



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**  
**SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL**

**Autoestudio para Ejecutivos Comerciales en promoción: rediseño instruccional de la fase 1 para el instituto de formación de Banco Santander.**

**Proyecto terminal de carácter profesional que para obtener el diploma de:**

**ESPECIALISTA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

Presenta:

Amada Cynthia Gasca Zacarias

Director del Proyecto Terminal:

Maribel Pérez Pérez

Pachuca de Soto, Hidalgo, Noviembre 2013







**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**

**SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL**

---

---

**Autoestudio para Ejecutivos Comerciales en promoción: rediseño  
instruccional de la fase 1 para el instituto de formación de Banco  
Santander.**

**Proyecto terminal de carácter profesional que para obtener el diploma  
de:**

**ESPECIALISTA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

**P r e s e n t a:**

**Amada Cynthia Gasca Zacarias**

**Director del Proyecto Terminal:**

**Maribel Pérez Pérez**

**Pachuca de Soto, Hidalgo, Noviembre 2013**





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL



Lic. Amada Cynthia Gasca Zacarias  
Candidata a Especialista en Tecnología Educativa.  
**PRESENTE:**

Por este conducto le comunico el jurado que le fue asignado a su **Proyecto Terminal de Carácter Profesional** denominado: **“Autoestudio para Ejecutivos Comerciales en promoción: rediseño instruccional de la fase 1 para el instituto de formación de Banco Santander”** con el cual obtendrá el **Diploma de Especialista en Tecnología Educativa** y que después de revisarlo, han decidido autorizar la impresión del mismo, hechas las correcciones que fueron acordadas.

A continuación se anotan las firmas de conformidad de los integrantes del jurado:

- PRESIDENTE: M.T.I. ALEJANDRA HERNÁNDEZ SILVA
- PRIMER VOCAL: E.T.E. MARIBEL PÉREZ PÉREZ
- SECRETARIO: E.T.E. LOURDES SARAY NAVARRO LAGUNA
- SUPLENTE 1: M.T.E. EVA MARÍA GALÁN MIRELES

Sin otro asunto en particular, reitero a usted la seguridad de mi atenta consideración.

ATENTAMENTE  
“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”  
Pachuca, Hgo., a 26 de noviembre de 2013.

M.E.E. Luz María Montoya Chávez.  
Coordinadora de la Especialidad en Tecnología Educativa.



# Agradecimientos

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y su Sistema de Universidad Virtual: el rector Mtro. Humberto Augusto Veras Godoy, y en general a todo el equipo involucrado en cualquiera de las fases tanto académicas como administrativas que hicieron posible culminar con esta meta tanto personal como profesional y académica.

A cada uno de los expertos y tutores que apoyaron mi proceso de formación durante los seis módulos que componen la Especialidad en Tecnología Educativa; a la M.E.E. Luz María Montoya Chávez por su apoyo y asesoría constantes; a mi asesora, ETE Maribel Pérez Pérez. Al cuerpo docente integrante del jurado para este proyecto terminal: M.T.I. Alejandra Hernández Silva, E.T.E Maribel Pérez Pérez, E.T.E Lourdes Saray Navarro Laguna y la MT.E. Eva María Galán Mireles.

## **A Dios...**

Porque te encontré durante este proceso y de la forma menos esperada. Sé que jamás estarás lejos si permanezco luchando.

## **A mi madre**

Gran parte de lo que soy y de lo que he logrado se debe al ejemplo de tu fortaleza, a la disciplina y valores inculcados, al amor, la fe y confianza que siempre me has otorgado y a lo que en conjunto eres y que Dios me da como bendición constante y prueba del amor real. Pido a la vida siempre estés, siempre seas...¡Gracias Señora!

## **A mi padre**

Hace muchos años me dijiste que debía ser la mejor, que no me hacía falta nada para lograrlo y que era mi obligación hacerlo siempre bien. Hoy no puedo más que agradecerte por ello: por el reto, por lo dado, por lo negado, porque todo eso me ha dado motivos suficientes para luchar, para crecer, para no bajar los brazos, para construir un camino del cual me siento tranquila y contenta, esperando compartas esa sensación conmigo y tengas tranquilidad de que estoy bien, me siento bien y esto va para más.

## **A Brenda**

Hermana: casi olvido escribir esta parte del documento, pero tú me lo recordaste, así que ¡gracias! Es un buen espacio para darte las gracias por ser mi amiga, mi cómplice, mi conciencia, mi hermana preferida, mi luz, mi fuerza, mi fe, mi motor. Viviste todo este proceso conmigo, viste lo que implicó para mí y te encargaste de motivarme cuando me sentía flaquear. Te adoro, no olvides nunca lo afortunada que me siento y lo agradecida que estoy con la vida por tenerte.

**Al Instituto de Formación de Banco Santander**, los colaboradores y participantes, que a través de su intervención hicieron posible el desarrollo de este proyecto

## **A Liliana Meneses**

Muchas gracias por todo lo que usted me ha dado y lo que ha hecho posible que suceda en mi mundo. Espero que este proyecto redunde en más y mejores cosas para el equipo y la institución, pensando siempre en que este es nuestro negocio y hay que cuidarlo.

## **A Hernán Quijano y Martín Rosas**

Esto no habría podido ser sin sus consejos, su experiencia, las buenas charlas y los momentos de retroalimentación. No hay forma de agradecerles todo lo que ustedes me han dado y la forma en que me han ayudado a crecer, como profesional y como persona.

## **Al equipo de Estrategia Educativa y Mary Ramírez**

Que fueron testigos de todo esto, con las mieles y las hieles. Y que otorgaron las facilidades necesarias para la realización del presente documento.

## **A Ruth, Ana, Karina y Denisse**

Porque compartieron conmigo este proceso, siempre han sabido cuánto las quiero y cuánto las valoro en mi vida. Esto también es por ustedes, como una muestra de que no me rindo y no me rajo. ¡Gracias por estar ahí, por aguantar, por entender, por escuchar!

## **A Rayito**

De no ser por ti no me habría enterado de esta oportunidad, cosa que te agradezco muchísimo. Independientemente de esto, gracias por la motivación, por los comentarios, por tu presencia, por tu esencia. ¡Eres la onda manta chula! Lo demás ya lo sabes ;)

## **A Juan Carlos**

Fue en la parte final de este proceso que coincidimos, y muy a tu manera no dejaste que postergara cerrar este ciclo. Gracias porque me motivas, porque me retas. Hacerlo diferente ha valido la pena, sin duda. ¡Gracias totales!

Gracias a ti que me apoyaste, que me ayudaste no estorbando, que creíste, que motivaste. Muchas gracias a todos y todas a quienes no menciono pero que saben lo importantes que son para mí. Seguro que si estás leyendo esto es porque sabes que terminé este ciclo y que voy por más.

## ÍNDICE

Relación de Anexos .....	13
I. RESUMEN .....	14
II. PRESENTACIÓN .....	17
III. DIAGNÓSTICO .....	18
IV. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	24
V. ANTECEDENTES .....	27
VI. JUSTIFICACIÓN .....	31
VII. FUNDAMENTACIÓN .....	34
VII.1 Capacitación .....	34
VII.1.1 Definición .....	38
VII.1.2 Propósito de la capacitación .....	40
VII.1.3 Alcances y limitaciones .....	42
VII.1.4 Diferencias entre la educación formal, no formal o capacitación, e informal.	44
VII.1.5 Capacitación bancaria: contexto y elementos generales.....	46
VII.2 Corrientes de aprendizaje .....	51
VII.2.1 Modelo por competencias .....	51
VII.2.2 Corrientes de aprendizaje complementarias .....	54
VII.3 Diseño Instruccional en la EaD .....	57
VII.3.1 Definición de DI.....	59
VII.3.2 Propósito y alcance del DI.....	63
VII.3.3 Modelos de DI.....	65

VII.3.4 Elementos del DI.....	71
VII.4 Estrategias de aprendizaje .....	75
VII.4.1 Andragogía .....	76
VII.4.2 Estilos de aprendizaje .....	82
VII.4.3 Estrategias de aprendizaje.....	98
VII.5 Guías de estudio .....	102
VII.5.1 Definición de guía de estudio .....	103
VII.5.2 Características generales de las guías de estudio .....	104
VII.5.3 Elementos y formatos propuestos para las guías de estudio para la EaD ...	105
VII.6 Materiales y recursos didácticos.....	109
VII.6.1 Material didáctico .....	110
VII.6.2 Recursos didácticos .....	113
VII.6.3 Clasificación y principales diferencias entre materiales y recursos didácticos .....	115
VIII.    OBJETIVOS .....	120
VIII.1 Objetivo General .....	120
VII.2 Objetivos Específicos .....	120
IX.    METODOLOGÍA .....	121
X.    DISEÑO INSTRUCCIONAL DE LA UNIDAD 1 y 2 DEL AUTOESTUDIO PARA EL PROGRAMA DE EJECUTIVOS COMERCIALES EN PROMOCIÓN .....	124
XI.    ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN .....	145
XII.    ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN .....	149
XIII.    CONCLUSIONES.....	156

XIV.	ANEXOS .....	158
XIV.1	Anexo 1. Cuestionario para levantamiento de información con Participantes de PDC, Titulares OR y Directores Zonales.....	158
	XIV.1.1 Participantes PDC Comercial 2012.....	158
	XIV.1.2 Titular de la OR .....	158
	XIV.1.3 Directores Zonales.....	159
XIV.2	Anexo 2. Formato para solicitud de alta de participantes en plataforma.....	160
XIV.3	Anexo 3. Reporte de avance para autoestudio .....	162
XIV.4	Anexo 4. Reporte de resultados por participante en el autoestudio del Programa de Formación para Ejecutivos en Promoción .....	163
XV.	REFERENCIAS.....	165

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Etapas históricas de la capacitación. Adaptado de Coria & Mitnik (2006) y Rodríguez (2007). .....	37
Figura 2.	Acciones o premisas inherentes a la capacitación. Adaptado de Rodríguez (2007). .....	39
Figura 3.	Definición de educación formal, no formal e informal. Adaptado de Consejo de la Unión Europea (2012). .....	45
Figura 4.	Modelo del Instituto de Formación de Banco Santander. (Estrategia Educativa, 2012).....	48
Figura 5.	Momentos de formación y sus acciones formativas. (Estrategia Educativa, 2012)	49
Figura 6.	Corrientes de aprendizaje complementarias. Adaptado de UNESCO (2004).....	56
Figura 7.	Antecedentes del Diseño Instruccional. Adaptado de Martínez Rodríguez (2009)	59

Figura 8. Definiciones de Diseño Instruccional según diversos autores. Adaptado de Chiappe Laverde (2008) y Martínez Rodríguez (2009) .....	62
Figura 9. Generaciones de Modelos Instruccionales. Adaptado de Morales Morgado (2010) .....	66
Figura 10. Algunos modelos de Diseño Instruccional. Adaptado de Morales Morgado (2010), Muñoz Carril (2010), Martínez Rodríguez (2009) & Córica, .L, Hernández Aguilar M. de L., Portalupi, A., Bruno, A. (2010).....	68
Figura 11. Modelo 4C/ID. Adaptado de Muñoz Carril (2010) .....	70
Figura 12. Elementos del DI. Adaptado de Chiappe y Laverde (2008), Antolín Larios (2009) & Castrejón y Navas (2009) .....	72
Figura 13. Elementos del Diseño Instruccional. Adaptado de Antolín Larios (2009) .....	73
Figura 14. Aspectos que fundamentan el modelo andragógico. Adaptado de Orozco Valerio (2009).....	77
Figura 15. El adulto como individuo y como estudiante. Adaptado de Fernández Sánchez (2009).....	79
Figura 16. Condiciones necesarias para el aprendizaje del adulto. Adaptado de Orozco Valerio (2009).....	80
Figura 17. Definiciones de Estilos de Aprendizaje. Adaptado de Navarro Jiménez (2008) ...	83
Figura 18. Grupos de Estilos de Aprendizaje. Adaptado de Navarro Jiménez (2008) .....	84
Figura 19. Estilos de aprendizaje según se atiende a la recogida de información. Adaptado de Navarro Jiménez (2008) y Dirección de Coordinación Académica (2004).....	86
Figura 20. Estilos de aprendizaje Atendiendo al modelo de los hemisferios cerebrales. Adaptado de Navarro Jiménez (2008) y Dirección de Coordinación Académica (2004) .....	88
Figura 21. Estilos de aprendizaje según el análisis de la información. Adaptado de Navarro Jiménez (2008) y Dirección de Coordinación Académica (2004).....	97
Figura 22. Componentes de la estrategia de aprendizaje. Adaptado de Vicerectoría Académica ITESM (s/f).....	98

Figura 23. Actividades, técnicas y estrategias de aprendizaje. Adaptado de Vicerectoría Académica ITESM (s/f).....	99
Figura 24. Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje o Instruccionales. Adaptado de Peley, R., Morillo, R. & Castro, E. (2007) y Rodríguez Cruz (2007).....	101
Figura 25. Componentes de la guía de estudio o guía instruccional. Adaptado de Universidad Autónoma Chapingo (2009), Córica, .L, Hernández Aguilar M. de L., Portalupi, A., Bruno, A. (2010) y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (2006). ....	106
Figura 26. Tipos de recursos didácticos. Tomado de Quirós Meneses (2009).....	115
Figura 27. Clasificación de los recursos didácticos según su medio de soporte. Adaptado de Edel y Guerra (2010).....	116
Figura 28. Clasificación de los recursos didácticos según la plataforma tecnológica que los sustentan. Adaptado de Marqués Graells (2011).....	117
Figura 29. Clasificación de los recursos didácticos según su funcionalidad. Adaptado de Marqués Graells (2011).....	118
Figura 30. Cronograma para Estrategia de Implementación para rediseño de autoestudio del programa de formación para Ejecutivos en Promoción.....	148
Figura 31. Modelo de Kirkpatrick para la evaluación de cursos. Tomado de Estrategia Educativa (2010). ....	150
Figura 32. Cuestionario para evaluación de acciones formativas en modalidad virtual.....	152
Figura 33. Resultados generales. Tomado de Estrategia Educativa (2013).....	152
Figura 34. Gráficos de resultados generales para aspectos de contenido y no contenido. Tomado de Estrategia Educativa (2013).....	154
Figura 35. Presentación de respuestas abiertas en reporte detallado de evaluación del curso. Tomado de Estrategia Educativa (2013).....	154

## **Relación de Anexos**

Anexo 1. Cuestionario para levantamiento de información con Participantes de PDC, Titulares OR y Directores Zonales.

Anexo 2. Formato para solicitud de alta de participantes en plataforma

Anexo 3. Reporte de avance para autoestudio

Anexo 4. Reporte de resultados por participante en el autoestudio del Programa de Formación para Ejecutivos en Promoción

## I. RESUMEN

En este documento se presenta la propuesta de rediseño instruccional para el proceso de autoestudio que se ofrece como actividad de formación obligatoria para los Ejecutivos Comerciales de Banco Santander en proceso de promoción. La propuesta que aquí se expone tiene como fundamento psicopedagógico el Modelo de Formación por Competencias y los principios básicos de la Andragogía, considerando que el colectivo meta está entre los 20 y los 30 años.

Como parte de este documento se presenta el diagnóstico de la institución en la cual se realiza este proyecto, su propósito, alcance, misión, organización de la formación vigente para el colectivo meta. Así mismo se realiza un análisis FOD de la oferta de formación vigente. En continuidad, se define el problema identificado, asociado a la falta de eficiencia en la formación reflejada en la insatisfacción del área comercial y el bajo impacto de la capacitación en oferta para este segmento, que significa para la institución un área de oportunidad importante dado el bajo impacto en relación al tiempo de duración de todo el proceso de formación.

Por lo anterior, se establece como solución el rediseño del autoestudio considerando como premisas, además del Modelo de formación por Competencias y la Andragogía al modelo instruccional 4C/ID y se considera como fundamentos conceptuales complementarios al Aprendizaje basado en problemas, la instrucción anclada y el aprendizaje situado. Todos estos elementos en conjunto se emplean para construir un curso orientado a la resolución de problemas similares a las tareas que los Ejecutivos Comerciales realizan a diario.

