

## CAPITULO VI

EL COMPONENTE DE CAPACITACION EN LA EDUCACION PERMANENTE  
EN SALUD

## A) PRECISIONES PRELIMINARES

**Concepto de "capacidades"**

La capacitación es una forma de acción educativa cuya finalidad general es la adquisición o modificación (actualización, corrección, etc.) de capacidades por parte de determinados trabajadores.

Se desprende de lo dicho que para comprender los alcances y limitaciones de este quehacer es necesario precisar el sentido de un concepto básico: capacidades.

En su sentido más específico, una capacidad es un "saber hacer", que es identificado y delimitado en función de determinados requerimientos del proceso de trabajo. Normalmente un trabajador aplicará varias capacidades interrelacionadas en su actividad laboral.

Analíticamente, es posible distinguir dos "componentes" básicos en toda capacidad: a) habilidades-destrezas b) conocimientos. En la página 58 aparecen dos ejemplos, esquemáticamente presentados.

Es muy importante entender, sin embargo, que las capacidades humanas tienen un fondo más complejo, cuya comprensión resulta importante cuando quiera que se intente superar la definición estrecha del trabajador como mero "factor de producción" y se valore su condición integral como persona.

Veamos:

Toda capacidad es, por cierto, un producto del aprendizaje humano. Pero esto significa que, por simple que sea, presupone conocimientos previos, formados ya sea por la experiencia cotidiana, el estudio de contenidos teóricos y técnicos de mayor o menor complejidad, o por una combinación de ambos procesos.

Si pensamos en capacidades muy "simples", por ejemplo, las que se necesitan para la tarea de abrir huecos en la tierra con determinadas herramientas, vemos que ellas también requieren de aprendizajes previos, aunque éstos puedan parecernos obvios o de mero "sentido común". Cuando usamos una pala, estamos incorporando a la acción cierta información (no necesariamente "correcta") acerca de las propiedades físicas de los materiales removidos, sobre nuestro propio funcionamiento corporal, etc. Y, además, en lo que pareciera una operación puramente "manual" habrá una dimensión intelectual: la representación simbólica anticipada de una finalidad, esto es, del hueco antes de cavarlo.\*

Con mayor razón ocurrirá esto cuando se trate de capacidades más complejas, que involucren conocimientos de alto nivel de abstracción o especialización.

Se trata, sin embargo, de una definición todavía muy estrecha:

Por una parte, ese "aprendizaje previo" al cual hemos hecho referencia se contextualiza psicológicamente dentro de la personalidad integral del trabajador, ligándose en particular con sus aptitudes, intereses y disposiciones activas. Recíprocamente, la adquisición y utilización de capacidades influirá sobre dichos aspectos: por ejemplo, el ejercicio de una capacidad en términos satisfactorios para la persona puede incentivarle ciertos intereses, en tanto que el fracaso en ello puede fomentarle sentimientos de minusvalía en ciertas áreas, rechazo ante ciertas actividades, etc.

Además, la comprensión y valoración que cada individuo tenga acerca de sus capacidades y de los cambios que en este aspecto requiere estarán siempre profundamente influidas por su intercambio de actividad psicosocial dentro de una determinada organización social del trabajo. Este aspecto del problema es esencial para entender, por ejemplo, por qué trabajadores de cierta posición en esa estructura social asumen con interés iniciativas de "desarrollo personal" en tanto que otros rechazan la oferta educativa que se les plantea o la miden por intereses gananciales secundarios.

Por otra parte, si bien la identificación de necesidades de capacitación se efectúa teniendo como referente ciertos requerimientos específicos del trabajo, tales requerimientos no pueden ser cabalmente estudiados si no se les pone en relación con el proceso global de actividad laboral y con sus condiciones concretas.

---

\*Esto se relaciona con el concepto de trabajo expuesto en el Capítulo II.

Entonces, sin perjuicio de que se intenten conceptualizaciones esquemáticas o simplificadas, habrá que tener presente que las capacidades humanas ponen de manifiesto complejos vínculos entre trabajadores coactuantes y del proceso de trabajo con su organización social y técnica.

La definición que retendremos será de carácter analítico y operativo. La supondremos útil para fines de diseño programático, pero sin pretender que pueda dar cuenta de toda la riqueza que puede haber en el aprendizaje laboral.

Con unidades analíticas, operativamente definidas, las capacidades resultan de gran interés y utilidad para diversas actividades de desarrollo de recursos humanos, en especial para dos:

a) La determinación de necesidades de recursos humanos para una determinada organización, sector de actividad económica, etc.

En efecto, resulta más preciso expresar esas necesidades, actuales o futuras, en términos de "capacidades requeridas" y no de "número de personas" con determinadas calificaciones formales.

b) La programación de actividades administrativas tales como reclutamiento, colocación diferencial, inducción (orientación de nuevos trabajadores en la organización) y por supuesto, capacitación.

Ejemplo: Identificación de dos capacidades requeridas por un trabajador básico de salud, relacionadas con determinados requerimientos de su ocupación.

