Su dominio en el manejo de los temas de cada actividad es:						
Facilitó el diálogo y la discusión en grupo en una forma:						
La secuencia con que presentó los temas fue:						
La coherencia de los temas desarrollados con los objetivos de la actividad fue o estuvo:						
Usted considera que el uso de ayudas didácticas fue:						
La administración del tiempo para desarrollar los contenidos de la actividad fue:						
Los materiales de apoyo docente estuvieron siempre presentados en una forma:						
La disposición del docente para atender las dudas de los participantes fue:						
Usted puede calificar la evaluación hecha por el docente sobre los procesos de aprendizaje de los participantes como:						
En general, el docente facilitó la participación y aprendizaje de los participantes de una manera adecuada.						

Instrumento 1. (Continúa)

5. Gestión

La información recolectada con relación a la gestión del proceso de aprendizaje permitirá a quienes manejan los programas educativos hacer los ajustes necesarios sobre cada actividad particular propuesta, de tal forma que éstas sean desarrolladas con base en las experiencias pasadas buscando siempre mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los participantes.

Con relación al docente de esta actividad, usted considera que:

La gestión	Alta	Buena	Regular	Baja	Muy baja	No opino
Con relación a la actividad desarrollada, usted considera que la información previa que recibió fue:						
La oportunidad con que se realizó la convocatoria para participar fue:						
El lugar donde se desarrolló la actividad fue:						
La entrega de materiales de apoyo (fotocopias y otros elementos) fue:						
El horario propuesto fue adecuado para los participantes.						
El cumplimiento de las actividades propuestas tuvo un seguimiento oportuno por parte de la coordinación.						
Usted calificaría el acompañamiento de la coordinación del evento en las labores propias de la actividad como:						

¿Desea anotar algún comentario?

Instrumento 1. (Continúa)

6. Evaluación global:

A nivel personal

Para responder la siguiente pregunta, seleccione una de las opciones dadas.

En general con esta actividad, usted considera que aprendió:

1. Muy poco ()
2. Lo suficiente ()
3. Mucho ()
4. Mucho más de lo que esperaba ()

A nivel del grupo

Usted considera el trabajo del grupo en los siguientes aspectos como:

Su percepción del grupo	Alta	Buena	Regular	Baja	Muy baja	No opino
Desempeño del grupo en cuanto a la adquisición de conocimientos.						
Actitud del grupo para el buen desarrollo de la actividad.						
¿En qué medida el interés particular de los participantes facilitó las discusiones en grupo?						
Considera usted que la motivación del grupo para realizar actividades posteriores de capacitación que permitan ampliar los temas tratados es:						
¿En qué grado considera usted que los aprendizajes adquiridos se verán reflejados en el desempeño laboral?						

Agradecemos sus comentarios generales en torno a la actividad educativa.

Gracias

Macroproceso de Capacitación Defensoría del Pueblo

Instrumento 2. Formato de preguntas prospectivas y de aplicabilidad

Indicaciones de uso:

Cuándo aplicarlo	A quién aplicarlo	Requisitos
Eventos de corta duración (8 a 24 horas)	Tanto a grupos pequeños como grandes.	Tiempo: quince minutos.

Nombre del evento: _____

Gracias por haber participado en esta actividad pedagógica. Para finalizar queremos solicitar sus apreciaciones con respecto a la misma. Sus respuestas nos servirán para valorar nuestra acción, evaluar los aciertos y las fallas y, desde luego, mejorar para futuros procesos de formación. Agradecemos sus apreciaciones objetivas y sinceras.

1. El evento me sirvió para:

2. Los tres principales aprendizajes derivados de este evento son:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

3. Mis tres ideas para aplicar lo aprendido:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

4. Tres beneficios de este evento para el área o dependencia en la que usted labora:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

Instrumento 2. (Continúa)

5. Su opinión acerca del grupo con en el que participó en el evento:

6. El docente, facilitador o tutor

Nombre del docente: _____

Aspectos	Menos		----->	Más	
	1	2	3	4	5
Dominio del tema (conocimientos y actualización)					
Calidad de la exposición (orden y presentación)					
Utilización de ayudas didácticas (presentaciones en <i>video beam</i> , paneles, etc.)					
Utilización de técnicas didácticas (talleres, casos, ejemplos e ilustraciones)					
Actitud ante el grupo					
Administración del tiempo					

¿Algún comentario?

7. Los aprendizajes

¿En qué grado considera usted que los conocimientos y habilidades adquiridos durante el evento le sirven para el desarrollo de sus competencias en el ambiente de su área o dependencia?	20 %	()	Comente su respuesta:
	50 %	()	
	70 %	()	
	80 %	()	
	más del 80 %	()	

Instrumento 2. (Continúa)

8. En relación con esta actividad educativa, sugiero lo siguiente para un mejoramiento y excelencia en resultados:

9. Los materiales de apoyo

Considera usted que los materiales:

Aspectos	Menos		----->	Más	
	1	2	3	4	5
Fueron adecuados para el logro de los objetivos					
Le fueron de utilidad para su propio conocimiento y desarrollo.					
Le servirán para seguir analizando y profundizando sus aprendizajes.					
Están bien presentados.					

Gracias

Macroproceso de Capacitación
Defensoría del Pueblo

Instrumento 3

El instrumento 3 se divide en tres formatos: el “A” que se aplica al iniciar el evento y sirve como punto referencial para confrontar con los resultados obtenidos al aplicar el formato “B”, y el formato “C”, dirigido específicamente a que los participantes evalúen la acción del facilitador o docente.