Como parte de este rediseño se propone el aumento de interactividad, el trabajo colaborativo y el uso de información para la resolución de situaciones comerciales; el

propósito es aumentar la complejidad de las tareas conforme transcurre la formación para construir, fortalecer y reforzar las competencias indicadas en el perfil de egreso

**Palabras clave:** diseño instruccional, modelo de formación por competencias, aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, instrucción anclada, Andragogía, capacitación, educación a distancia, material didáctico, recurso didáctico, diseñador instruccional, modelo instruccional, modelo de Kirkpatrick, guía de estudio.

## **ABSTRACT**

This paper presents the instructional redesign proposal for e-learning process as an activity that provides mandatory training for Santander Bank Commercial Executives in the promotion process. The proposal presented here is founded on The competency-based curriculum approach (ECBC) and the basic principles of Andragogy , considering that the target group is between 20 and 30 years .

As part of this document presents the fault of the institution in which you perform this project, its purpose, scope, mission, organization of training effect for the collective goal. Likewise , an analysis DAFO current training provision . In continuation , we define the problem identified , associated with the lack of efficiency in forming dissatisfaction reflected in the commercial area and the low impact of the training on offer for this segment, which means for the institution an area of significant opportunity given the low impact in relation to the duration of the entire formation process .

Therefore, initiated as a e-learning redesign considering as premises , in addition to training Competency Model and Andragogy to 4C/ID instructional model and is considered as complementary conceptual foundations based learning , anchored instruction and situated learning . All these elements together are used to construct a course oriented problem solving tasks like Business Insider run daily.

As part of this redesign is proposed to increase interactivity , collaborative work and the use of information for the resolution of commercial situations , the aim is to increase the

complexity of the tasks as training proceeds to build, strengthen and reinforce the powers described in the graduate profile

**Keywords:** instructional design , competency-based training model , situated learning , problem-based learning , anchored instruction , andragogy , training , distance education , educational materials, educational resources , instructional designer , instructional model , Kirkpatrick model , study guide .

## II. PRESENTACIÓN

Como actividad final de la Especialidad en Tecnología Educativa y con el propósito de la obtención del diploma que acredita el grado correspondiente, se presenta este documento en el cual se describe el proceso efectuado para llevar a cabo el rediseño instruccional de un proceso de autoestudio dentro de la oferta de formación que ofrece Banco Santander a través de su instituto de Formación al personal que se encuentra, en este caso particular, en un proceso de promoción laboral.

La información que se presenta en los diferentes apartados de este documento otorga al lector el contexto total con respecto al problema a resolver, sus antecedentes, el diagnóstico de la situación, los elementos teórico-conceptuales que otorgan una perspectiva específica para realizar la intervención (rediseño) indicado, la metodología empleada para llevar a cabo este proyecto, así como los materiales a emplear y estrategias tanto de implementación como de evaluación.

Finalmente, se presenta un ejercicio de conclusión por quien presenta este documento, en el que pone de manifiesto el valor de la intervención, del proceso de trabajo para este proyecto y de la formación recibida por parte de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo a través del Sistema de Universidad

### **III. DIAGNÓSTICO**

El Instituto de Capacitación Santander es el espacio en el cual la Dirección General de Recursos Humanos, a través de las Direcciones de Formación y de Estrategia Educativa proporcionan cursos de capacitación orientados a colectivos de nuevo ingreso, en proceso de promoción o como parte del proceso de desarrollo profesional que la institución ofrece y promueve a todos sus empleados, sean éstos parte del área comercial, del área operativa, de áreas centrales, etc.

El Instituto proporciona capacitación en torno al conocimiento de productos que el banco oferta a los diferentes segmentos que atiende, en el uso de las herramientas comerciales que el Banco dispone para llevar a cabo la operación y gestión comercial en todas las sucursales, estrategias de venta dirigidas de forma particular a cada segmento de clientes. De igual manera, ofrece cursos de certificación en materia de riesgos bancarios, o en los puestos comerciales que gestionan a los clientes en cada una de las sucursales: Ejecutivo Comercial, Ejecutivo Premier y Ejecutivo PyME. Y como parte de la oferta de desarrollo profesional que el banco presenta a sus empleados, ofrece programas de capacitación orientados a la formación de empleados en promoción, denominados Planes de Carrera.

Este instituto, ubicado en la delegación Cuauhtémoc, en el Distrito Federal, es el órgano central de capacitación, pues en él surgen los diferentes programas de formación, reforzamiento, certificación y desarrollo que se replican en los 8 institutos de formación al interior de la república, ubicados en la ciudad principales de cada una de las regionales: Guadalajara, Tijuana, Veracruz, Puebla, Monterrey, Chihuahua y Distrito Federal.

El instituto de capacitación abrió sus puertas en el año de 1987 dentro de las instalaciones que anteriormente pertenecían al instituto de formación Serfín<sup>1</sup>, (Grupo Financiero Santander, 2012) fecha desde la cual se ha dedicado a generar programas de capacitación inicialmente presencial, agregando a modalidad a distancia hace 10 años. La cantidad de alumnos atendidos es enorme, considerando los nuevos ingresos, las promociones y los recurrentes. Para dimensionar el impacto que tiene la actividad de formación en el Grupo Financiero, tan sólo en el año 2011 se capacitó a 165, 593 empleados en todo el país, mientras que en el 2012 se capacitó a 150, 451 empleados (Comité de Recursos Humanos GFS, 2013).

Existen diferentes colectivos a los cuales se atiende en el Instituto. El primer caso es el nuevo ingreso, sea de cajeros, ejecutivos comerciales, ejecutivos Premier, ejecutivos PyME o Directores. Si bien existen perfiles de ingreso diferenciados para cada puesto, se identifica como generalidad en la población: formación en áreas económico-administrativas, habilidad o gusto por las ventas, capacidad de autogestión, sentido de competencia, tenacidad, capacidad de autogestión.

Un segundo colectivo corresponde a los nuevos ingresos que ocuparán un puesto en áreas centrales. En ese sentido el perfil es aún más heterogéneo, considerando como generalidad la formación profesional a nivel licenciatura o ingeniería. Esta situación se debe a que las necesidades de personal de las áreas centrales o Corporativo obedecen a multiplicidad de factores: administración, inteligencia comercial, comunicación institucional, creación y administración de soluciones tecnológicas, normativa institucional, mercadotecnia, programación y mantenimiento de páginas de internet públicas e internas, entre muchos otros.

---

<sup>1</sup> Grupo Financiero Santander ganó la licitación por la cual se fusionó con Grupo Serfín, que en los años 80 fue una institución financiera nacional. La fusión mencionada sucede en el contexto durante el cual se privatizó la banca en México.

El tercer colectivo corresponde al personal en proceso de promoción. En todos los casos son personas que ya colaboran en las sucursales bancarias, y que de acuerdo a los criterios comerciales de la institución, muestran a sus jefes (Director de sucursal y Director Zonal) los conocimientos, habilidades, aptitudes y valores propios de su puesto, rebasando las expectativas de desempeño estimadas por ambos de acuerdo a los esquemas de medición vigentes trimestre a trimestre. En cualquiera de los 3 casos, el rango de edad de los participantes va de los 23 años y hasta casi los 55, considerando en esto a participantes de ambos sexos.

El colectivo al que se ha hecho referencia desempeña sus funciones en el contexto de la prestación de servicios. En el particular caso de banco, la mayor certeza y motivo constante de capacitación, actualización, reforzamientos y certificaciones radica justamente en que la prestación de servicios bancarios es un sector altamente dinámico, con necesidades constantes de capacitación, certificación y desarrollo dado diferentes factores: rotación de personal por promoción en el puesto o salida de la institución, cambios en los productos o servicios en diferentes aspectos (características, tasas, comisiones, estrategias de venta, etc.), mejora en la oferta a partir de estudios de mercado con la competencia, desarrollo de productos o servicios innovadores para reposicionar o colocar al Banco en el mercado, lanzamiento o actualización de las herramientas comerciales que se emplean al interior de cada sucursal, modificaciones a la normativa o nuevas disposiciones legales en torno a los productos o servicios ofertados. En paralelo a estos cambios, la operación de las sucursales no se detiene, por lo que el instituto tiene como obligación proveer a la red de sucursales del personal necesario para cubrir las vacantes en el menor tiempo posible, de manera que cada una de ellas cuente con los elementos suficientes para lograr las metas comerciales indicadas cada trimestre.

Por lo anterior, una de las opciones que permiten a la Dirección de Recursos Humanos proveer a la red de sucursales del personal necesario para la operación diaria de las sucursales es la implementación de los Planes de Carrera, de manera que en ellos se considere de primera mano al personal que ya forma parte de la institución y que, por su desempeño, son candidatos idóneos para llevar a cabo el proceso de formación que les

permitirá adquirir los conocimientos, habilidades, aptitudes y valores necesarios para el desempeño de la función a la que serán ascendidos.

Uno de los segmentos en donde se presenta la mayor cantidad de rotación es en el puesto de Ejecutivo Comercial. Para el 2012 el banco presentó una rotación del 18.6% en sucursales, por lo que la convocatoria al Plan de Carrera para este puesto se oferta una vez al mes, considerando como colectivo promedio 5 asistentes por región, que hacen un total de 45 participantes por mes.

El Plan de Carrera para Ejecutivo Comercial está organizado en dos fases formativas. La primera fase comprende un proceso de autoestudio dentro de la plataforma Blackboard® con duración de 10 días hábiles, en el cual se abordan temas relacionados con los productos que se ofertan al segmento Clásico y Preferente<sup>2</sup>. En este proceso de formación sólo se contempla la evaluación sumativa, que se realiza a partir de bancos de reactivos de cada producto, presentando 10 reactivos al azar en el espacio de pruebas. (Estrategia Educativa GFS, 2012).

La segunda fase comprende un proceso de formación presencial, generalmente en el instituto ubicado en el DF, Guadalajara, Veracruz o Monterrey. El curso de capacitación presencial tiene una duración de 4 días, durante los cuales se abordan temas relacionados con los productos, la operación de las herramientas comerciales del banco, y un taller de ventas. (Estrategia Educativa GFS, 2012).

El Diseño Instruccional se realizó sobre la fase de autoestudio del PDC Comercial, considerando en este proceso la reorganización de los temas, la adición de información y el planteamiento de actividades de aprendizaje orientadas a la construcción y reforzamiento de competencias inherentes al puesto, asociadas de manera general a la atención al cliente,

---

<sup>2</sup> En términos generales, este segmento corresponde al nivel socioeconómico C, C+ Y D, según los criterios de la AMAI. Fuente: López Romo, H (2009) Los niveles socioeconómicos y la distribución del gasto. Recuperado de: <http://www.amai.org/NSE/NivelSocioeconomicoAMAI.pdf>

gestión de productos en las herramientas comerciales de la institución, planeación y seguimiento comercial, así como el incremento en la rentabilidad de su cartera de clientes.

De acuerdo a la información proporcionada por algunos participantes del PDC Comercial, las unidades que resultan más problemáticas refieren al modelo comercial del banco y al uso del CRM<sup>3</sup> (CRMespañol.com, s/f) propio de la institución. En el caso de la unidad I, referente al modelo comercial, el objetivo es que los participantes identifiquen cuáles son las acciones y premisas que orientan su gestión comercial a partir de la estrategia del banco, plasmada en sus deberes como Ejecutivos Comerciales, la segmentación, el esquema de medición, los valores, modelo de atención a clientes y oferta tanto de productos como de servicios.

En la unidad III, referente al CRM institucional, el objetivo es que los participantes identifiquen las características, funcionalidad, tipo de información a consultar y actividades a realizar para la planeación, operación y seguimiento comercial de sus clientes.

A partir del análisis de diversos aspectos asociados con el PDC Comercial, se plantea la siguiente información denominada Análisis FODA

	Favorables	Desfavorables
	Fortalezas	Debilidades
Internos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un equipo consolidado para los diferentes momentos del Diseño Instruccional y la implementación</li> <li>2. Infraestructura suficiente para satisfacer las necesidades de capacitación a través de Blackboard®.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicación ineficiente entre el área de Gestión de Personas y el área de Formación.</li> <li>2. Convocatorias precipitadas o desfasadas a candidatos a promoción de puesto.</li> </ol>

---

<sup>3</sup> *Customer Relationship Management* o CRM es una estrategia de negocios dirigida a entender, anticipar y responder a las necesidades de los clientes actuales y potenciales de una empresa para poder hacer crecer el valor de la relación. En el caso del banco, la estrategia se ve cristalizada en una herramienta institucional que permite a los ejecutivos que atienden a los diferentes segmentos identificar información múltiple de su cartera de clientes, asociada con su tenencia de productos, transaccionalidad, oportunidades de negocio, etc.

	<p>3. Relación estrecha con expertos en productos y herramientas para obtener información nueva o proceder a la actualización de la misma.</p> <p>4. Experiencias de éxito probadas en otros PDC (Ejecutivo PyME y Premier).</p> <p>5. Los materiales didácticos están disponibles para ser consultados desde cualquier lugar que cuente con una computadora y conexión a internet.</p>	<p>3. Materiales desactualizados</p> <p>4. El PDC no es un requisito obligatorio a nivel de normativa para ser promovido de puesto.</p> <p>5. La validación de los materiales didácticos y programas dependen de los expertos en cada producto o servicio, además de la Dirección General de cada segmento comercial.</p>
<p style="text-align: center;">Externos</p>	<p><b>Oportunidades</b></p>	<p><b>Amenazas</b></p>
	<p>1. Prioridad de los Directores Zonales en la formación de su personal.</p> <p>2. Mensaje institucional orientado a promover la calidad en los procesos de la institución, incluyendo la capacitación en el momento que así se precisa en la estrategia, en este caso, no promover a ningún cajero a ejecutivo comercial si éste no ha participado y aprobado el PDC Comercial.</p> <p>3. El rediseño del PDC Comercial forma parte del plan de trabajo anual para la Dirección de Formación y de Estrategia Educativa.</p> <p>4. El área de gestión de personas está interesada en difundir y legitimar los procesos de formación para que éstos ocurran en tiempo y forma, impactando a los colectivos meta.</p>	<p>1. Cambio en los procesos de gestión de personas.</p> <p>2. Que el participante lleve a cabo actividades comerciales sin participar en el PDC Comercial.</p> <p>3. Que por priorizar el cumplimiento de la meta los Directores de Sucursal no permitan a los candidatos a promoción participar en el PDC Comercial.</p> <p>4. El ritmo de actualización en los simuladores para las herramientas comerciales es lento en relación con los cambios que ocurren en los entornos reales de operación.</p>

## **IV. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Los contenidos del programa de autoestudio que forma una de las tres fases formativas del Plan de Carrera para Ejecutivos Comerciales en promoción dedica gran parte del tiempo de instrucción a abordar contenidos relacionados con los productos que dichos candidatos deberán operar en sucursal. Sin embargo, la operación de los productos mencionados debe realizarse una vez que se ha trazado un Plan Comercial, se ha analizado información y se identifica cuál es la meta comercial a lograr. Nada de lo anterior es posible sin el abordaje de temas relacionados a la definición y explicación de cómo operar las herramientas comerciales propias de la institución en lo que refiere al área comercial.

Durante el primer trimestre del 2013 se aplicó un cuestionario a cada uno de los colectivos que tienen impacto directo con el proceso de formación y los resultados del Plan de Carrera Comercial. El cuestionario está conformado de seis preguntas para quienes fueron participantes del PDC Comercial vigente, cuatro preguntas para los titulares de las Organizaciones Regionales (OR), ocho preguntas para los Directores Zonales. (Anexo 1).

De acuerdo a la información recabada, más del 60% coinciden en que el programa no tiene la efectividad suficiente (reflejada en una disminución considerable en la curva de aprendizaje a través de la gestión comercial inmediata y con un rango mínimo de errores). Si bien afirman que la información relacionada con los productos es útil al incorporarse al puesto, de la misma manera en que lo es el taller de habilidades comerciales que se imparte en la fase presencial, el abordaje de las herramientas comerciales es insuficiente para las necesidades que el banco demanda dado su dinamismo de la misma forma en que lo es el tratamiento de temas orientados a la comprensión y construcción de estrategias o planes comerciales.