REQUERIMIENTOS DEL TRABAJO EN EL DESEMPEÑO DEL TRABAJADOR.	CAPACIDADES REQUERIDAS	
	HABILIDADES/ DESTREZAS	CONOCIMIENTOS
<p>PREVENIR Y CURAR CASOS DE CONJUNTIVITIS PURULENTA.</p> <p>REFERIR PACIENTES AL CENTRO DE SALUD CUANDO SEA NECESARIO.</p>	<p>EXAMEN DEL OJO.</p> <p>LIMPIEZA Y APLICACION DE UNGUENTO OFTALMICO.</p> <p>RECOMENDACIONES A PACIENTES Y FAMILIARES.</p>	<p>CAUSAS DE LA CONJUNTIVITIS.</p> <p>FORMAS DE PREVENIRLA.</p> <p>TRATAMIENTOS RECOMENDABLES.</p> <p>CUANDO Y DONDE REFERIR.</p>
<p>PREVENIR Y TRATAR LAS DIARREAS EN LOS NIÑOS.</p> <p>PREVENIR Y TRATAR LA DESHIDRACION.</p> <p>REFERIR CASOS COMPLICADOS AL CENTRO DE SALUD.</p> <p>PREVENIR LA DESNUTRICION.</p>	<p>TECNICAS BASICAS DE RECONOCIMIENTO DE PACIENTE.</p> <p>PESQUISA DE SIGNOS DE DESHIDRACION.</p> <p>PREPARACION DE SUERO REHIDRATANTE EN SOBRES Y CASERO.</p> <p>DAR RECOMENDACIONES NUTRICIONALES.</p> <p>PREPARAR Y REALIZAR DEMOSTRACIONES.</p>	<p>CAUSAS DE LAS DIARREAS INFANTIL.</p> <p>FORMAS DE PREVENIR LA DIARREA Y LA DESHIDRACION.</p> <p>METODOS DE TRATAMIENTO RECOMENDADO.</p> <p>VENTAJAS DE LA LECHE MATERNA.</p> <p>SIGNOS DE ALARMA.</p> <p>LUGARES DE REFERENCIA OPORTUNA.</p>

(ADAPTADO DE KROEGER A. Y LUNA, R. (COMPILADORES): ATENCION PRIMARIA DE SALUD. PRINCIPIOS Y METODOS. CAP. IV).

¿Qué es entonces "capacitación"?

Si nos atenemos a la definición restringida de "capacidades" antes expuesta, la capacitación comprende toda actividad programada de enseñanza-aprendizaje cuya finalidad específica consista en la adquisición o modificación de determinados conocimientos y destrezas por parte de determinadas personas, teniendo en vista requerimientos actuales o futuros de su actividad ocupacional concreta.

De inmediato hay que aclarar que la capacitación, conceptualizada en tales términos, representa sólo una modalidad de educación para el personal en servicio y de ninguna manera agota todas sus posibilidades y desafíos.

Teniendo presente que las acepciones indicadas no son universales, será útil recordar varios conceptos afines o relacionados con el de capacitación. Por ejemplo, el de "entrenamiento", que acentúa la capacitación durante y en el desempeño del puesto, el de "adiestramiento", que enfatiza el contenido "práctico" de la capacitación como aprendizaje de habilidades y destrezas, etc. O bien otros términos que, en su aplicación al campo de la capacitación de personal, definen ciertos objetivos particulares: **habilitación** o **regularización** (en que interesa la calificación formal de trabajadores que han obtenido capacitación por conducto de su aprendizaje empírico o informal en servicio), **actualización**, **especialización**, y otros.

## B) COMPONENTES METODOLÓGICOS

En el diseño de programas de capacitación que se incluyan dentro del proceso de educación permanente es necesario abordar una variedad de problemas metodológicos. Los presentaremos agrupados en cinco "componentes" principales, que si bien guardan un orden secuencial (aunque flexible en varios puntos) deben ser considerados siempre con una perspectiva de conjunto, puesto que todos se influyen recíprocamente y deben ser visualizados, en consecuencia, con una perspectiva coherente.

Los componentes que se examinarán son los siguientes:

- 1º) Determinación de "necesidades de capacitación"
- 2º) Conversión de necesidades en objetivos de aprendizaje.

- 39) Especificación de los objetivos en contenidos de aprendizaje.
- 49) Organización de los contenidos.
- 59) Selección de fuentes, métodos, actividades, técnicas y materiales educativos.

#### 1) DETERMINACION DE NECESIDADES DE CAPACITACION:

Nuestra propuesta metodológica seguirá, en este aspecto, la lógica del denominado análisis de tareas. Este puede ser definido como "el proceso en que se identifican: a) Las tareas y subtareas necesarias para resolver un problema cumplir una función o realizar un trabajo y b) las habilidades, destrezas conocimientos y condiciones necesarios que requiere tener un individuo para efectuar dichas tareas" (1).

Las fases de este primer componente son las siguientes:

- a) Identificación de tareas.
- b) Determinación impersonal de las capacidades requeridas para el desempeño de dichas tareas.
- c) Evaluación de las capacidades actuales de los empleados respectivos.
- d) Contrastación de capacidades requeridas con capacidades actuales.
- e) Primera determinación de necesidades de capacitación.
- f) "Evaluación subjetiva".
- g) Determinación final de necesidades de capacitación.

##### a.- Identificación de tareas

En toda ocupación es posible diferenciar tareas. Una tarea es "una serie de operaciones o actividades lógicamente relacionadas que tienen un propósito común y que están dirigidas hacia la obtención de un producto, servicio o resultado (1).

Con otras palabras, tarea es un segmento de la actividad ocupacional de un trabajador que puede ser diferenciado en función de ciertos resultados o subproductos significativos dentro de esa ocupación (Vease pág.50)

La identificación de tareas se llevará a cabo entonces para cada ocupación considerada dentro del programa de capacitación. Cada una de ellas será registrada mediante una descripción breve.

b.- Determinación impersonal de capacidades requeridas

A continuación se procederá a determinar los conocimientos y habilidades requeridos para la ejecución de cada una de las tareas, actuales o previstas (futuras)\* que se hayan identificado.