Instrumento 3. Formato A

Indicaciones de uso:

Cuándo aplicarlo	A quién aplicarlo	Requisitos
Eventos de corta duración (8 a 24 horas)	Grupos reducidos y de procedencia diversa.	Tiempo: quince minutos.

Nombre del evento: _____

A. Apreciación del curso

Hasta qué punto usted está de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados. Encierre en un círculo el número apropiado.

	Total desacuerdo			Muy de acuerdo	
1. El curso fue bien organizado	1	2	3	4	5
2. Los objetivos fueron apropiados	1	2	3	4	5
3. Los temas fueron importantes	1	2	3	4	5
4. Las clases fueron interesantes	1	2	3	4	5
5. Lástima tan poco tiempo	1	2	3	4	5
6. Los documentos entregados fueron útiles	1	2	3	4	5
7. Las ayudas visuales contribuyeron a mi aprendizaje	1	2	3	4	5
8. Las actividades prácticas ayudaron a clarificar el contenido	1	2	3	4	5
9. Me sentí libre para preguntar y cuestionar	1	2	3	4	5
10. El trabajo de grupo con los compañeros me ayudó a comprender varios temas	1	2	3	4	5
11. La evaluación fue justa	1	2	3	4	5

12. Otros

Me permito sugerir los siguientes cambios al evento

Instrumento 3. Formato B. Cuestionario Coplementario

Nombre de la actividad: _____

Las preguntas se refieren al curso que usted acaba de finalizar. Brevemente responda las siguientes preguntas:

1. ¿El curso fue valioso para usted? ¿Por qué?

2. ¿Qué temas fueron los más importantes para usted? ¿Por qué?

3. ¿Usted recibió la necesaria atención del profesor durante su trabajo? ¿Por qué?

4. ¿El desarrollo de las actividades del curso le facilitó el aprendizaje? ¿Por qué?

5. ¿Sus trabajos en el curso fueron evaluados con objetividad y justicia? ¿Por qué?

6. ¿Los temas tratados tienen aplicación directa con los cometidos de su área de trabajo?

Instrumento 3. Formato C. Apreciación del profesor por el participante

Nombre de la actividad: _____

Califique la actuación del instructor, encerrando un número con un círculo:

	Total desacuerdo			Muy de acuerdo	
1. Mostró entusiasmo por los temas	1	2	3	4	5
2. Hizo los temas interesantes y fáciles de entender	1	2	3	4	5
3. Hizo buen uso de ejemplos y ayudas audiovisuales	1	2	3	4	5
4. Fue un buen asesor durante las aplicaciones prácticas	1	2	3	4	5
5. Hizo uso adecuado del tiempo de clase	1	2	3	4	5
6. Estimuló la participación de los participantes	1	2	3	4	5
7. Mostró respeto y aprecio por los participantes	1	2	3	4	5
8. Mostró dominio de los temas del curso	1	2	3	4	5
9. Suministró información muy útil y oportuna	1	2	3	4	5

Algún comentario

Instrumento 4. Formato para recabar información desde el facilitador, docente o tutor

Nombre de la actividad: _____

Evaluación de resultados (Apreciación del instructor)

Gracias por haber participado en esta actividad educativa. Al finalizar queremos solicitar sus apreciaciones con respecto a la misma. Ellas nos servirán para valorar nuestra acción, evaluar los aciertos y las fallas y, desde luego, mejorar para futuras actuaciones. Agradecemos sus apreciaciones objetivas y sinceras.

1. Los aprendizajes

1.1. Los tres principales aprendizajes que usted espera que los participantes hayan obtenido son:

- a. _____
- b. _____
- c. _____

1.2. ¿En qué grado considera usted que los participantes al evento afianzaron sus competencias para el mejoramiento de sus actuaciones en la institución?

20 % () 50 % () 70 % () 80 % () más del 80 % ()

¿Con base en qué criterios sustenta sus apreciaciones?

2. Tres beneficios de este evento para la institución

- a. _____
- b. _____
- c. _____

Instrumento 4. (Continúa)

3.- Logística (1 calificación más baja, 5 calificación más alta)

Cómo califica usted					
1. La organización del evento	1	2	3	4	5
2. La distribución de los horarios	1	2	3	4	5
3. Los equipos y ayudas audiovisuales: » Suficientes » Oportunos	1	2	3	4	5
4. La atención y apoyo brindados por los funcionarios en donde se desarrolló el evento	1	2	3	4	5
5. Los servicios de alimentación	1	2	3	4	5
6. Las instalaciones (adecuadas, cómodas, amplias, ventiladas, etc.)	1	2	3	4	5

¿Algún comentario?

Sugerencias para mejorar la planeación, realización y evaluación de eventos futuros

Mil gracias

Nombre _____

Macroproceso de Capacitación
Defensoría del Pueblo

Kit de herramientas

Defensoría del Pueblo

Procesos educativos



Bibliografía

Arends, Richard I., *Aprender a enseñar*. México, McGraw Hill, 7ª edición, 2007.

Castaño Collado, Gloria, “Evaluación de las Reacciones en los Programas de Formación”. Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo, Universidad Complutense de Madrid, en: <http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/areacc.htm>

Castillo Arredondo, Santiago (Coordinador), *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid, Prentice Hall, 2002.

Díaz-Barriga Acero, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw Hill, 2ª Edición, 2002.

Insuati, Luis Delfín, “Manual del subsistema de evaluación para I.E.M.P. 2007”. Consultoría GTZ.