Como se describió anteriormente, el colectivo que participa en este programa de formación tiene como origen el área operativa del banco. Bajo este contexto, se identificó también que los participantes inician el proceso de autoestudio en donde se abordan los productos, sin que se les brinde un contexto comercial de índole institucional y con una línea estratégica orientada a la comprensión del esquema de incentivos, la oferta para el segmento de clientes que atienden y el deber ser del Ejecutivo Comercial de acuerdo a los criterios del Banco.

Hasta el primer trimestre del 2013 y de acuerdo a la base general de planes de carrera de la institución, se ha formado a 257 personas con el programa vigente en el cual se presenta la problemática mencionada en relación al abordaje insuficiente de herramientas comerciales y temas asociados a estrategia y planeación comercial.

Es así como la propuesta desarrollada en este proyecto impactará a partir del último trimestre del 2013 a un promedio de 30 participantes por mes, considerando un promedio de 5 participantes enviados por cada regional, las ausencias tras la convocatoria, de programaciones pro vacaciones y cualquier otro tipo de incidentes asociados a la formación.

Como lo expresaron todos los participantes que respondieron el cuestionario con respecto a su experiencia en el PDC Comercial, los objetivos del curso no son alcanzados satisfactoriamente, indicando como causas las siguientes:

- No se aborda con profundidad el uso del CRM, ni el resto de herramientas que permiten gestionar créditos o verificar saldos reales al día.
- En cada regional se trazan objetivos comerciales diferentes, por lo que hubo temas que no se abordaron con suficiente detalle, como es el tema de Crédito Hipotecario e Inversiones.
- El tema de esquema de medición no es del todo claro, y no indican cómo se medirá a los Ejecutivos Comerciales en el trimestre en curso.

Por lo anterior, el propósito del proyecto radica en rediseñar el autoestudio que forma parte del Plan de Carrera Comercial, a partir de las siguientes acciones:

- Reorganizar el contenido del autoestudio en la plataforma Blackboard, dando a los temas un orden lógico a partir del ciclo de contratación y de negocio que tienen de acuerdo a las necesidades de los segmentos clásico y Preferente.
- Incorporar a la fase de autoestudio los materiales didácticos y actividades de aprendizaje relacionados al tratamiento de las herramientas comerciales para su identificación, así como de los temas asociados al modelo y estrategia comercial.
- Integrar foros de participación relacionados con los productos con mayor cantidad de incidencias o aclaraciones por parte de los clientes, en los cuales se planteen situaciones comerciales reales susceptibles de análisis y discusión de los participantes para su resolución.

La intención es que al término del autoestudio los participantes del proceso de formación cuenten con la información necesaria en torno al modelo y estrategia comercial que enmarcará sus acciones cotidianas, que identifiquen cómo serán medidos y la forma en que el esquema de medición del banco impacta en sus logros tanto profesionales como económicos y las expectativas que su jefe directo (Director de Sucursal) tiene sobre él a partir del perfil de puesto delineado por la institución a través del área de Recursos Humanos.

Así mismo, se desea que a través de la formación a distancia los participantes identifiquen las características, beneficios, requisitos, proceso operativo, normativa de los productos y el uso de herramientas comerciales, de suerte tal que, al terminar el autoestudio, cuenten con los conocimientos necesarios a aplicar durante la fase de formación presencial.

## V. ANTECEDENTES

El porcentaje de rotación de personal demanda a las áreas tanto de Reclutamiento como de Formación una cantidad importante de personas que permitan cubrir las vacantes generadas en todo el país. En ese contexto, el proceso puede ir en dos sentidos: la incorporación de personal de nuevo ingreso o la promoción de personal del área operativa (cajeros) al área comercial (ejecutivos).

Los primeros esfuerzos de formación orientados al Plan de Carrera Comercial fueron realizados únicamente bajo la supervisión de la Gerencia de Formación y con apoyo de una consultoría externa experta en temas de ventas y rentabilidad de negocios. En el PDC Comercial vigente a 2011 la formación estaba conformada por el autoestudio de productos y la formación presencial orientada a la impartición de Técnicas Comerciales. Todo lo anterior fue realizado al margen del diagnóstico e intervención de la Gerencia de Estrategia Educativa.<sup>4</sup>

En diciembre del año 2011 las áreas de Formación y Estrategia Educativa plantearon una primera propuesta de rediseño para el Plan de Carrera Comercial vigente a ese momento. En dicha propuesta se indicó que era necesario replantear el proceso formativo y reglas de negocio para el Plan de carrera de cajeros a ejecutivos comerciales, rescatando de la estrategia vigente la convocatoria que se realizaba en paralelo al proceso de formación para

---

<sup>4</sup> En términos generales, la Gerencia de Formación tiene por objetivo la implementación de los programas formativos en sus diferentes modalidades de estudio, el seguimiento a los alumnos y el reporte de resultados, mientras que la Gerencia de Estrategia Educativa tiene por objetivo generar el diagnóstico, propuesta, diseño y desarrollo de los diversos programas formativos en modalidad presencial, a distancia o mixta.

que los participantes se certificaran en figura 1 en la AMIB<sup>5</sup> junto con el proceso de recepción de documentos y autoestudio sobre los temas del examen de certificación.

En la propuesta mencionada se indicaron como áreas de mejora la cantidad de días dedicados a la formación presencial (seis, de los cuales tres se empleaban para el reforzamiento presencial sobre temas de la certificación AMIB), y la reducción de participantes por grupo (que en la implementación del programa de PDC Comercial vigente a diciembre de 2011 constó de un promedio de 30 por convocatoria) (Estrategia Educativa GFS, 2011).

La propuesta planteada en diciembre del 2011 e implementada en el primer trimestre del 2012 tenía una duración de 60 días, en los cuales se llevaron a cabo las siguientes fases formativas:

- Autoestudio: donde los participantes abordaron información relacionada con los productos que el banco oferta al segmento Clásico y Preferente.
- Presencial primera parte: donde se llevaba a cabo el autoestudio de los temas que forman parte de la Certificación AMIB.
- Presencial segunda parte: donde se llevó a cabo un Taller de Ventas.
- Formación en el trabajo: en donde se realizaban actividades de observación, prácticas guiadas, prácticas supervisadas y prácticas independientes en torno al uso de las herramientas comerciales de la institución, con las cuales los ejecutivos pueden realizar la operación y gestión comercial de los productos bancarios (Estrategia Educativa GFS, 2011).

Tras comentarios informales por parte de los diferentes colectivos involucrados (Directores Zonales, Titulares de las Unidades Regionales y Participantes del PDC

---

<sup>5</sup> Como parte de los requisitos de contratación o promoción interna, todo ejecutivo que forme parte del área operativa deberá estar certificado por la Asociación Mexicana de Intermediarios Bursátiles (AMIB) en la Figura 1: Promotor de Sociedades de Inversión.

Comercial, así como el porcentaje de rotación de personal del 21.2% (Comité de Recursos Humanos GFS, 2013) en el 2011 y los resultados arrojados por la estrategia de la Escuela Comercial, implementada a finales de 2011 y que se compone, en términos generales, de un autoestudio sobre el contexto del Sistema Financiero Mexicano y temas bancarios generales, la formación sobre productos y herramientas comerciales a mayor detalle y profundidad, así como la implementación de un taller con duración de 5 días en donde se abordan conductas comerciales medibles y con mayor detalle (Estrategia Educativa, 2012), las gerencias de Formación y Estrategia Educativa consideraron la necesidad de replantear la estrategia de formación para el colectivo de PDC Comercial en el segundo semestre del 2012.

El replanteamiento de la estrategia de formación para el PDC Comercial consistió en la adición de temas en la fase de autoestudio (nuevos productos que se sumaron a la oferta para los segmentos Clásico y Preferente), la generación de un taller de dos días con casos prácticos para los procesos críticos de la gestión comercial (Venta telefónica, Cierre de ventas, Manejo de Objeciones, Indagación) y se eliminó la fase de Formación en el Trabajo (Estrategia Educativa GFS, 2012).

La formación se llevó a cabo en 17 días con las siguientes fases:

- Autoestudio de temas para Certificación AMIB
- Reforzamiento presencial AMIB
- Autoestudio de productos
- Taller comercial presencial

De acuerdo a la evaluación-reacción del PDC Comercial, los resultados generales del programa de PDC Comercial rediseñado e implementado en el segundo trimestre del 2012 fueron de un promedio de 7.5 (Estrategia Educativa, 2013), resultando una nota insuficiente considerando los criterios de medición de la Dirección General de Atracción y Desarrollo de Talento.

La observación general de acuerdo tanto a la evaluación-reacción como de los comentarios informales realizados a la Gerencia de Escuelas y Planes de Carrera coincide en el señalamiento de dos áreas que requieren modificaciones para cumplir con las necesidades de cobertura de vacantes de manera eficaz y eficiente:

- La reducción del tiempo de capacitación para optimizar el proceso de integración del nuevo ejecutivo comercial a su puesto en sucursal.
- La necesidad de aumentar los procesos de formación prácticos frente a los teóricos, a fin de reducir la curva de aprendizaje en torno a la gestión comercial y cierres operativos, es decir, el proceso administrativo que refiere al uso de herramientas comerciales en conjunto del armado de expedientes.

Por lo anterior, las Direcciones de Formación y Estrategia Educativa plantearon la necesidad de llevar a cabo el rediseño del PDC Comercial vigente al 2012. Para llevar a cabo este proceso se implementaron varias acciones:

- Levantamiento de información mediante un cuestionario (Anexo 1) que tuvo por objetivo identificar la percepción y necesidades de los colectivos involucrados: participantes, Directores Zonales y Titulares de las OR-
- Análisis del perfil de puesto del Ejecutivo Comercial de acuerdo a los lineamientos institucionales.
- Levantamiento de información y observación a Ejecutivos Comerciales.
- Entrevista a Gerencia y Coordinación de Planes de Carrera al respecto del ingreso, perfil, características del colectivo, proceso de promoción, etc.
- Revisión de información sobre necesidades de los clientes Clásico y Preferente. (Estrategia Educativa GFS, 2013)

Es así como surge la necesidad de rediseñar el PDC Comercial en dos etapas: la primera que comprende el rediseño de la fase de autoestudio y la segunda, que comprende el rediseño de la fase presencial, considerando en esta determinación la logística de selección de personas candidatas a un proceso de promoción para la cobertura de vacantes, los

tiempos de diseño y desarrollo tanto del programa total de formación así como de los materiales y recursos que componen cada fase, y agenda de formación anual comprometida con el área comercial de la institución. (Estrategia Educativa GFS, 2013).

## **VI. JUSTIFICACIÓN**

Tal como se indicó en el planteamiento del problema, la prestación de servicios financieros forma parte de un contexto altamente dinámico y competitivo, para el cual Santander ha asumido como responsabilidad institucional, a través de la Dirección General de Atracción, Formación y Desarrollo de Talento, la capacitación de todos sus colectivos de manera oportuna, eficaz y eficiente (Comité de Recursos Humanos GFS, 2013). En este sentido, el rediseño del PDC Comercial obedece a la necesidad del área comercial de incorporar a su equipo de trabajo a ejecutivos con una formación teórica y práctica eficaz y eficiente en relación a las necesidades tanto de la institución (rentabilidad del negocio), como del cliente que utiliza los productos y servicios que el banco ofrece.

La formación de los futuros ejecutivos comerciales considerando para ello un enfoque basado en competencias les permite actuar de forma adecuada en situaciones comerciales diversas: la oferta de un producto, la aclaración de dudas al respecto de cómo usarlo y las comisiones o condiciones de pago, así como la vinculación de clientes al aumentar su tenencia de productos y, por tanto, generar más negocio para el banco.

En este sentido, formar ejecutivos comerciales competentes en las diversas acciones que componen el proceso total de la gestión comercial hace cada vez más frecuente y tangible la oferta de un servicio de calidad de cara al cliente. En estricta esencia, la formación que se otorga a todos los colectivos a través de los diferentes programas existentes, incluyendo el PDC Comercial, tiene como intención fundamental proporcionar las herramientas cognitivas y actitudinales que le permitan desempeñar su puesto; en el caso de un ejecutivo comercial, el propósito refiere a formar personal que lleve a cabo de forma continua la asesoría al

cliente en acciones diversas como: el uso de una tarjeta de crédito, cómo sacar el mayor provecho a los productos del banco que ha contratado, cómo contratar y utilizar nuevos productos acordes a sus necesidades financieras, etc. (Estrategia Educativa GFS, 2013).

La estrategia consiste en el rediseño de la fase de autoestudio que forma parte del PDC Comercial durante el segundo semestre del 2013. El programa mencionado está dirigido al personal operativo de la sucursal (cajeros, oficiales de caja y subdirectores) que son candidatos a participar en el proceso de promoción interna.

El propósito del rediseño de la fase de autoestudio es incorporar al programa temas que den contexto comercial a los participantes en relación al modelo comercial del banco y el esquema de medición con el cual serán evaluados trimestralmente. Así mismo, el rediseño contempla la incorporación de casos para ser resueltos a partir de la información de los productos ofertables a los segmentos clásico y preferente y el uso de las herramientas comerciales de la institución en los diferentes momentos de la gestión dentro de la sucursal.

La pertinencia del rediseño indicado en el párrafo anterior radica en la masa crítica que representa el colectivo susceptible de promoción y la cantidad de vacantes por cubrir dado el porcentaje de rotación del 18.6% identificado hasta el 2012 (Comité de Recursos Humanos GFS, 2013), de manera que para asegurar la operación regular de las sucursales bancarias es fundamental mantener una oferta mensual del PDC Comercial con una convocatoria promedio de 20 participantes provenientes de las diferentes regionales. Dicha convocatoria permite identificar que, al hacer entrega del autoestudio rediseñado, se podrá favorecer a 20 participantes por mes, haciendo un total de 60 en el último trimestre del 2013, y 240 participantes para el 2014.

Para la implementación del autoestudio se necesitará la creación de un curso en Blackboard®, que es la plataforma que utiliza la institución para la gestión de su oferta formativa. En ella se colocarán los recursos y materiales necesarios para abordar los temas relacionados con el contexto comercial, los productos y las herramientas.

El rediseño de los materiales didácticos, así como la colocación de recursos en la plataforma correrá por cuenta del área de Estrategia Educativa, por lo que no es necesario solicitar o destinar presupuesto adicional para el trabajo con personal externo.

En la actualidad, los participantes ya cuentan con acceso a la plataforma desde la sucursal; al generar la agenda de estudio se hace una programación diaria en la cual se considera una cantidad promedio de tiempo que el participante puede destinar al autoestudio una vez que se ha cerrado la sucursal; la cantidad estimada es de 3 horas diarias, mismas que se monitorean diariamente a través del seguimiento de los coordinadores de Planes de Carrera. Sin embargo, los participantes pueden acceder a los contenidos de la fase de autoestudio desde cualquier punto en donde cuenten con equipo de cómputo y conexión a internet, dado que no existen dependencias en cuanto al uso de espacios virtuales internos como la Intranet.

Finalmente, existe dentro de la estructura institucional el personal encargado de proporcionar tutoría a los participantes en procesos de autoestudio, así como colaboradores encargados de monitorear el avance y calificaciones con fines de seguimiento y reporte tanto a la Gerencia de Planes de Carrera como a los Directores Zonales involucrados.

## VII. FUNDAMENTACIÓN

### VII.1 Capacitación

El proyecto de rediseño instruccional que da motivo a este documento se presenta en un contexto institucional en el que existe un área específica dentro del organigrama que satisface necesidades de capacitación, formación y desarrollo para un colectivo particular, orientado a la prestación de servicios bancarios. Considerando este contexto, se plantea como necesario describir de manera general los antecedentes de la capacitación, que nos permitirá identificarla como un fenómeno que existe desde la antigüedad en la práctica, aunque haya sido conceptualizada mucho tiempo después y de formas distintas dados los paradigmas vigentes en cada momento histórico.