Muchos autores proponen agregar las "actitudes" necesarias para la adecuada ejecución de las tareas. Este procedimiento es aconsejable por cuanto permite clarificar su contenido ético y social. Sin embargo, puede ser exagerado establecerlas para cada una de las tareas, e incluso algo forzado. Puede ser más adecuado describir las "actitudes" deseables para el desempeño global de una ocupación determinada y resaltar aspectos específicos de las mismas.

Para la determinación de "capacidades requeridas" es posible seguir procedimientos diferentes, de mayor o menor fineza. Su elección dependerá de la complejidad de las ocupaciones estudiadas, de la disponibilidad existente en materia de información ocupacional, etc. También influirán razones de orden administrativo, tales como el tiempo que se puede dedicar al asunto y la formación con que cuenten los programadores respectivos.

Nosotros examinaremos aquí un procedimiento sencillo, que se adecúa a programas de capacitación también sencillos. Consiste, en primer lugar, en desagregar las tareas en pasos o subtareas, es decir, en aquellas operaciones que son necesarias para su correcta ejecución.

Con la desagregación mencionada, resulta más operativa la descripción de conocimientos y habilidades para cada uno de los elementos de actividad. Véase ejemplo en la página siguiente.

-----  
\* Es de la mayor importancia recordar que la capacitación se orienta también hacia tareas y funciones no actuales, previstas para el mejoramiento del proceso de trabajo.

Hemos calificado de "impersonal" esta descripción de capacidades porque se efectúa considerando los requerimientos de ejecución de las tareas únicamente, es decir, sin que se tome en cuenta aun lo que los trabajadores saben al respecto.

Ejemplo: Análisis de la capacidad necesaria para efectuar la tarea de pesar a un niño en una clínica de salud materno-infantil. Ocupación: Auxiliar de enfermería.

TAREAS SECUNDARIAS	C A P A C I D A D		
	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Acciones (A) Decisiones (D) Comunicaciones (C)			
1.- Pedir a las madres que pongan a los niños los calzones para pesarlos. (C)		Habilidad para explicar el porqué saber poner el calzón de la b.	
2.- Colocar al niños en la balanza-calzón. (A)		Saber leer el peso en la b. y mover al niño.	
3.- Ayudar a la madre a quitar el calzón del niño. Revisar al niño (A)	Conocimientos generales sobre crecimiento y desarrollo del niño.	Saber reconocer indicios de desnutrición.	Interés por la salud del niño.
4.- Registrar el peso en el gráfico de crecimiento. (A)	Información acerca de signos de desnutrición.	Saber trazar puntos en el gráfico.	
5.- Decidir si se han de formular comentarios a la madre o presentar un informe a funcionarios superiores. (D)	Información acerca de cuando corresponde presentar informes de peso.		Respeto por la madre.
6.- Presentar el informe o formular el comentario según proceda. (C)	Conocimientos sobre lo que las madres necesitan saber al respecto.	Saber elaborar el informe. Saber comunicarse con las madres.	

Para la descripción de las subtareas y de los conocimientos y habilidades por ellas requeridas, será óptimo contar con información proveniente del Análisis Ocupacional. En su defecto, podrá recurrirse a ciertos procedimientos que forman parte del mismo como son, entre otros, el juicio de superiores o ex-incumbentes\* y el juicio de trabajadores con experiencia.

Ya en este nivel de recolección y análisis de datos se hace posible y recomendable la aplicación de un procedimiento participativo, que podrá mantenerse a lo largo de todo el estudio de necesidades de capacitación.

c.- Evaluación de las capacidades actuales de los incumbentes

Una vez determinados los conocimientos y habilidades requeridos para la ejecución de las subtareas, actuales o futuras, cabe preguntarse:

a) ¿Poseen los incumbentes los conocimientos y habilidades requeridos para la ejecución adecuada de sus tareas actuales?

b) ¿Poseen los incumbentes los conocimientos y habilidades requeridos para la ejecución de tareas futuras (establecidas para el futuro)?

c) ¿ Es conveniente o necesario que actualicen o amplien sus actuales conocimientos y habilidades?

Para este propósito será necesario evaluar lo que actualmente saben hacer los trabajadores involucrados.

---

\* Para abreviar, utilizaremos el término "incumbentes" para referirnos a los trabajadores que tienen su puesto de trabajo en la ocupación que se tenga en referencia.

Siempre que sea posible, esta labor debe ser realizada con la inclusión de procedimientos autoevaluativos, en que los propios incumbentes reflexionen acerca de su preparación para el desempeño de sus labores.

Con frecuencia será indispensable, sobre todo cuando se trate de ocupaciones en que prevalecen resultados intangibles o mediatos, poner en práctica procedimientos que permitan inferir indirectamente los actuales conocimientos y habilidades de los trabajadores. Por ejemplo, evaluando la calidad alcanzada en la ejecución de las tareas, los errores característicos, los "incidentes críticos", la opinión de los usuarios, etc.

Con todo, la evaluación de capacidades personales es siempre un asunto delicado y habrá que cuidarse de sugerir, involuntariamente, juicios desvalorativos sobre el desempeño de los empleados. Esta es una razón más para preferir el uso de una metodología participativa.

d.- Contrastación de capacidades requeridas con capacidades actuales de los trabajadores

Esta fase constituye la integración de las dos anteriores: ya determinadas las capacidades requeridas y las capacidades de los incumbentes, habrá que compararlas críticamente para determinar posibles discrepancias entre unas y otras.

Estas discrepancias no necesariamente corresponderán a un "déficit", en el sentido de que las capacidades actuales de los incumbentes estén "por debajo" de los requerimientos de la ocupación. Pueden determinarse con un criterio prospectivo, es decir, analizando en que formas podría mejorar la capacitación de estas personas para incrementar su eficiencia y desarrollo.