Si bien es cierto que en la actualidad el término capacitación es reconocido y asociado al trabajo, sea en la incorporación, mejora, adaptación, o desarrollo, su práctica e implementación no siempre fueron de carácter industrial, y se han visto impactados por la demanda económica y política de cada época, así como de las acciones que, en interacción y análisis individual, se identificaron en cada momento como “buenas prácticas”, susceptibles de réplica.

A través de la investigación documental realizada por Félix Mitnik y Adela Coria (2006) puede identificarse una premisa que se manifiesta en la capacitación a través del tiempo, sin importar la variación entre las instituciones en cada época: es producto de las demandas que la industria o los empleadores, a través de las diversas instituciones, manifiestan para el correcto desempeño de las labores, sucediendo de forma paralela o independiente del contexto educativo formal bajo la legitimidad de los tomadores de decisiones (patrones) y, enmarcada en un contexto legal (lo último una vez que ocurrieron las conquistas laborales a través de los movimientos huelguistas).

Para efectos de contexto y descripción de los antecedentes de la capacitación como práctica, se plantean los siguientes momentos históricos y sus características correspondientes:

<b>Momento histórico</b>	<b>Características de la capacitación</b>
<b>Antigüedad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En Egipto y Babilonia la capacitación era organizada para mantener una cantidad adecuada de artesanos</li> <li>• El código de Hammurabi plantea ciertas pautas para regular la actividad de los aprendices.</li> <li>• Aristóteles hace referencia a la técnica.</li> <li>• En Roma algunos artesanos eran esclavos, posteriormente se organizaron en el <i>Collegia</i> con el propósito de mantener activas las normas de sus artes y oficios.</li> </ul>
<b>Edad Media</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surgimiento y evolución de tres formas de capacitación: aprendizaje en el puesto, los dispositivos de simulación del ámbito laboral y la formación “escolarizada”.</li> <li>• La capacitación era proporcionada por la familia o pequeños grupos de artesanos en talleres, dada la organización gremial de la época.</li> <li>• A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX se consolidan tres categorías laborales: el maestro, los aprendices y los oficiales, que daban pie a un proceso de formación y reconocimiento de la experiencia a través de la jerarquía y la respectiva delegación de tareas.</li> <li>• Diferenciación entre el “aprender escuchando” y el “aprender haciendo”, que deviene en la diferenciación entre la formación intelectual y la formación profesional o técnica de los oficios.</li> </ul>
<b>Revolución Industrial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se promulgan leyes de educación obligatoria, estableciendo roles, métodos y secuencias para la transmisión de conocimiento y división de grados.</li> <li>• Surgen las escuelas-fábricas, en donde se capacitaba a los trabajadores.</li> <li>• Se plantean esbozos de diseño de la instrucción al modular la duración del curso o sesiones de instrucción así como la necesidad a</li> </ul>

	<p>satisfacer (transferir la competencia laboral a las actividades en la empresa).</p>
<p><b>Guerras Mundiales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requerimiento de entrenamientos rápidos y eficaces que propicia la metodología de C. Allen: mostrar, decir, hacer y evaluar, manifestando un proceso de racionalización sobre el proceso de capacitación.</li> <li>• C. Allen establece premisas al respecto del lugar, instructores, número de participantes, tiempo de formación y contenidos, mostrando bases en el diseño de la instrucción.</li> <li>• Uso del método de Taylor para simplificar tareas y capacitar sobre ellas de forma específica, eficientando el tiempo y proceso de capacitación.</li> <li>• El pragmatismo de Dewey y el Tecnicismo de Bobbit contribuyen a generar acciones formativas alineadas a los requerimientos de la sociedad y la industria en un contexto específico con el que los participantes deben interactuar para la socialización y reproducción de la cultura.</li> <li>• Gracias a los aportes de Thorndike con su teoría del aprendizaje dado por ensayo y error, John Watson con sus fundamentos de la Escuela Conductista, y B. Skinner con sus planteamientos sobre el aprendizaje asociativo, surgen propuestas y métodos sistemáticos de capacitación, que dan surgimiento al rol del diseñador instruccional.</li> </ul>
<p><b>Periodo de Posguerra</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surge la instrucción programada a partir de los planteamientos conductistas aportador por Skinner: establecimiento de objetivos de aprendizaje, definición de conductas que se espera desarrollar a través de la capacitación, informar sobre todos los pasos en los que se divide el proceso, requerir una respuesta concreta y ofrecer un refuerzo positivo o negativo.</li> <li>• Surgimiento del Diseño Instruccional Sistemático, que integraba el enfoque de sistemas utilizado en las organizaciones militares e industriales.</li> </ul>
<p><b>Siglo XX</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparece la Taxonomía de Bloom.</li> <li>• Roberto Glaser definió los componentes del Diseño Instruccional Sistemático: determinación de necesidades de capacitación, establecer los propósitos de la formación, división en pèqueles tareas con un objetivo operacional, condiciones de desempeño de la conducta y definición del nivel de desempeño esperado.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se emplea la técnica de capacitación “cerca del trabajo” para la incorporación del trabajador y transferencia de conocimiento en el ambiente real de trabajo.</li> <li>• Incorporación de teorías administrativas, psicológicas y pedagógicas que parecen adaptarse mejor a la resolución eficaz y eficiente de los problemas asociados al desempeño de labores.</li> <li>• El conductismo ocupa un lugar destacado en la satisfacción de necesidades de capacitación a través de la instrucción programada para la mecanización y la repetición en situaciones predecibles y controladas.</li> <li>• Gagné diferencia cinco dominios de aprendizaje y, en complemento a la taxonomía de Bloom, propiciando que se considerara en el diseño de la instrucción el tipo de eventos o acciones formativas necesarias y las estrategias cognitivas asociadas a éstas.</li> <li>• Comienza la expansión y crecimiento del Diseño Instruccional Sistemático en un contexto limitado de formación restringida o acotada para los Recursos Humanos.</li> </ul>
<p><b>Finales del siglo XX</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se identifican como acciones generales que constituyen el proceso de diseño de la instrucción: el diagnóstico de necesidades de capacitación, el diseño del curso, el desarrollo de los materiales, la implementación y la evaluación de la satisfacción del curso, la transferencia de saberes en el ámbito laboral, el impacto de la formación en la empresa y la tasa de retorno de inversión.</li> <li>• El constructivismo sustenta un gran número de programas de capacitación, en donde se intenta formar a los empleados en actividades y habilidades más complejas en contextos dinámicos y altamente complejos, con una necesidad enorme de actuación ante el cambio.</li> </ul>

Figura 1. Etapas históricas de la capacitación. Adaptado de Coria & Mitnik (2006) y Rodríguez (2007).

Con este contexto, podemos identificar que la construcción, desarrollo y evolución del concepto de capacitación se ha acompañado de diversos planteamientos y aportes dados por las teorías administrativas, psicológicas y pedagógicas, asumiendo hasta principios del siglo XX un enfoque eficientista y separado de la vida escolarizada por la relación que se establecía entre la capacitación y la técnica o los trabajos manuales, en algún tiempo considerados como poco dignos o de bajo mérito. (Coria & Mitnik, 2006). Sin embargo, las

necesidades económicas y el contexto en el cual se enmarca el desempeño laboral en la actualidad demandan un enfoque integral y transversal en los procesos de capacitación, orientándose aún a la eficiencia y eficacia en el desempeño de los empleados en actividades de mayor complejidad y con demandas tanto actitudinales como aptitudinales diferentes.

### **VII.1.1 Definición**

Si bien es cierto que la Psicología, las Teorías de la Administración y la Pedagogía han permitido generar y transformar el concepto de capacitación considerando en él aspectos como la sistematicidad, la instrucción programada, la observación de conductas específicas asociadas al desempeño de un puesto o función laboral, la medición de su impacto tanto en la empresa como en su capital, la dinámica social, económica, tecnológica y laboral desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI han enriquecido dicho concepto al identificar al participante como un actor, más que como una pieza dentro de un gran engranaje.

La reconcepción de los empleados en el siglo XXI, denominados anteriormente como Recursos Humanos y redefinidos como Capital Humano en el marco de la Administración Contemporánea, ha reconfigurado el enfoque con el que se identifica a la capacitación, identificando en ella diferentes momentos, alcances e impactos en la organización, los empleados, el negocio y la sociedad perceptora de los productos o servicios originados.

A través de la revisión que Rodríguez realiza sobre diversos autores al respecto de la capacitación (2007), podemos encontrar que el concepto de capacitación tiene asociadas acciones, tareas, procesos y finalidades específicos:

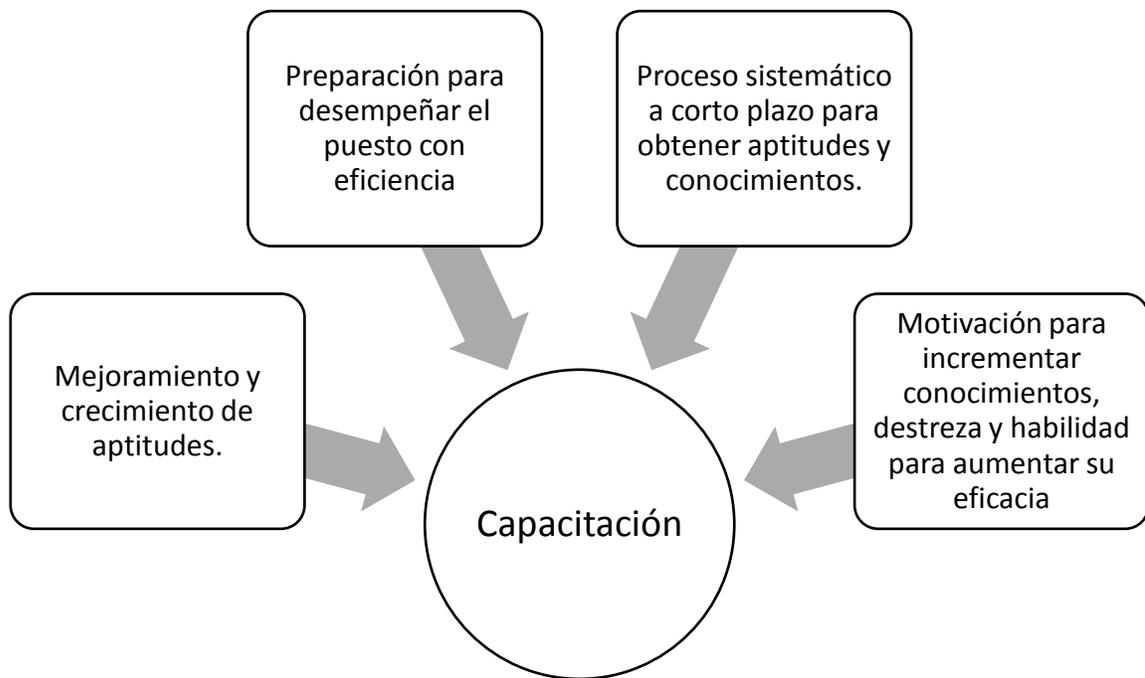


Figura 2. Acciones o premisas inherentes a la capacitación. Adaptado de Rodríguez (2007).

En este sentido, es importante indicar el carácter sistemático, planeado, continuo y permanente que tienen dichas acciones o procesos en los empleados mediado por las instituciones y su área de Recursos Humanos o Administración de Personal, como es el caso del Plan de Carrera para Ejecutivos en Promoción dentro de Banco Santander a través de su Instituto de Formación.

Con el fin de identificar el significado y alcance del concepto de capacitación, empleado en múltiples ocasiones para situar el rediseño instruccional que aquí se presenta, considerando la información planteada por Brito, Hernández, Cruz (2009), y lo expuesto por Rodríguez (2007), se entiende por capacitación al proceso sistemático, permanente y evolutivo de la enseñanza que se inicia al término de la educación formal, y que tiene por objetivo la inmersión, el desarrollo y actualización del personal a través de las acciones formativas que contribuyan al desarrollo de competencias diversas en beneficio personal, de la institución y de la sociedad, a través de contenidos y actividades de aprendizaje que les permitan actuar de manera oportuna y eficaz en el desempeño de sus actividades, así como

la resolución de problemas a nivel profesional y técnico, asociados al desempeño de su puesto.

### **VII.1.2 Propósito de la capacitación**

“Detrás de de todo hombre capaz hay otros hombres capaces”

Proverbio chino

Al hablar de capacitación es fundamental no perder de vista que ésta se presenta en un contexto laboral. Por lo tanto, las instituciones identifican a este proceso como el medio por el cual dotarán a sus empleados de las habilidades o competencias necesarios para el desempeño de su puesto, lo cual deberá redituarse en cifras positivas de acuerdo a las métricas de impacto o productividad en cada institución.

En lo que respecta al propósito de la capacitación, es necesario especificar que se hace referencia al sentido que ésta tiene, y no al objetivo, que se define a partir de un Diagnóstico de Necesidades de Capacitación (DNC). Además del incremento en el impacto positivo o rentabilidad del negocio, García López (2011) indica que la capacitación tiene como propósitos:

- Ayudar a mejorar las aptitudes y las actitudes.
- Elevar los conocimientos de los ocupantes en los puestos en todos los niveles organizacionales.
- Mejorar la moral y la satisfacción de la fuerza de trabajo.
- Guiar al personal a identificarse con los objetivos de la organización
- Crear una mejor imagen tanto del personal como e la organización.
- Mejorar las relaciones entre jefes y subordinados.

- Ayudar a sistematizar el trabajo
- Facilitar mejor la toma de decisiones y la solución de problemas.
- Propiciar el desarrollo y las promociones.
- Es la mejor herramienta para incrementar la productividad y la calidad.
- Contribuir a mantener bajos los costos de operación en muchas áreas
- Contribuir positivamente en el manejo de conflictos y tensiones.
- Permitir el establecimiento y logro de metas individuales.

Por lo anterior, se puede identificar que además del elemento asociado a eficientar el desempeño del puesto y sus implicaciones (conocimientos, habilidades, competencias), la capacitación tiene propósitos integradores, homogenizadores y enculturizadores dentro de la institución, pues es justo en este proceso que es posible dar a conocer y a implementar los valores y prioridades de las instituciones, tal como sucede en Banco Santander desde el Instituto de Formación. En este punto, se hace importante indicar una premisa por demás interesante de Maxwell: “Decidir que vale la pena capacitar y desarrollar a los miembros de su equipo es el primer paso para formar un mejor equipo”. (Maxwell, 2012)

Así, la capacitación es un proceso y práctica que permean a nivel vertical, horizontal y transversal dentro de las instituciones, considerando las competencias consideradas como objetivo de las acciones formativas, así como la misión, visión, valores de la institución que la legitiman y el colectivo tanto laboral como social al que impactaran con sus acciones una vez que se incorporen al puesto. Es justo esta perspectiva, en relación al propósito de la capacitación, que permite a Banco Santander a través de su instituto de Capacitación el difundir, modificar o reforzar premisas fundamentales para la prestación de servicios bancarios, asociado a la estrategia comercial anual y trimestral.

### **VII.1.3 Alcances y limitaciones**

Hasta este punto del presente documento se ha hecho explícita la idea de que la capacitación como práctica y proceso dota a los participantes de los conocimientos y actividades de aprendizaje que les permiten adquirir las habilidades y competencias necesarias para el desempeño eficaz y eficiente de su puesto. Sin embargo, es indispensable plantear de forma clara que de ninguna forma la capacitación es omnipotente, por máximo que sea su objetivo general de aprendizaje y por amplias que sean tanto las expectativas como el esfuerzo invertido en ella.

Para definir los alcances de la capacitación es fundamental identificar las necesidades de capacitación de la institución a través de un análisis tanto de la organización como del puesto y de las personas. La necesidad de capacitación indica cuál es el conocimiento, habilidad o competencia que se desea lograr en los participantes, hablando del colectivo, al hacer el DNC debe considerarse como parte de éste la definición del o los colectivos meta, pues este aspecto permite identificar a los encargados del diseño y desarrollo de la capacitación identificar o considerar conocimientos previos o aquellos que sean propios del perfil de ingreso o selección de personal para efectos de reclutamiento y desarrollo o crecimiento dentro de la empresa.

Entendiendo que la capacitación es un ciclo que comprende la realización del DNC, el desarrollo de planes y programas de capacitación, la realización de la capacitación o implementación y la evaluación tanto de los resultados como del nivel de satisfacción de los participantes (Rodríguez Valencia, 2007), debe identificarse que los alcances de los programas son definidos desde el inicio y pueden replantearse a partir de los datos obtenidos en las evaluaciones, hacia su simplificación o complejización.

Considerando que para desarrollar programas de capacitación debe analizarse a los participantes, los puestos y la organización, existen aspectos inherentes a este último factor que pueden resultar en limitantes para la capacitación. Las limitantes de la capacitación

están asociadas a factores como es el presupuesto, políticas internas de capacitación o políticas de capacitación inexistentes, la infraestructura tecnológica, la cantidad y competencia de los instructores o facilitadores, la priorización que la organización tenga al respecto de las funciones o puesto a capacitar y su impacto positivo en las ganancias para el negocio.

En el caso del instituto de formación de Banco Santander, el proceso de diseño y rediseño de los programas vigentes al 2013 han debido considerar siempre aspectos limitantes como:

- Las actividades de aprendizaje asociadas al uso de herramientas comerciales en ambiente de simulador, que no operan en totalidad dada la complejidad en el uso de datos y la seguridad de los mismos.
- La selección de materiales y recursos didácticos debe ser apta para implementación y consulta bajo los parámetros de seguridad informática marcados por la institución dados los protocolos que toda institución bancaria asume.
- El estatus actual en cuanto a las competencias de instrucción para los facilitadores que implementan los programas en sus fases presenciales o intervienen como tutores en los programas de formación virtuales.
- La prioridad de la operación sobre la capacitación del personal, en donde el área comercial considera más importante el logro de la meta trimestral que la formación de su equipo de trabajo para un impacto positivo a corto y mediano plazo.
- La rapidez con que cambia el negocio bancario en cuanto a su oferta de productos, operación comercial, estrategias comerciales trimestrales, que rebasan los ritmos de actualización de material didáctico para los diferentes programas de formación. (Estrategia Educativa GFS, 2013)

Así, podemos identificar que si bien es cierto que con la capacitación es posible incorporar, formar y desarrollar al personal para que desempeñen su puesto de forma eficaz y eficiente, existen aspectos que no son de control o siquiera de los aspectos sobre los cuales pueda tomar decisiones el área de formación o capacitación de una organización, aún siendo parte del departamento de Administración de Personal. En ese sentido, es

fundamental considerar desde que se detecta una necesidad de capacitación, se debe sensibilizar a las áreas involucradas sobre la relevancia e impacto de su colaboración para el logro de los objetivos de la capacitación. De este modo, podrá identificarse cuáles son los puntos dentro del ciclo de capacitación en donde deben plantearse puntos de control, quién puede tomar decisiones para resolver incidencias y cómo deberán actuar los demás.

#### VII.1.4 Diferencias entre la educación formal, no formal o capacitación, e informal

Al llevar a cabo la revisión relacionada al origen y evolución de la capacitación como práctica y como concepto se ha identificado que desde la Edad Media se planteó una clara diferencia entre los saberes propios de la escuela y los propios de los talleres, siendo durante la Revolución Industrial que este aspecto se agudiza con los programas escolares estructurados e impartidos en recintos específicos con un modelo pedagógico diferenciado y distante de la práctica o técnica.

Para hacer específicas las diferencias entre la educación formal, la educación informal y la no formal, se exponen a continuación las siguientes definiciones y características:

<b>Aprendizaje formal</b>	<b>Aprendizaje no formal</b>	<b>Aprendizaje informal</b>
<p>Tiene lugar en entornos organizados y estructurados, dedicado específicamente al aprendizaje.</p> <p>Otorga una cualificación, en forma de certificado o de título, avalado por una institución (como es el caso de la SEP o la UNAM, en el caso de México).</p> <p>Abarca los sistemas de enseñanza general, de</p>	<p>Es derivado de actividades planificadas (en cuanto a objetivos didácticos y duración) en el que existe alguna forma de apoyo al aprendizaje (como, por ejemplo, una relación entre estudiante y profesor).</p> <p>Puede abarcar programas para impartir capacidades laborales, alfabetización de adultos y la educación básica para personas que</p>	<p>Es el resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio</p> <p>No está organizado o estructurado en cuanto a objetivos, tiempo o apoyo para el aprendizaje.</p> <p>El aprendizaje informal puede ser no intencionado desde el punto de vista de quien aprende.</p>

<p>formación inicial y de enseñanza superior.</p>	<p>han abandonado la escuela prematuramente.</p> <p>Algunos casos muy comunes de aprendizaje no formal son la formación dentro de la empresa, a través de la cual las empresas actualizan y mejoran las capacidades de sus trabajadores</p>	<p>Un ejemplo son las capacidades adquiridas a través de las experiencias vitales y laborales, los idiomas y las competencias interculturales aprendidos durante una estancia en otro país, las competencias en TIC adquiridas fuera del trabajo, las capacidades adquiridas en actividades de voluntariado, culturales, deportivas, con jóvenes, o realizadas en casa.</p>
---	---	---

Figura 3. Definición de educación formal, no formal e informal. Adaptado de Consejo de la Unión Europea (2012).

A partir de la información que se presenta en la Figura 3, puede identificarse que hay aspectos que distinguen a cada uno de los tres tipos de formación, como son: los títulos académicos, la programación de las acciones formativas, los objetivos e intencionalidad, el grado de involucramiento o conciencia del participante al respecto del proceso de aprendizaje, así como los contextos o entornos en donde se genera.

En el contexto en el que se sitúa este rediseño, se hace referencia a acciones formativas dentro de un contexto educativo no formal, pues el Plan de Carrera para Ejecutivos Comerciales en promoción es un programa de capacitación que no ofrece ningún tipo de reconocimiento, certificación o grado académico con validez oficial, y sólo tiene reconocimiento dentro de la institución. Sin embargo, tiene un objetivo específico que se cumple a través de una secuencia de actividades de aprendizaje planificadas en dos fases: una virtual y una presencial. Su contenido está orientado a construir y fortalecer competencias asociadas a la prestación de servicios bancarios y las actividades inherentes a ello: uso de herramientas comerciales, habilidades de venta, gestión, trabajo en equipo, trabajo por objetivos, entre otras.

### VII.1.5 Capacitación bancaria: contexto y elementos generales.

Al hablar de capacitación bancaria se hace referencia a todas las acciones formativas que tienen por objetivo proporcionar los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño del puesto, asociado a la prestación de servicios bancarios en sucursal, o su planeación, operación y diseño desde el corporativo o áreas centrales del Grupo Financiero Santander.

La capacitación bancaria está asociada al uso de herramientas comerciales, oferta y operación de productos o servicios bancarios, observancia sobre aspectos normativos de índole interno o intrainstitucional (seguridad informática, protección civil, prácticas de no discriminación), o externo, es decir, interinstitucional (prevención de lavado de dinero y fraude, certificación ante la AMIB en las diferentes figuras existentes), así como competencias de índole personal que impactan en el desempeño de su puesto (liderazgo, autogestión, gestión de equipos, toma de decisiones, etc.).

Un ejemplo de los temas en los cuales se forma al personal bancario es indicado por el Banco Central de Cuba, que al respecto de la capacitación a su personal indica que algunos de los temas en donde se ha capacitado a su gente gracias al apoyo de países como México son:

- Matemáticas Financieras
- Innovaciones Financieras
- Supervisión de Innovaciones Financieras
- Fideicomisos
- Supervisión Consolidada
- Supervisión Offshore
- Lavado de Dinero
- Supervisión Bancaria *In situ* y *Extrasitu* (2009).

Las premisas que rigen a la capacitación bancaria, y con las cuales algunos proveedores ofertan programas para este propósito, son el dinamismo del negocio bancario, el impacto de la normativa nacional e internacional, lo críticas o complejas de las operaciones asociadas al incremento del patrimonio de los clientes a través de inversiones, la detección y cálculo de riesgos en ofertas de créditos al consumo, hipotecarios o empresariales.

Un aspecto clave de la capacitación bancaria radica en la orientación al puesto y la distinción que se hace de ellos en la estructura jerárquica u organigrama. En este sentido, Banco Santander tiene un modelo de formación en donde identifica aspectos esenciales del momento de formación, así como la posición del empleado, especificando que la oferta de capacitación bancaria para directores, vicepresidentes y gerentes de área se ofrece a través de proveedores externos, expertos en temáticas como: comunicación efectiva, estilos de dirección, liderazgo, cómo fijar metas a corto y mediano plazo, manejo de estrés, entre otros. (Valores Integrados, s/f)

El modelo de capacitación bajo el cual el Instituto de Formación de Banco Santander genera, actualiza o rediseña los diferentes programas de formación con oferta vigente al tercer trimestre del 2013 observa los siguientes momentos y propósitos integrados considerando acciones formativas específicas:

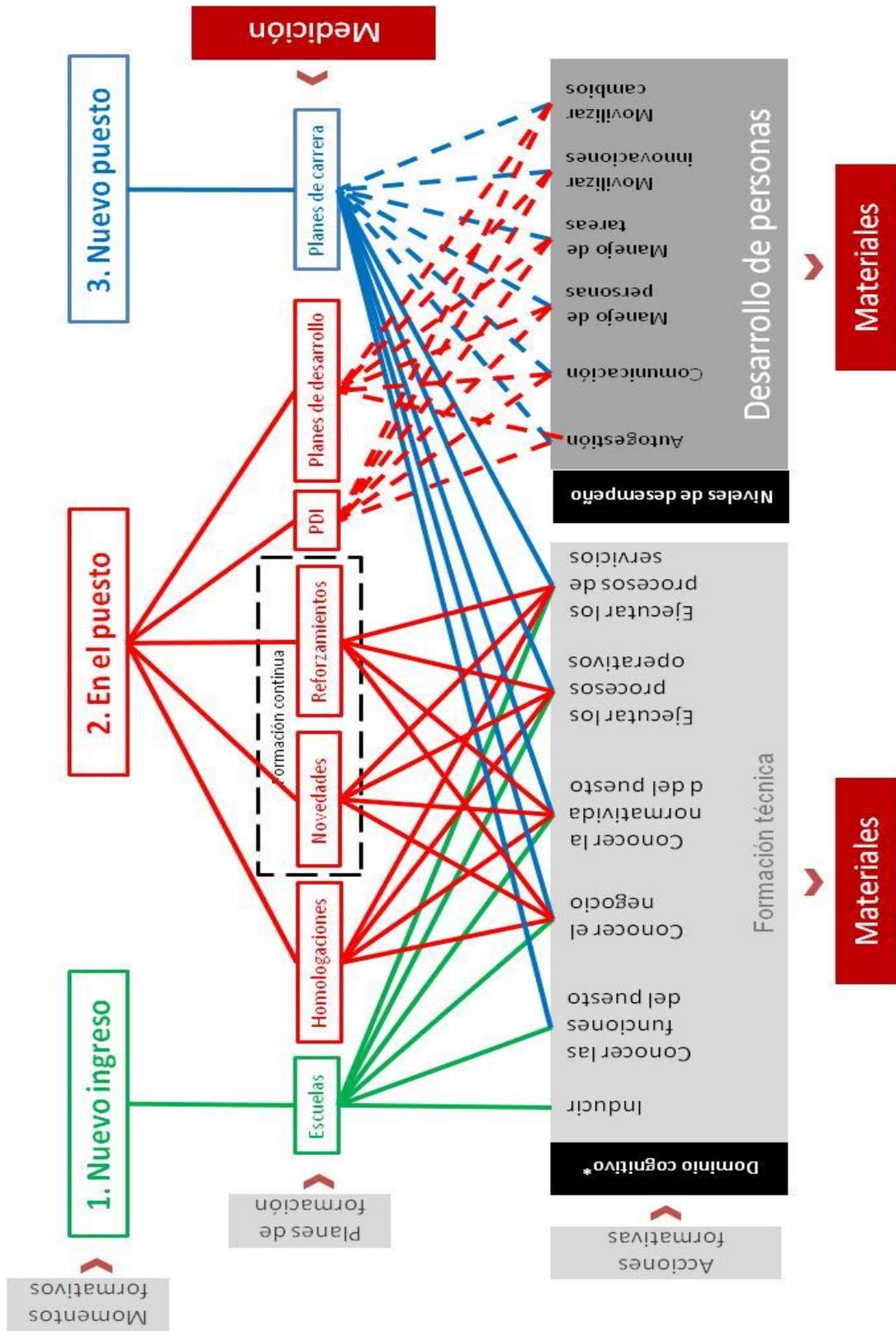


Figura 4. Modelo del Instituto de Formación de Banco Santander. (Estrategia Educativa, 2012)

A partir de la observación y análisis del modelo de formación indicado en la Figura 4, puede notarse que se diferencian modelos, contextos y tipos de capacitación, tal como lo plantean en sus premisas tanto Rodríguez (2007) como García (2011). Ambos autores permiten legitimar el modelo expuesto, en el sentido de explicar que la capacitación tiene propósitos diversos, guiados por el momento laboral o proceso al cual responde la necesidad de capacitación: inmersión, desarrollo de habilidades técnicas, transición y aprendizaje para incorporarse a un nuevo puesto, o desarrollo tanto personal como profesional, entre otros.

De acuerdo al modelo del Instituto de Formación de Banco Santander, se identifican tres estadios generales bajo los cuales se identifica a los participantes de los programas de formación vigentes, con especial atención aquellos orientados a la prestación de servicios:

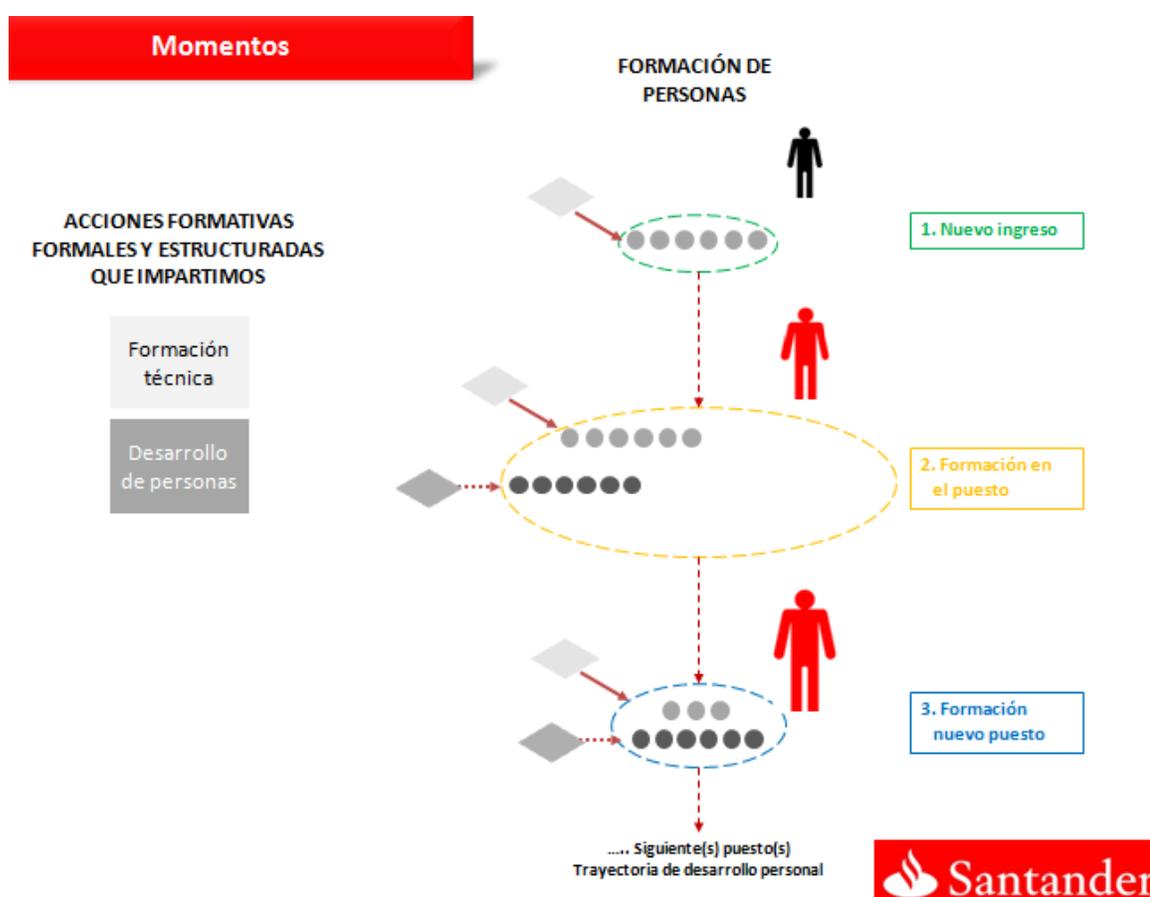


Figura 5. Momentos de formación y sus acciones formativas. (Estrategia Educativa, 2012)

La figura 5 da cuenta de que en la formación para nuevo ingreso y la formación en el puesto, o como Rodríguez la denomina, capacitación para el trabajo y capacitación en el trabajo (2007). De acuerdo a las necesidades de Banco Santander, se identifica que la formación para el trabajo está constituida mayormente por acciones formativas técnicas, mientras que las acciones formativas para la formación en el puesto son tanto de tipo técnico como en aquellas orientadas al desarrollo de las personas.