La reflexión grupal por parte de los interesados directos sigue siendo, en este momento, el procedimiento más fructífero.

e.- Primera determinación de necesidades de capacitación

Se trata ahora de expresar, las "discrepancias" establecidas en la fase anterior en términos de necesidades de capacitación.

Para sistematizar esta determinación, los interesados pueden recurrir de nuevo a la desagregación por tareas, tal como se explicara anteriormente (Véase ejemplo citado en la página 59 )

Podrá recurrirse a una formulación más global de necesidades de capacitación cuando la complejidad de las tareas haga muy difícil o inconveniente su desagregación en la forma indicada.

f.- "Evaluación subjetiva"

Las necesidades de capacitación tienen, por supuesto, "portadores". Es decir, cualquiera sea el procedimiento seguido para establecerlas en un caso dado, estarán siendo asignadas a personas.

Este hecho aparentemente obvio genera uno de los aspectos más decisivos de esta actividad evaluativa: la percepción y valoración que los incumbentes tengan acerca de "sus" necesidades de capacitación. Si no las reconocen como tales, si rechazan el juicio evaluativo que se hace al respecto, si no valoran la capacitación como parte de su desarrollo personal o intereses de diversa índole o si, simplemente, las perciben de una manera distinta, entonces tendremos, aunque sea potencialmente, problemas que pueden incidir muy negativamente en la ejecución del programa respectivo.

Es conocida, por ejemplo, la difícil situación que se plantea cuando los asistentes a un programa de capacitación no asumen como propias las necesidades que se les proponen o no relacionan los resultados a alcanzar con su desempeño real o con sus condiciones de trabajo.

Las necesidades de capacitación, como cualquiera otra necesidad humana, se hacen reales de la manera en que son percibidas, sentidas, valoradas por individuos concretos. De ahí que esta "dimensión subjetiva" deba ser cuidadosamente evaluada con su participación directa.

Es posible complementar o apoyar esa participación con algunas técnicas convencionales de encuesta: entrevistas, cuestionarios, escalas, etc. En este caso, lo importante será no restituir, por esta vía, un encuadre verticalista o impositivo de evaluación.

## g.- Determinación final

Contando ya con la "evaluación subjetiva" antes descrita, habrá que proceder a determinar, con un criterio selectivo, cuales necesidades de capacitación serán consideradas para efectos de la programación respectiva.

Posiblemente la metodología seguida habrá conducido a la identificación preliminar de muchas necesidades. Aunque todas ellas serán tomadas en cuenta para establecer el "nivel de entrada" y situación laboral de los futuros participantes en las actividades de enseñanza-aprendizaje, tal vez no todas sean retenidas para efectos del diseño instruccional pertinente.

Es importante aclarar, en este aspecto, que las necesidades de capacitación pueden determinarse considerando dos clases de portadores: individuales y colectivos.

Las necesidades individuales son las que le asignan a determinados trabajadores, en forma personal, para organizar su capacitación individualizada. Son identificadas, por lo tanto, en relación a su desempeño individual en el puesto.

Las necesidades colectivas corresponden a equipos de trabajo en cuyo desempeño se dan tareas grupalmente ejecutadas. Cuando se determinen tareas de este tipo, en que los resultados no dependen de una mera suma o yuxtaposición de actividades individuales, sino de la acción cooperativa de varias personas, habrá que establecer ciertos conocimientos y habilidades de carácter interactivo, esto es, de dominio común. Por ejemplo, perspectivas totalizadoras ante determinados problemas o ciertas operaciones sincronizadas.

Esta distinción será de la mayor importancia cuando la capacitación vaya dirigida a equipos de trabajo en proceso de formación o consolidación.

También será importante en el plano de la "evaluación subjetiva", ya que las necesidades personales y grupales se originan y manifiestan de modo diferente y por lo tanto su diagnóstico tendrá que diferenciarlas.

Queda aún por lo menos una pregunta importante: ¿qué sucede cuando los destinatarios de un programa en preparación (algunos o todos) desconocen o rechazan la justificación de la oferta educativa que se les plantea?

En este caso, se tendrá un problema evaluativo y decisonal delicado. Si se desea seguir adelante, parecen plausibles dos opciones, a escoger según convenga a la situación que se presente: una sería la de postergar el