En todos los casos, las acciones formativas son susceptibles de evaluación tanto formativa como sumativa y de impacto o aplicabilidad en el puesto, sucediendo en el trascurso del curso y a los tres y seis meses, respectivamente. Por ello, es fundamental situar en qué contexto de formación se ubicará el participante, y a partir de ello, legitimar de acuerdo al modelo institucional y las aportaciones de los expertos tanto en capacitación como en tecnología educativa y otros, en torno al diseño de un programa de formación que tiene intenciones claras de construir y fortalecer habilidades específicas en los participantes.

Es importante indicar que si bien el rediseño del autoestudio para el programa de formación de Ejecutivos Comerciales en promoción, que da motivo al presente documento, está apegado totalmente a los lineamientos que dan una concepción global al proceso de formación en el Instituto, la aportación que da este proyecto radica en la identificación y puntualización de qué competencias se requieren para el puesto en cuestión, cómo se ha de formar a la gente en esas competencias, cómo han de evaluarse tanto al corto como al mediano plazo, y qué acciones deberán modificarse, de acuerdo al proceso actual de implementación actual, para hacer de esta propuesta un programa que se implemente al corto plazo.

## **VII.2 Corrientes de aprendizaje**

De manera general, las corrientes de aprendizaje, también identificadas como Teorías del Aprendizaje, se identifican como construcciones conceptuales y metodológicas que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la definición de los roles, sus alcances y elementos constituyentes de acuerdo al paradigma psicopedagógico que las sustentan.

Las corrientes de aprendizaje han de servir como el marco conceptual que dará base o una perspectiva específica para abordar el proceso formativo en un espacio específico y para un colectivo particular. Podría decirse, de forma coloquial, que cada paradigma es una especie de lente con el cual el fenómeno en cuestión (en este caso la formación), ha de ser visto por la persona o el colectivo encargado de diseñar la instrucción en cualquiera de sus modalidades. Una vez que se ha elegido un enfoque, dicha perspectiva permitirá también definir la metodología a seguir para el diseño de la formación, los instrumentos a emplear, los indicadores y el proceso de medición o evaluación.

En este proyecto la corriente de aprendizaje que guía de forma central el rediseño instruccional es el modelo basado en competencias, aunque también se consideran corrientes de aprendizaje complementarias que aportan conceptos y elementos importantes en el diseño de actividades de aprendizaje, así como su evaluación formativa y sumativa.

### **VII.2.1 Modelo por competencias**

A partir del contexto histórico de la capacitación, descrito en el inicio de este apartado, podemos identificar que la noción de conductas observables y el abordaje de contenidos asociados directamente con la función a desempeñar forma parte de las premisas que permitieron construir cursos de capacitación en la modernidad con aportes tanto de la Escuela Conductista como de la Teoría del Capital Humano. Sin embargo, las primeras

propuestas que promueven o plantearon una educación basada en competencias surgió justamente en el contexto académico, apartado y claramente diferenciado de la capacitación, con el proyecto Tunning, y luego por el proyecto “Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en los años 2000 y 2005. (Gimeno Sacristan, 2008)

La promoción del modelo educativo basado en competencias surge en el contexto de la Era de la Información: mucha información fluyendo por todos lados y en todas direcciones, generando una realidad altamente dinámica y compleja. Ante este escenario, la escuela y sus métodos tradicionales se volvían obsoletos, reclamando más que una modificación, un proceso evolutivo que permitiera a los alumnos adquirir las habilidades y competencias necesarias para el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones para actuar en ese contexto. (Moreno Olivos, 2010)

Frente a los aprendizajes academicistas tradicionales, el modelo de educación por competencias promueve el diseño e implementación de acciones formativas orientadas a la construcción o fortalecimiento de destrezas, habilidades o competencias funcionales, es decir, aplicables a cualquier situación de carácter manual, conductual, intelectual, expresivo, de comunicación o de relación con los demás (Gimeno Sacristan, 2008). En síntesis: educación para la vida.

El enfoque educativo por competencias implica una movilización de los conocimientos a su integración de manera holística y enlazándoles al contexto, asumiendo que las personas aprenden mejor si tienen una visión global del problema que requieren enfrentar, y no de qué tareas deben realizar y cómo hacerlo desde una visión mecanicista o memorística. Este modelo educativo plantea como reto lograr estimular la creatividad, la innovación y la potencialidad de cada estudiante para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda, siendo capaces de sobrevivir y adaptarse de una mejor forma a través de los contenidos, metodologías y herramientas existentes, de manera que todos ellos incidan en la efectividad y funcionalidad de los aprendizajes. (García Retana, 2011)

Con base en lo que se ha explicado hasta este punto, se define como competencia a la capacidad personal e individual de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, emociones y otros componentes sociales de comportamiento utilizados eficazmente en situaciones reales. Por ello es que se requiere que el programa formativo fundamentado en esta propuesta conozca y respete las capacidades metacognitivas de los educandos, determinando sus estilos de aprendizaje, el área más significativa de su inteligencia, y abordar los procesos cognitivos e intelectivos que los caracterizan a través de la organización de actividades en un acto educativo, consciente, creativo y transformador. (Gimeno Sacristan, 2008) (García Retana, 2011)

Establecida la importancia del Modelo de Formación por Competencias y su impacto en la planeación o diseño de un programa de formación, es importante indicar que, de forma general, las competencias tienen atributos generales, independientemente del contexto de formación o educación donde se sitúen, que son: su carácter integrador, en donde se interrelacionan saberes tanto teóricos como conceptuales y procedimentales, así como aspectos actitudinales en el desempeño o resolución de un problema específico; su posibilidad de transferencia específica aún las herramientas y condiciones dinámicas; su carácter dinámico, en donde el sujeto es capaz de resolver problemas o actuar de forma eficaz y eficiente en un contexto cambiante con situaciones propias del ámbito de desempeño (Irigoyen, Jiménez, & Acuña, 2011)

De acuerdo al Modelo de Educación por Competencias, los programas (de formación) se deben organizar a partir de las competencias a desarrollar, que se establecen sobre la base de metas terminales integrales dadas por el contexto de formación, en donde se establece el cómo, por qué y para qué, considerando, para efectos del presente trabajo, el DNC realizado. Dentro del conjunto de competencias definidas se considera, bajo lo propuesto por Ibáñez y citado por García Retana (2011):

- a) el conjunto de acciones que despliega el individuo para resolver o prevenir un problema, b) determinar el orden o secuencia de los pasos a seguir para resolver un problema, c) determinar las condiciones idóneas para el desempeño y d) determinar los criterios de evaluación sobre el desempeño.

Una estrategia interesante al considerar al Modelo por Competencias como paradigma rector del rediseño instruccional de este documento, es considerar dentro del planteamiento de actividades de aprendizaje la resolución de situaciones problema. La resolución de éste tipo de situaciones define el desarrollo de competencias relacionadas con:

...1) problemas conceptuales, en donde se identifican como actividades el análisis y la explicación de los fenómenos de estudio según el ámbito de formación disciplinar;

2) problemas metodológicos, relativos a la instrumentación de procedimientos y la medición para el estudio de las variables que se consideren pertinentes y su operación sistemática;

3) problemas tecnológicos y axiológicos, relacionados con la adecuación y aplicación del conocimiento científico para la evaluación e intervención respecto de los problemas en circunstancias sociales genéricas (Ribes, 2006 citado en (Irigoyen, Jiménez, & Acuña, 2011)

En el contexto en que se sitúa este rediseño, al hablar de problemas conceptuales, se hace referencia a la identificación de productos o servicios bancarios, sus características, beneficios, requisitos, etc. En el caso de problemas metodológicos, se asocia al uso de herramientas comerciales en particular y en interacción, a fin de operar en ellas los productos y servicios comerciales. Finalmente, la resolución de problemas tecnológicos y axiológicos aplica en el rediseño a las situaciones relacionadas con la resolución de aclaraciones o incidencias planteadas por el área de Aclaraciones, y que obedecen a situaciones reales a las que el ejecutivo se enfrenta en su día a día a través de la gestión comercial con los diferentes clientes de su cartera.

### **VII.2.2 Corrientes de aprendizaje complementarias**

Hasta este punto, el Modelo de Educación por Competencias da cuenta de qué hacer con la formación y cómo hacerlo a través de cierto tipo de actividades de aprendizaje basadas en la resolución de diferentes situaciones con márgenes de actuación diversos. Sin embargo, si bien se explica el objetivo final o propósito de la formación basada en dicho

modelo, es importante considerar que, tal como la práctica docente y formativa lo ha notado hasta hoy, los paradigmas o modelos educativos no actúan solos o de manera ortodoxa.

Por lo anterior, para propósitos del presente rediseño es importante considerar algunas corrientes de aprendizaje complementarias que justamente complementan la perspectiva desde la cual se está observando y realizando el rediseño instruccional, considerando qué sucede con el participante en el sentido de la actividad cognitiva. El apoyo que proporcionan las corrientes complementarias que aquí se plantean permiten enriquecer la elección de material didáctico, la construcción de actividades de aprendizaje, la planeación de estrategias para evaluar a los participantes de manera continua y numérica, así como los aspectos en los que habrá que poner especial atención durante el seguimiento que se dará a los alumnos durante el proceso de autoestudio. En la siguiente tabla se describen los modelos que complementan el enfoque bajo el cual se realizó el rediseño del autoestudio para Ejecutivos Comerciales en Promoción.

<b>Corriente de Aprendizaje</b>	<b>Características</b>
<b>Aprendizaje basado en problemas</b>	<p>Los objetivos del aprendizaje basado en problemas (ABP) se centran en desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior, presentando al alumno problemas y casos auténticos y complejos.</p> <p>Involucra a los alumnos en tareas reales.</p> <p>A través del proceso de trabajar en equipo, articular teorías, crear hipótesis y discutir de forma crítica las ideas de otros, los alumnos alcanzan un nivel mucho más profundo en la comprensión de los problemas.</p> <p>Las estrategias de aprendizaje auto-dirigido que se utilizan en el ABP pueden servir para estimular el aprendizaje permanente.</p>
<b>Instrucción anclada</b>	<p>La instrucción anclada es un enfoque utilizado para el diseño de la instrucción, el cual se organiza alrededor de un “ancla”, es decir, un contexto, problema o situación de la vida real.</p> <p>Se utiliza la tecnología, particularmente videos, que presentan el contexto dentro del cual se desarrollará el aprendizaje y la instrucción.</p>

<p><b>Aprendizaje situado</b></p>	<p>El aprendizaje situado resalta el uso de pasantías, tutorías, trabajos colaborativos y herramientas cognitivas, sirviéndose de tareas y actividades reales en contextos reales.</p> <p>El aprendizaje situado se lleva a cabo cuando los alumnos trabajan en tareas reales que toman lugar en situaciones del mundo real.</p> <p>La teoría de la cognición situada considera fundamental proveer al alumno con un contexto real, y fomentar la interacción social y la colaboración en el entorno de aprendizaje, mediante la resolución conjunta de problemas, el diálogo y la discusión, que permite a los estudiantes desarrollar niveles más profundos de comprensión de un problema o de un área del conocimiento.</p>
---------------------------------------	--

Figura 6. Corrientes de aprendizaje complementarias. Adaptado de UNESCO (2004)

A partir de lo planteado en la Figura 6 y el apartado referente al Modelo Educativo por Competencias, podemos identificar el enfoque con el cual habrá de generarse tanto la secuencia instruccional como la guía de estudio, los materiales y recursos didácticos, así como las actividades de aprendizaje que llevarán a cabo los participantes del autoestudio rediseñado. La premisa general a este respecto es: situar el aprendizaje en un contexto lo más cercano a la realidad del ejecutivo comercial en promoción, una vez que se le haya proporcionado la información necesaria, para así identificar su capacidad de actuación frente a la resolución de incidencias o necesidades específicas planteadas a manera de casos.

Lo importante para dar cierre a este punto es dejar claro que el Modelo Educativo por competencias no se asume de forma ortodoxa en este proyecto, pues se nutre de corrientes de aprendizaje de complementan a forma como se aborda el objeto de este documento, es decir, el rediseño del autoestudio para el programa de ejecutivos comerciales en promoción, considerando en primer lugar las necesidades de formación en conjunto con el contexto y especificaciones del puesto, así como los requerimientos del área comercial al respecto de la incorporación al puesto y la curva de aprendizaje reducida de los participantes.

### VII.3 Diseño Instruccional en la EaD

La planeación de la enseñanza o de acciones formativas que en conjunto conforman un programa de estudio o de capacitación plantea de la necesidad de utilizar una metodología que oriente la construcción, tipo de recursos o materiales didácticos, el planteamiento de actividades de aprendizaje, así como la definición de puntos de monitoreo o evaluación, que den cuenta del rumbo que se está tomando el proceso formativo, asociado al logro de un objetivo general de aprendizaje. En este sentido, existe información vasta al respecto de planeación didáctica, de Didáctica, de metodologías en enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al plantear los elementos anteriores en un contexto de Educación a Distancia (EaD), la información se acota en cantidad y en enfoques, en los cuales no falta la controversia en torno a qué es y qué no es la EaD, cómo se planea, el binomio curso en línea-montaje de recursos en una plataforma, entre otros temas asociados a los modelos y metodologías para llevar a cabo dicha actividad.

En la actualidad, el uso y aplicación de la tecnología en la educación es objetivo de debate y polémica; incluso, en torno a ello se generan falsas creencias o posturas apocalípticas<sup>6</sup> en las que aquellos que desconocen la EaD infieren o asumen que esta modalidad se reduce o es sinónimo de montar cursos en plataformas abiertas y públicas. Por ello es importante precisar qué es el diseño instruccional en la EaD; en este proceso será necesario definir algunas características de la modalidad de estudio referida, así como el origen, contexto y elementos del diseño instruccional.