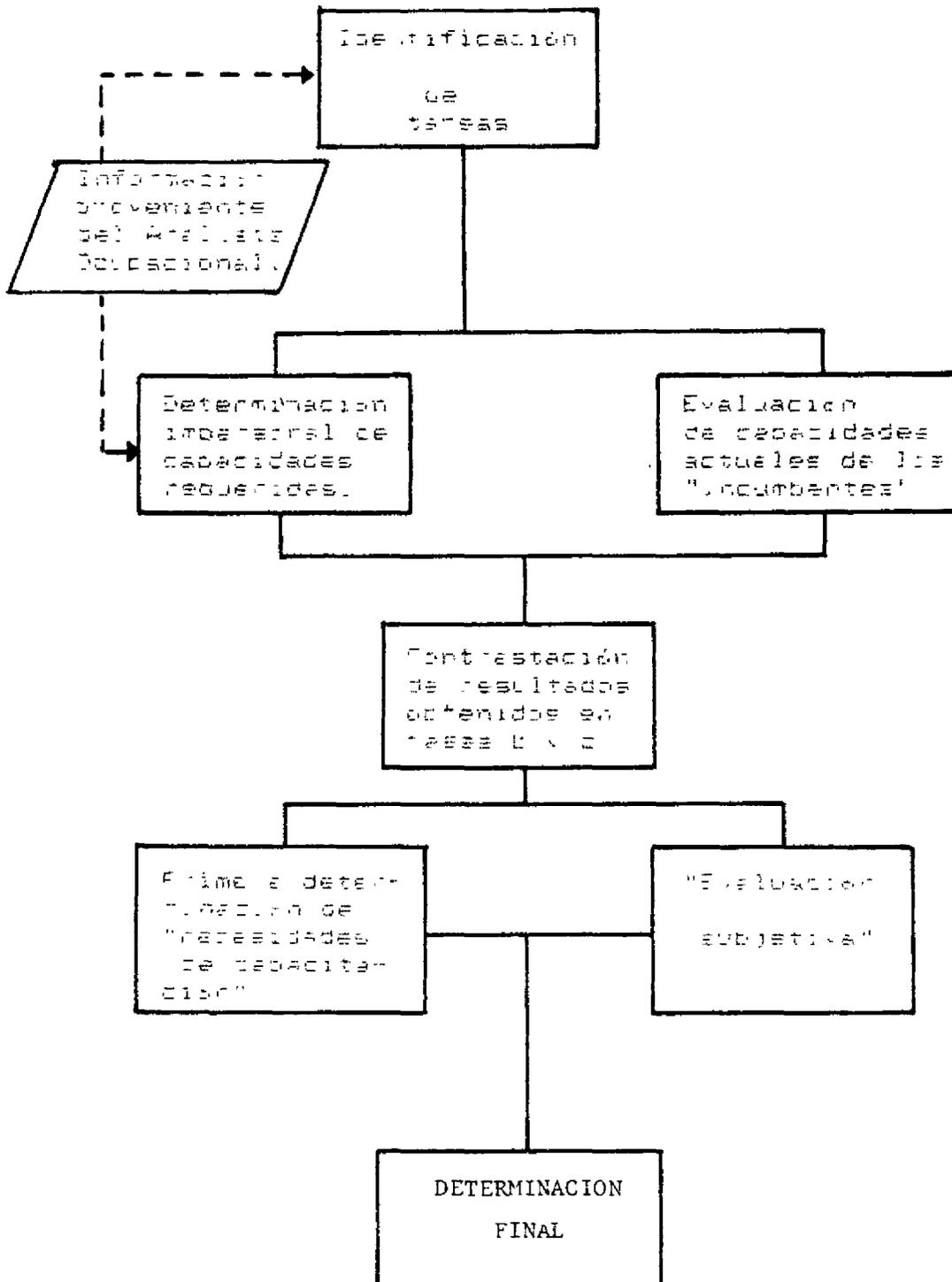
inicio del programa para llevar a cabo una etapa previa de trabajo participativo, durante la cual los participantes tengan ocasión de reflexionar críticamente sobre sus propios intereses y disposiciones y de involucrarse más directamente en la actividad planeada. Otra posibilidad sería la de incluir, como parte del mismo programa, actividades iniciales de "motivación" y de toma de conciencia. Esto presupondría, desde luego, tener una razonable seguridad previa en cuanto al buen resultado de estas actividades.

Si, aún llevando a cabo las medidas anteriores, persisten las dificultades en cuestión, entonces el diagnóstico tendrá que ser más amplio y profundo. Sin olvidar que la disposición activa de los trabajadores ante la capacitación, como ante muchos otros asuntos, puede estar condicionada por factores muy complejos. Por ejemplo, el rechazo ante cierta oferta educativa puede ser una forma de responder ante ciertas condiciones de trabajo percibidas como adversas.

Cuadro N.º

UN MODELO PARA LA DETERMINACION DE NECESIDADES DE CAPACITACION

(Esquema secuencial)



29) Conversión de las necesidades de capacitación en objetivos de aprendizaje.

Es una práctica común, en los programas de enseñanza aprendizaje, la identificación de objetivos.

Los objetivos de aprendizaje definen anticipadamente ciertos cambios, susceptibles de evaluación, que se espera alcanzar como resultado de un programa educativo.

A fin de ordenar esos cambios en un número reducido de categorías, se han propuesto diversas clasificaciones o "taxonomías" para los objetivos de aprendizaje. Dos de las más influyentes son: la de Robert Gagné y la de Benjamin Bloom.

La formulación de objetivos es un asunto polémico cuyo manejo no queda libre de ciertos excesos. Uno consiste en su sobrevaloración, que da lugar a un uso abusivo, empobrecedor del proceso educativo. Otro consiste en su impugnación total, argumentándose que corresponde a una concepción "conductista" de la educación.

Para evitar malentendidos, es importante tener en cuenta que la formulación de objetivos no permite identificar, a plenitud, los cambios que pueden ocurrir en las personas durante y después del proceso educativo. Los objetivos son definiciones operativas de resultados esperados y, por lo tanto, inevitablemente traen consigo una cierta reducción analítica de los procesos psicológicos reales que acontecen en todo aprendizaje humano.

Sin embargo, su empleo puede traer consigo diversas ventajas, en el sentido de una mayor claridad de la programación educativa y, sobre todo, al facilitar su evaluación. Sólo se volverá en contra del contenido humano de la educación cuando sirva para desvalorar o negar todo cambio no catalogado como "objetivo".

Para proceder a la formulación de objetivos, puede recurrirse a una de la taxonomías mencionadas o a otras. O simplemente a una clasificación especialmente elaborada, que pueda resultar más apropiada para el correspondiente programa.