Parte de las afirmaciones o prejuicios en torno al diseño instruccional de los grupos o involucrados escépticos parte de la asociación al término instrucción, generado en el marco histórico de la psicología de la educación en su enfoque conductista. Si bien es cierto que el concepto de instrucción ha cambiado al paso de los años, el imaginario académico no ha

---

<sup>6</sup> Haciendo referencia al planteamiento de apocalípticos e integrados de Umberto Eco, en su obra del mismo título, publicada por la editorial Lumen en 1995.

logrado romper la asociación sostenida del concepto con la vieja instrucción programada, propuesta por Pressey hacia finales de la década de los años 20 y posteriormente desarrollada por Skinner casi 30 años después . (Chiappe Laverde, 2008)

En la EaD, y sobre todo en esquemas de formación virtual, el diseño instruccional adquiere una gran relevancia pues, dadas sus características, no es posible asumir situaciones improvisadas o no planeadas, dado que siendo una modalidad mediada por recursos tecnológicos, diversos procesos, acciones, participantes e interdependencias de índole académica, infraestructural y logística. Por ello debe ser bien planificada, orientándose siempre a la satisfacción de las necesidades de formación y logro de los objetivos de aprendizaje que dan orden y sentido a la unidad curricular. (Antolin Larios J. , 2009)

Desde sus orígenes y hasta hoy día, la EaD se plantea como un intento de satisfacer las demandas sociales que la educación presencial no pudo o no puede atender. Sin embargo, las modalidades presencial y virtual pueden beneficiarse mutuamente de su coexistencia y acción, convirtiéndose en una alternativa de estudios o para aplicarse como dualidad de opción B-Learning, intercalando actividades presénciales y virtuales en la administración de Unidades Curriculares o cursos, permitiendo posibilidad de revisar, actualizar y trabajar de manera consensuada en el desarrollo de las asignaturas, o en este caso, programas de formación (Antolin Larios J. , 2009). En este contexto, es fundamental que quienes intervenimos en procesos de educación o formación participemos en el desarrollo o uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje que permitan, en situaciones de aprendizaje mediadas por las TIC, la construcción de programas de educación formal o informal en donde se propicien las situaciones de interacción y aprendizaje suficientes de acuerdo al colectivo y las necesidades de aprendizaje a satisfacer.

Para dar fundamento al presente rediseño, es imprescindible definir qué es el diseño instruccional, cuáles son sus fundamentos, qué elementos lo componen, cuál es su propósito alcance, así como algunos modelos que han orientado esta actividad desde su origen. A partir de esta información entonces se puede identificar con claridad las

actividades que se realizaron en este proyecto, así como las implicaciones tanto en aspectos de índole didáctica como logística y tecnológica.

### VII.3.1 Definición de DI

Los orígenes del diseño instruccional (DI), como práctica más que como área de estudio, se remontan a diferentes posturas, desde la Grecia Antigua, pasando por valiosas aportaciones ocurridas durante los siglos XVII y XVIII para lograr, a partir del siglo XX, acercamientos conceptuales con mayor relación y fundamento de lo que conocemos hoy día como DI. A fin de identificar dichas posturas y aportaciones, se expone la siguiente figura:

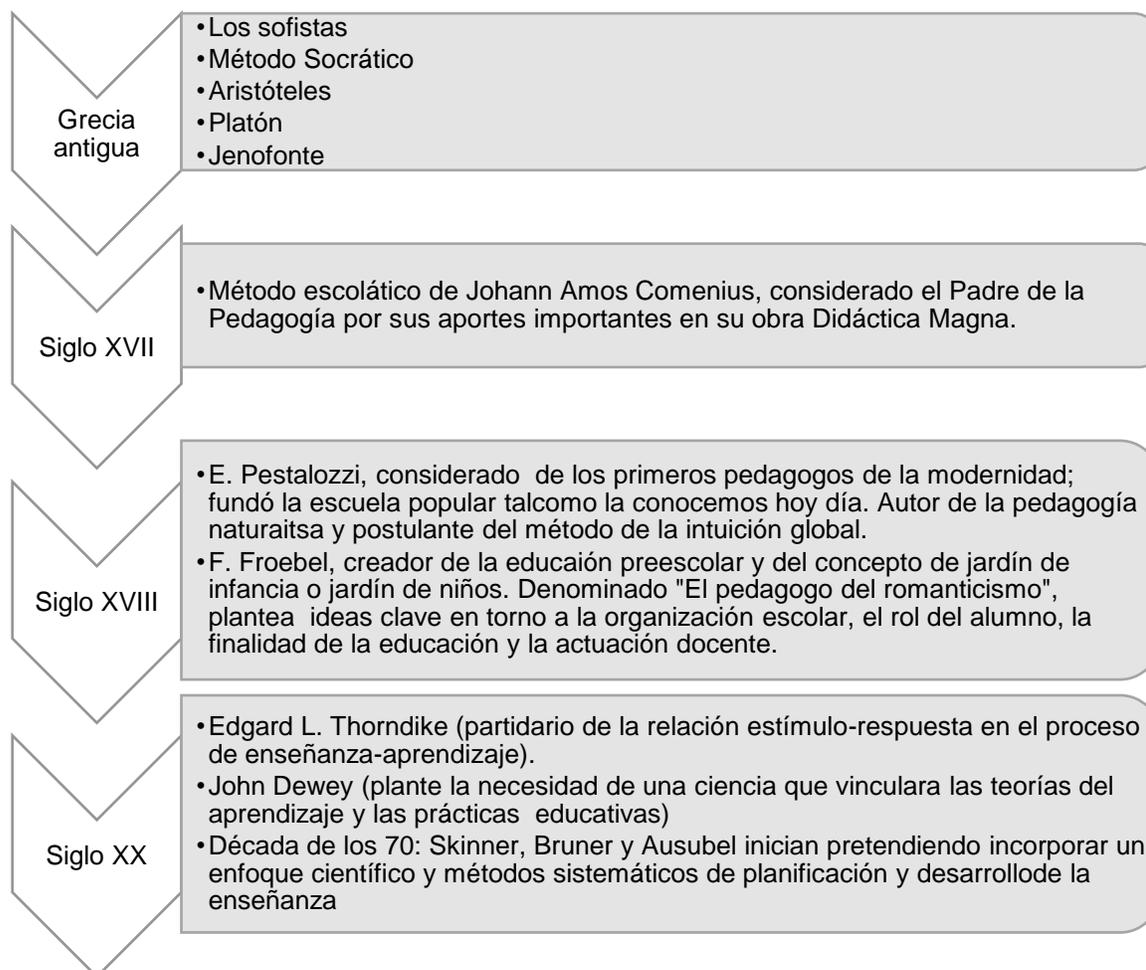


Figura 7. Antecedentes del Diseño Instruccional. Adaptado de Martínez Rodríguez (2009)

Dado el origen y evolución del DI como práctica y luego como concepto, hasta hace muy poco tiempo, al intentar explicar el concepto de diseño instruccional, se acudía a modelos enmarcados en la línea de la *tecnología educativa*, cuya historia se remonta hacia mediados de la década de los 40 y la cual muestra un fuerte arraigo en la psicología conductista, en la cual surge el fundamento para la instrucción y por tanto, el entrenamiento, ambos conceptos situados dentro del aprendizaje organizacional y que hoy puede distinguirse, de forma general y ambigua, como capacitación o educación informal. Sería hasta la década de los sesenta, cuando el DI se reconocería como disciplina al incorporar un enfoque científico y métodos sistemáticos de planificación y desarrollo de la enseñanza. (Chiape Laverde, 2008) (Martínez Rodríguez, 2009).

Una vez que se incorporaron tanto los enfoques científicos retomados de la Psicología, la Pedagogía, las Teorías de la Educación, así como los métodos sistemáticos de planeación y desarrollo de la enseñanza, diversos autores manifestaron un interés creciente por definir el nombre de la disciplina que estaba surgiendo, y luego definir qué se entendía por diseño, al que desde los sesenta se le ha denominado como planificación de la enseñanza, diseño pedagógico, diseño instruccional, instrucción programada, entre otros.

Para efectos del presente proyecto, y en particular, del punto en el que nos situamos, es importante exponer diversas definiciones al respecto del Diseño Instruccional o sus conceptos similares, que nos permitirán identificar los fundamentos principales, así como la evolución en el enfoque disciplinar en torno a los diferentes elementos que lo componen, y que serán abordados en el siguiente punto.

<b>Autor/año</b>	<b>Bases Conceptuales</b>
<b>Bruner (1972)</b>	<p>Define al diseño instruccional como la actividad para “procurar los medios y los diálogos necesarios para traducir la experiencia en sistemas más eficaces de notación y ordenación”.</p> <p>Para el autor, el diseño instruccional se ocuparía de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje.</p>

<b>Reigeluth (1983)</b>	Es una disciplina en donde la instrucción es una relación entre el entendimiento y el desarrollo de un proceso, que consiste primordialmente en la prescripción de métodos óptimos de enseñanza, con la intención de promover cambios en las habilidades y conocimientos de los estudiantes.
<b>Merril, Li, y Jones (1990)</b>	El diseño es un proceso en el que se especifica y se produce situaciones ambientales particulares, que promueven al estudiante a interactuar con el sistema de enseñanza de tal manera que se cause un cambio específico en su comportamiento.
<b>Lebrun y Bertholt (1994)</b>	Más que definir, explicaron que el diseño consiste en el desarrollo de un “plan pedagógico sistemático” que incluye las fases de análisis, planificación, desarrollo, implantación, control y revisión.
<b>Gustafson (1996)</b>	Definió al diseño instruccional en términos de proceso de planificación y desarrollo de la enseñanza efectuado en las fases de análisis, concepción, realización, validación, difusión y autorregulación continua para optimizar el sistema.
<b>Dick y Carey (1996)</b>	El diseño instruccional es concebido como un proceso para planificar la enseñanza, en donde se aplica la teoría instruccional y los procesos empíricos a la práctica educativa.
<b>Paquette, Aubin y Crevier (1998)</b>	Un proceso que cubre en su totalidad desde las actividades concernientes al desarrollo de un sistema de aprendizaje, hasta la preparación de la puesta en marcha del producto.
<b>Clark (2000)</b>	<p>Enuncia una tipología basada en cuatro diferentes formas de concebir el aprendizaje, y, en consecuencia, se denotan cuatro formas diferentes de concebir la instrucción:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucción receptiva.</li> <li>• Instrucción directiva (o dirigida).</li> <li>• Instrucción por descubrimiento guiado.</li> <li>• Instrucción exploratoria.</li> </ul>
<b>Serpa (2005)</b>	El diseño instruccional se concibe como un proceso sistemático, a través del cual se desarrollan especificaciones para emplear las teorías de la instrucción y el aprendizaje en el aumento de la calidad del proceso educativo.
<b>Serrano y</b>	Lo definen como una disciplina que procura conseguir la “máxima

<b>Pons (2008)</b>	eficacia y eficiencia posible en la planificación y operación de los procesos de enseñanza y aprendizaje”
--------------------	---

Figura 8. Definiciones de Diseño Instruccional según diversos autores. Adaptado de Chiape Laverde (2008) y Martínez Rodríguez (2009)

A partir de las definiciones expuestas en la Figura 8, se puede inferir que, de manera general, el diseño instruccional es un proceso de planificación sistemático, con rigor científico y de carácter prescriptivo de experiencias de aprendizaje, sea a través de cursos, lecciones, ambientes virtuales de aprendizaje, material educativo, etc., en el cual se identifica la existencia de pasos dependientes e interrelacionados susceptibles de evaluación y control secuencial para identificar fallas, errores o ajustes necesarios, sin necesidad de esperar hasta la implementación del curso o acción formativa, aunque el éxito real de éste sólo puede identificarse hasta el término de este proceso.

Con la revisión de las definiciones generadas a partir del siglo XXI se manifiesta también la necesidad de definir al Diseño Instruccional, de acuerdo a lo planteado por Chiape Laverde (2008) como fase y como proceso; como proceso en tanto está conformado por un conjunto de actividades, y como fase, en tanto se identifica como un componente del proceso macro de desarrollo de un proyecto. Para efectos del presente rediseño, se identifica como proceso al conjunto de acciones que se han generado para identificar los elementos que no han cumplido con el objetivo de aprendizaje, las incidencias, los modelos pedagógicos que han de guiar el rediseño, el planteamiento de acciones secuenciales, etc. Y se identifica como fase el proceso en que interviene para generar la guía de aprendizaje, el desarrollo de los materiales, la estrategia de evaluación, siendo cada uno una fase del proceso identificado como diseño instruccional, que debe entenderse como una disciplina sistémica, que si bien plantea acciones secuenciales, éstas están interconectadas y manifiestan interdependencias con distinto nivel de criticidad o impacto.

En la actualidad se identifica al diseño instruccional como el camino o guía que todo educador o responsable del proceso debe trazar al dirigir, planear o rediseñar un curso, sea para la modalidad presencial, virtual o mixta. (Martínez Rodríguez, 2009). Al hablar entonces de la construcción de ambientes de aprendizaje, las posibilidades en cuanto a tendencias

para desarrollo del currículo, estrategias de enseñanza, evaluación, creación de material didáctico, entre otros, obliga a quienes intervenimos en esta práctica a la adopción de posiciones flexibles en tanto la evolución constante no sólo en lo que respecta al Especialista en Tecnología Educativa, sino a éste en interrelación con las otras disciplinas que intervienen en el proceso desde la perspectiva tecnológica, administrativa y logística.

### **VII.3.2 Propósito y alcance del DI**

Una vez que se ha definido al DI como fase y proceso orientado a la construcción de ambientes de aprendizaje para cualquier modalidad de enseñanza, en donde suceden acciones secuenciales que van de la planeación a la evaluación del curso, es necesario definir cuál es el propósito y alcance del DI en términos más específicos y acotados.

En primer lugar, es necesario indicar que el DI tiene por propósito el facilitar el procesamiento significativo de la información y del aprendizaje a través de la presentación organizada de los materiales y recursos didácticos para el logro de los objetivos de aprendizaje. De la misma forma, el DI ha de organizar de forma sistemática el proceso de aprendizaje, entendiendo a partir de este planteamiento que ambos momentos suceden de forma asincrónica en la EaD. Como lo explica Martínez Rodríguez: “Diseñar la instrucción... significa identificar, de manera previa, la información acerca de cómo el alumno construye el conocimiento y crea la representación mental de lo aprendido” (2009).

La identificación de la que habla el párrafo anterior remite a actividades específicas asociadas, particularmente en el caso del DI para la EaD, de una buena planeación, que prever metas por alcanzar y concretar un proyecto de formación, sea en el ámbito formal o informal, en qué se hace, dónde, cuándo, cómo y con qué se llevará a cabo la acción formativa, considerando en esta fase diferentes teorías y metodologías de enseñanza-aprendizaje, tal como lo hicieron diferentes teóricos a partir de los sesenta para establecer como disciplina al DI.

Complementando lo anterior, Antolín Larios (2009) plantea conceptos interesantes que permiten plantear una analogía en torno al propósito del DI. Pensemos en un edificio: el DI ofrece cimientos y estructura al aprendizaje, que será revestida en sus muros y acabados por el proceso instruccional. En el caso de la EaD es vital que el DI realizado sea explícito en las acciones formativas elegidas o diseñadas para el logro del aprendizaje, es decir, una habitabilidad de la casa o edificio creado, considerando en ello la apariencia, la usabilidad, el mantenimiento, etc.

En este punto, asociado al DI el término fundamental es el de estructura. La claridad y pertinencia en la estructura del curso o acción formativa diseñados permite a los interventores en el proceso del DI el establecimiento de criterios para identificar el logro de los objetivos de aprendizaje, los indicadores para verificar que los alumnos accedan y procesen de forma adecuada la información para el logro del aprendizaje, la necesidad de adecuación de recursos y material didáctico acordes a la virtualización de entornos de aprendizaje, la interacción entre tutores y alumnos en sus diferentes direcciones, y cualquier otro aspecto así indicado en el alcance y estructura del curso.

Así, el DI tiene como objetivo proporcionar las condiciones necesarias para que el participante construya su propio conocimiento mediante una estructura planeada ordenada y sistemática, de los contenidos y actividades didácticas, desde que el participante ingresa a la modalidad, hasta que cumple con la planificación de la misma y culminando con el proceso de evaluación tanto de conocimientos como del curso. (Antolin Larios J. , 2009).