En un programa de capacitación, los objetivos de aprendizaje constituyen la especificación de aquellos conocimientos o habilidades que se hayan definido dentro de las necesidades de capacitación.

A fin de ilustrar esto, volvamos a la página 61. En el ejemplo que allí aparece, en la columna de "conocimientos" se indica: "información acerca de signos de desnutrición".

Para expresar esa frase en objetivos de aprendizaje, habría que detallar cuales son los cambios intelectuales esperados y cómo se reconocerán o evaluarán. Normalmente esta especificación se hace mediante predicados que comienzan por infinitivos verbales.

Si se estipula que al final de un programa de capacitación los estudiantes podrán "reconocer grados de desnutrición en niños menores de dos años" se tratará de un objetivo "general" que tendría que ser desagregado en uno o más comportamientos o desempeños (objetivos específicos) que permitieran observar directamente o inferir ese conocimiento.

39) Especificación de objetivos de aprendizaje en contenidos de enseñanza-aprendizaje.

Todo objetivo de aprendizaje designa cambios que pueden ser observados o inferidos en el aprendizaje de ciertas personas, al cabo de ciertas actividades educativas.

Para que un objetivo pueda ser útil en la programación de actividades de capacitación, debe dar lugar a la identificación de ciertos contenidos de aprendizaje.

En otras palabras, si un objetivo expresa un cambio esperado (cognoscitivo, psicomotor, etc.) los contenidos expresan lo que hay que aprender para lograrlo.

40) Organización de los contenidos de aprendizaje

En la programación educativa no es suficiente, por cierto, identificar los correspondientes contenidos de aprendizaje. Es necesario darles secuencia lógica y organización.

Para este efecto es posible recurrir a unidades temáticas, puntos de información, módulos, etc.

Una vez efectuada esta organización de contenidos, o junto con ella, puede procederse a la selección de métodos, actividades y técnicas.

CUADRO No. 5

RELACION ENTRE CAPACIDADES REQUERIDAS, OBJETIVAS Y

CONTENIDOS APRENDIZAJE

<u>CAPACIDADES</u> que se requiere ----->	<u>OBJETIVOS:</u> especificación de cambios ----->	<u>CONTENIDO:</u> elementos teóricos
formar o modificar.	esperados en los conocimientos, habi	técnicos, etc. cuyo dominio
(Necesidades de capacita -	lidades y destrezas de los partici -	corresponde al logro de los
ción).	pantes.	objetivos específicos.
	Se expresan mediante comportamientos	
	o productos del desempeño.	

59) Selección de fuentes, métodos, actividades, técnicas y materiales educativos

**Fuentes de capacitación:** Este concepto se refiere a los recursos organizacionales con que se contará para un programa de capacitación.

En el marco de la EPS, dos fuentes son esenciales: el equipo de trabajo conformado en el SILOS y la comunidad.

Otras fuentes pueden encontrarse dentro del mismo sistema nacional de salud, como por ejemplo las unidades educativas que se conformen a nivel regional o central.

Por último, según los objetivos y contenidos del programa, pueden intervenir las más variadas fuentes extrainstitucionales.

El momento más adecuado para definir y obtener la contribución de estas fuentes variará de una situación a otra. A veces será necesario hacerlo muy inicialmente, para asegurar la factibilidad del programa. Un factor importante, en este sentido, será la existencia o no existencia de organismos específicamente abocados a la educación del personal en servicio dentro del correspondiente sistema.

La combinación de fuentes normalmente será ventajosa y en algunos casos indispensable, por ejemplo, cuando el programa de capacitación, por su propia naturaleza, deba desarrollarse centrado en la comunidad.

### **Métodos y técnicas**

Los métodos utilizables en la capacitación son, en términos generales, estrategias para facilitar el aprendizaje. Las técnicas son procedimientos estandarizados que sirven para apoyar el desarrollo práctico de dichos métodos.

El tema, sin embargo, no es tan sencillo, porque los criterios que se tengan acerca de los métodos de capacitación y de su manejo práctico necesariamente tendrán como fundamento determinadas concepciones pedagógicas.

Retomando la distinción propuesta por Díaz Bordenave, tendríamos tres opciones pedagógicas principales:

a) **La pedagogía de la transmisión:** parte de la premisa de que las ideas y conocimientos son lo más importante de la educación y que, por consiguiente, la experiencia fundamental que el alumno debe vivir para alcanzar sus objetivos es la de recibir lo que el enseñante o el libro de texto le entregan. El alumno es concebido como "tabula rasa" donde las nuevas ideas y conocimientos de origen exógeno serán depositados. Se manifiesta en la denominada, por Paulo Freire, "educación bancaria".

Aunque normalmente esta concepción se traduce en el predominio de procedimientos expositivos magistrales, también los multimedios utilizados por la moderna tecnología educativa puede ser, a juicio del mismo autor, sofisticados vehículos de mera transmisión.

Agrega que, en la capacitación, la transmisión de procedimientos y prácticas no altera el carácter transmisivo del proceso, ya que los procedimientos inculcados provienen íntegramente de una fuente que ya los posee y el aprendiz se limita a recibirlos e incorporarlos.

b) **La pedagogía del comportamiento:** pone su énfasis en los resultados comportamentales, es decir, en las manifestaciones empíricas y operacionales del cambio de conocimientos, actitudes y destrezas.

Esta opción pedagógica, asociada según Díaz Bordenave al conductismo, se traduce en la formulación de objetivos instruccionales que el alumno debe cumplir en una secuencia de pequeños pasos, cada uno de los cuales es reforzado cuando coincide con la respuesta esperada. El aprendiz termina por ser condicionado, mediante la asociación repetida de estímulo-respuesta-refuerzo, a emitir respuestas deseadas sin necesidad de un refuerzo continuo.

Incluye, como expresiones de esta pedagogía conductista a " mucha de la moderna tecnología educativa, empezando por la instrucción programada hasta el enfoque más amplio de la enseñanza para la competencia o el dominio".

c) **La pedagogía de la problematización:** en un mundo de cambios rápidos y no siempre previstos, lo importante no son los conocimientos o ideas ni los comportamientos correctos, fieles a lo esperado, sino el aumento de la capacidad del alumno-ciudadano participante y agente de transformación social para detectar los problemas sociales y buscarles solución original y creativa. Por esta razón, la capacidad

que se desea desarrollar es la de hacer preguntas relevantes en cualquier situación, para entenderla y colocarse en condiciones de resolverla adecuadamente.

No es tan importante la transmisión fiel de conceptos, fórmulas y procedimientos, ni tampoco la adquisición de hábitos fijos y rutinas de trabajo conducentes a una buena gestión. Es más urgente desarrollar la capacidad de observar la realidad, detectar los diferentes recursos a los cuales se puede acudir, identificar los problemas que obstaculizan su uso eficiente y equitativo, localizar las tecnologías apropiadas, encontrar formas de organización del trabajo y de la acción colectiva para conseguir todo lo anterior, etc. (3).

En la programación de actividades de capacitación enmarcadas dentro de una política de EPS, parecen evidentes las ventajas de la pedagogía de la problematización ya que ella incentiva la capacidad para identificar problemas y buscarles soluciones. Sin embargo, es importante precisar, para evitar severas confusiones, en qué plano se sitúa la discusión sobre la tres opciones pedagógicas reseñadas:

Expuestas en términos doctrinales, su incompatibilidad queda claramente establecida. No ocurre lo mismo, sin embargo, si se las considera desde un punto de vista metodológico restringido.

Por ejemplo, la transmisión como método es indispensable en muchas situaciones de enseñanza y no necesariamente niega la participación, siempre y cuando no se abuse de ella en desmedro de otros métodos o para fomentar la pasividad del estudiante. Además, en la transmisión puede darse un contenido problematizador. Sería bastante erróneo oponerse sin más a un método que, adecuadamente utilizado, puede ser muy fructífero en el intercambio de conocimientos.

En lo que respecta a la "pedagogía del comportamiento", no estará de más insistir en que la mera formulación de objetivos instruccionales no demuestra una orientación "conductista" y que tales objetivos pueden ser útiles para la programación y evaluación de la capacitación cuando se les da un correcto significado.

Por otra parte, el empleo exitoso de una metodología problematizadora supone la creación de ciertas condiciones para ello.

Si un grupo de participantes en un programa de capacitación se encuentra habituado a actividades en que se establecen relaciones verticalistas entre enseñantes y estudiantes, muy probablemente percibirá la repentina problematización como una experiencia perturbadora o desagradable.

En la educación permanente, el desarrollo de una pedagogía problematizadora dependerá sólo en parte de como se organicen las actividades propiamente educativas. Siempre será decisivo el grado real de participación que se dé en el proceso de trabajo y en la correspondiente toma de decisiones. De lo contrario, la "problematización" se llevará a cabo en un espacio ficticio, descontextualizado.

Dicho sea de paso, esta es precisamente una de las razones que permiten abrigar fundadas esperanzas respecto al buen desarrollo de pedagogías de este tipo en el marco de los SILOS, porque en éstos se dan condiciones participativas propicias para la problematización educativa.

Vamos a distinguir, en principio, cuatro métodos utilizables en la capacitación continuada, en el bien entendido que admiten múltiples combinaciones en el diseño de programas específicos y tendrán como referente, por lo general, el análisis de problemas concretos:

- a) Autoinstrucción
- b) Enseñanza-aprendizaje con intervención docente.
- c) Colaboración interdisciplinaria en los servicios.
- d) La educación a distancia.

Cada uno de estos métodos da lugar a diversas actividades colectivas:

La autoinstrucción puede basarse en lecturas personales, estudio individualizado de módulos o guías, etc.

La enseñanza-aprendizaje con intervención docente se basa en actividades presenciales formales: cursos, cursillos, conferencias, etc.

La colaboración interdisciplinaria se basa en la cooperación educativa de personas que forman parte de un

equipo de trabajo, con el eventual apoyo de otros expertos incorporados al sistema. La actividad más sistematizada en este sentido es la "supervisión capacitante", que permite brindar diversos aportes a las experiencias de aprendizaje en el puesto de trabajo (4). Otras típicas de los servicios de salud son: los estudios de casos o de historias, las interconsultas, las visitas de campo, las reuniones de personal, las investigaciones en equipo, etc.

La educación a distancia no es propiamente "un método", sino una estrategia integral que apela a sistemas multimediales de enseñanza y combina relaciones directas (tutorías presenciales) e indirectas (materiales instructivos y ayudas didácticas que el estudiante usa bajo su responsabilidad) en las relaciones entre docentes y estudiantes (5).

Es importante mencionar aquí esta alternativa, que puede entregar importantes contribuciones a la EPS.

En efecto, desde las estructuras educativas establecidas en un sistema nacional de salud a nivel central y regional es posible realizar programas de educación a distancia dirigidos hacia el personal de los SILOS.

Puede ser utilizada también para metas educacionales no encasillables dentro del concepto de capacitación. Por ejemplo, para el perfeccionamiento en muy diversas materias de orden científico, artístico y cultural que puedan ser de interés para quienes laboran en dicho sistema.

Sin embargo, como veremos más adelante, la capacitación continuada del personal en los SILOS puede encontrar otros puntos de apoyo en sus vínculos con la comunidad y en el diseño de las actividades ocupacionales.

Las técnicas educativas son procedimientos más o menos estandarizados. Pueden incluirse y combinarse de diversas maneras en las actividades de capacitación.

Podemos reconocer dos grupos principales, no excluyentes:

a) las técnicas didácticas, que son aquellas utilizadas por o bajo la guía de instructores o profesores. Podemos mencionar aquí: la exposición oral, las distintas variedades de demostración y de ejercitación, la discusión dirigida, etc.

b) las técnicas participativas, que son aquellas utilizadas para favorecer diversos aspectos del trabajo grupal: animación, comunicación, organización y planificación. Como se verá luego, no crean por sí solas la participación aunque pueden contribuir a ella de manera importante.

### **Materiales educativos**

Existe una amplia gama de materiales educativos, cuyo fundamento y usos han sido ampliamente difundidos en una vasta literatura educativa.\*

Además, siempre existe en esta materia un amplio margen creativo, incluso en situaciones de escasez de recursos materiales.

Un criterio para clasificar estos materiales se basa en la vía sensorial a que apelan: visuales, sonoros y audiovisuales. Otro criterio, se refiere más específicamente a las cualidades físico-perceptuales de las ayudas educativas y las clasifica en pictóricas, auditivas, proyectables, ejemplares y modelos e impresos (7).

---

\* Véase, por ejemplo, el "Manual de tácticas para una estrategia de comunicación en la Salud". Serie PALTEX para técnicos medios y auxiliares. No.11. Organización Panamericana de la Salud.

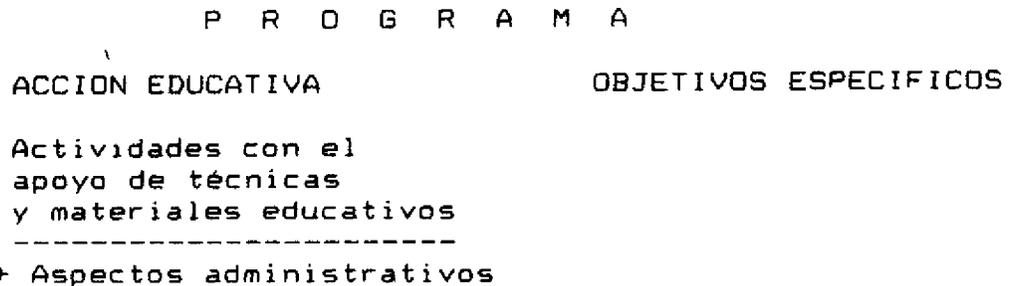
### C) EL PROGRAMA DE CAPACITACION Y SU EVALUACION

En el sentido que aquí se le asigna, un programa de capacitación es un conjunto organizado de actividades educativas cuya finalidad global es que los participantes logren ciertos objetivos de adquisición y/o modificación de capacidades.

Dicho de otro modo, es un plan concreto de trabajo que resuelve, para una situación dada y con características particulares, los componentes metodológicos antes considerados.

Incluirá también determinados aspectos administrativos: estructura temporal \* (duración, horarios), recursos humanos y materiales (infraestructura) y posiblemente presupuesto.

Esquemáticamente:



El concepto de capacitación "continuada" no se refiere a la simple mantención de una oferta de acciones educativas, de tal modo que el personal pueda tener acceso periódico o

---

\* Teniendo claro que la organización de un programa de capacitación en el tiempo no es arbitraria, puesto que implica una estimación del desarrollo del proceso educativo.

regular a programas de capacitación. Se refiere a una oferta que se mantiene y evoluciona en virtud de una constante investigación evaluativa de las necesidades de capacitación de ese personal.

En todo programa de capacitación es fundamental la evaluación, es decir, la ponderación objetiva de los factores que influyen en el logro de sus objetivos o en el fracaso u obstaculización de los mismos.

Tres cuestiones básicas al respecto son: qué, cómo y para que se evaluará.

Para definir qué se evaluará, puede ser útil distinguir dos clases de factores:

i) Factores intraprogramáticos (o "intraprograma"), es decir, aquellos que forman parte inmediata del programa mismo. Por ejemplo:

- Nivel de entrada y motivación de los participantes
- Recursos humanos y materiales.
- Objetivos (adecuación, claridad, etc.)

ii) Factores extraprogramáticos (o "extraprograma"), es decir, aquellos identificables dentro del sistema de salud, en el contexto sociopolítico o económico, ecológico, etc. que puedan influir en el desarrollo del programa.

El cómo se evaluará es determinante. Cuando la capacitación se enmarca en la EPS es esencial que la evaluación sea participativa. Esto no impide que ciertas mediciones o "diagnósticos" se efectúen con la asesoría de especialistas, a condición de que estos elementos de juicio se incorporen al proceso participativo.

Para definir los propósitos de la evaluación, pueden considerarse dos niveles:

1) **Formativo:** Se refiere a la evaluación de los elementos de cada programa durante su desarrollo. a fin de intervenir oportunamente en su corrección o mejoramiento.

ii) **Sumativo:** la evaluación se centra en el producto o resultado del programa, con el fin de interpretar su desenvolvimiento y de derivar criterios para próximos programas iguales o afines.

En ambos casos, el "rendimiento" de los participantes es solo un elemento de evaluación y es preciso no confundirlo con el todo.

El cómo y el para qué deben ser coherentes. A menudo se observa, por ejemplo, que en programas de capacitación de carácter participativo se evalúa únicamente el desempeño de los docentes, lo cual es un contrasentido.