En conclusión, el DI tiene como propósito ofrecer a alumnos, y tutores una estructura planificada de manera sistemática y metodológica, con la finalidad de enriquecer o dar cuerpo a dicha estructura con los recursos, materiales, interacciones e infraestructura pertinente de acuerdo a la modalidad de estudio. En el caso de la EaD, es primordial considerar el ejercicio adicional que el DI representa, en la medida que la modalidad no permite realizar cambios sobre la marcha o algún tipo de improvisación.

Para el presente rediseño resultó fundamental identificar todos los aspectos que forman parte del DI evaluado y considerado como susceptible de modificaciones, para intervenir en todos los aspectos que así lo requieren. Será en los productos de este rediseño en donde se materializan las intervenciones realizadas, a partir de las premisas del DI: planeación, sistematicidad, estructura y apoyo en el logro de los objetivos de aprendizaje y el proceso diacrónico que le enmarca.

### **VII.3.3 Modelos de DI**

“La innovación no es cuestión de modelos exclusivamente, es más bien el reto que los educadores debemos asumir”

Azucena del Carmen Martínez Rodríguez

Desde que los procesos de construcción para programas de instrucción incorporaron a ellos un enfoque científico y métodos sistemáticos de planificación y desarrollo, surgieron diferentes modelos que daban cuenta de, en diferentes posturas y considerando los aprendizajes logrados por los expertos, cómo debía llevarse a cabo el DI. Esencial e independientemente de la generación a la que corresponda, los diferentes modelos de diseño instruccional pretenden clarificar al alumno o participante, las formas para lograr el aprendizaje sin que la distancia sea un impedimento para ello, en tanto que el modelo de DI permitirá articular medios, materiales, recursos y roles en pro de la generación de las estrategias y herramientas idóneas. (Martínez Rodríguez, 2009)

Desde la década de los sesenta y hasta la actualidad han surgido diversos modelos de DI, los cuales se clasifican, de acuerdo a su enfoque, prioridad, origen y alcance, en cuatro diferentes generaciones:

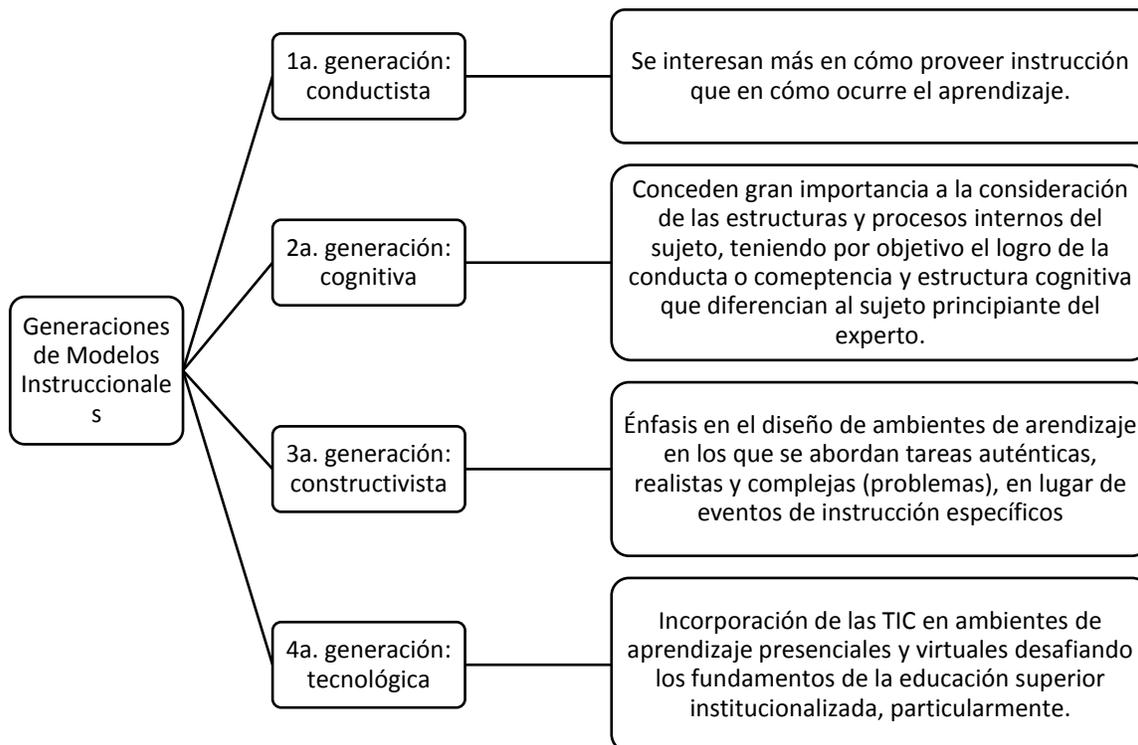


Figura 9. Generaciones de Modelos Instruccionales. Adaptado de Morales Morgado (2010)

De manera más concreta, en la siguiente tabla se presentan 11 modelos de DI, la teoría de aprendizaje que predomina en ellos, sus características generales, así como el número de pasos o elementos que los conforman y cómo funcionan éstos últimos:

Modelo	Teoría de aprendizaje que predomina	Características	No. De pasos/elementos
ASSURE	Cognitivismo (Gagné)	Diseño de Instrucción que incorpora el uso de los medios y tecnología.	6 secuenciales
Modelo de los Procedimientos de Interservicios para el desarrollo de Sistemas Instruccionales	Conductista	Utilizado por las fuerzas armadas del país.	5 secuenciales
Jerold Kemp	Constructivista	La forma oval del modelo da al diseñador el sentido que el diseño	9 flexibles, no lineales

		y el proceso de desarrollo es un ciclo continuo que requiere de planeación, y que a evaluación constante asegura una instrucción eficaz	
<b>Dick y Carey</b>	Conductista	Este modelo describe todas las fases de un proceso interactivo que comienza identificando las metas instruccionales y termina con una evaluación sumativa	10 secuenciales
<b>Rivas</b>	Conductista	Cerrado y circular. Distingue elementos y fases de manera sistémica, los cuales pueden ser presentados de formas diversas, según el autor.	4 secuenciales
<b>Coll</b>	Conductista	El diseño es cerrado, y plantea dos posibilidades ante el proceso de aprendizaje: repetir el proceso o terminarlo, de acuerdo a su fracaso o éxito, respectivamente, considerando como inamovibles los componentes y las fases.	7 secuenciales
<b>ADDIE</b>	Abierta	Supone desde el análisis hasta la evaluación como fases flexibles entre las que se puede ir y venir de acuerdo al proyecto y la evaluación formativa que se realiza de cada fase, suponiendo una ventaja para el DI	5 flexible
<b>Modelo de</b>	eLab	Con origen en una	4 para el ciclo

<b>prototipización rápida</b>		tendencia asociada a la producción de software, propone un diseño modular y plasticidad al que se le aplican monitoreos o pruebas en cada fase o elemento dada la infraestructura y uso de IT	de producto y 2 para el proceso asociado a las pruebas e implementación
<b>Modelo 4C/ID</b>	Educación por competencias	Su objetivo es el desarrollo de conocimiento experto reflexivo, que implica la capacidad de aplicar procesos automatizados para resolver tareas y problemas recurrentes con rapidez y eficacia, aplicando lo aprendido a situaciones nuevas y desconocidas basados en esquemas cognitivos	4 interrelacionados, que se presentan en diversas condiciones y con diferente impacto a lo largo de los procesos.
<b>Modelo EAC</b>	Constructivista	Su objetivo principal es fomentar la solución de problemas y el desarrollo conceptual	4, sin identificar una clara estructura a seguir.
<b>PRADDIE</b>	Conductista	Adaptación del modelo ADDIE que integra al modelo una fase de Pre Análisis	6 interrelacionadas de modo inflexible.

Figura 10. Algunos modelos de Diseño Instruccional. Adaptado de Morales Morgado (2010), Muñoz Carril (2010), Martínez Rodríguez (2009) & Córca, .L, Hernández Aguilar M. de L., Portalupi, A., Bruno, A. (2010).

De manera general puede identificarse una vez revisada la Figura 10 que todos los modelos tienen una meta instruccional, tienen un proceso de inicio desarrollo y fin, aunque no sean pasos que ocurran de manera secuencial. También es importante destacar la forma en que los procesos de desarrollo de software han influido en la construcción o adaptación de modelos de DI, identificados como de cuarta generación.

Para efecto del presente rediseño se empleó como referente al Modelo 4C/ID (*Four Components Instructional Design*), el cual se centra en la cuestión de cómo enseñar habilidades complejas para solventar problemas en situaciones reales; es decir, trata de determinar las capacidades complejas para ser analizadas en base a las capacidades constituyentes. Dicho de otra forma, el objetivo del modelo 4C/ID se orienta al desarrollo del conocimiento experto reflexivo, que implica la capacidad de aplicar procesos automatizados para resolver tareas y problemas recurrentes con rapidez y eficacia y también aplicar a situaciones nuevas y desconocidas procesos controlados basados en esquemas cognitivos, tal como lo indica el Modelo de Educación por Competencias. Este modelo diferencia cuatro componentes (4C) que juntos forman el anteproyecto educativo:

1. Aprendizaje de tareas (*learning tasks*)
2. Información de apoyo (*supportive information*)
3. Información *Just in time* (*procedural information*)
4. Parte práctica de tareas (*part-task practice*) (Muñoz Carril, 2010)

Estos cuatro componentes son descritos e ilustran la estructura del modelo 4C/ID tal como se observa en la siguiente figura:

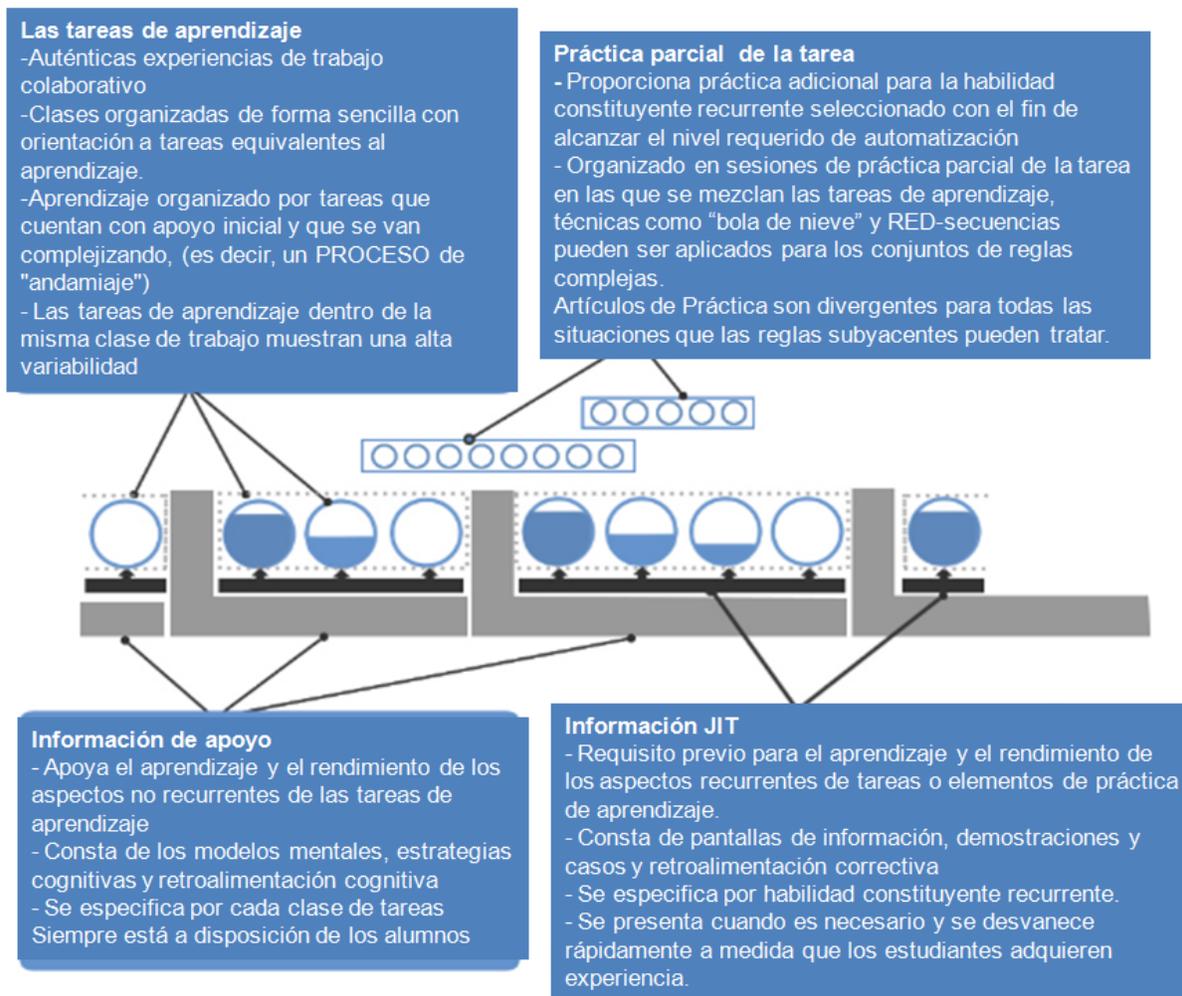


Figura 11. Modelo 4C/ID. Adaptado de Muñoz Carril (2010)

Considerando el Modelo Educativo por Competencias como corriente de aprendizaje rectora de este rediseño y al retomar las características y alcance del Modelo AC/ID, se cuenta entonces con los elementos formales en el sentido epistémico y metodológico necesarios para el proceso de DI que se muestra en el presente documento. En un sentido estricto, este modelo de DI ofrece el elemento unificador que da pie a un programa de capacitación a distancia, en el que se identifica la amplia eficiencia y factibilidad para lograr el propósito y alcance deseados por el Instituto de Formación de Banco Santander al respecto de la formación de Ejecutivos Comerciales en promoción.

### VII.3.4 Elementos del DI

Independientemente del modelo que oriente el DI, existen elementos que le son inherentes y que, en tanto fase y proceso, devienen en un conjunto de entregables estructurados y listos para su implementación y administración continua, así como su evaluación y rediseño. Al participar en un proceso de DI es fundamental tener en cuenta cuáles son los elementos susceptibles a impactar en este proceso, pues de ello dependen muchos factores a estimar: costos, tiempo, equipo de trabajo, interacciones, entre otros

El diseño instruccional para entornos virtuales de aprendizaje requiere de un alto sentido de claridad y orden en la presentación tanto de los contenidos como de las actividades de aprendizaje, dadas las características propias de la EaD. Para ello es importante tomar en cuenta:

1. La manera como la tecnología distribuye los materiales de aprendizaje.
2. La capacidad que el alumno tiene para controlar el medio.
3. El grado de interacción que la tecnología permite.
4. Las características simbólicas del medio.
5. La presencia social creada por el medio.
6. La interfase hombre-máquina. (Antolin Larios J. , 2009)

Las características anteriores dan cuenta de aspectos en los cuales el DI en tanto fase y proceso debe llevar a cabo análisis profundos sobre los elementos intervinientes dentro de la virtualización de programas formativos. Varios autores mencionan los elementos que conforman al DI, a saber:

<b>Castrejón/Navas</b>	<b>Antolín Larios</b>	<b>Chiappe/Laverde</b>
✓ Contenidos	✓ Introducción	✓ Objetivos de aprendizaje o competencias a desarrollar
✓ Pre-requisitos y conocimientos previos	✓ Justificación	✓ Diseño de actividades o ambientes de aprendizaje
✓ Descripción y análisis de tareas	✓ Propósito	✓ Recursos
✓ Objetivos	✓ Objetivo	✓ Estructura de contenidos
✓ Resultados	✓ Competencias	✓ Retroalimentación
✓ Análisis de instrucción	✓ Indicadores	✓ Evaluación
✓ Principios instruccionales	✓ Contenido o saberes	
✓ Estrategias instruccionales	✓ Estrategias instruccionales y constructivales	
✓ Situaciones instruccionales	✓ Recursos	
✓ Evaluación	✓ Estrategias de evaluación y autoevaluaciones	
	✓ Glosario y referencias bibliográficas	

Figura 12. Elementos del DI. Adaptado de Chiappe y Laverde (2008), Antolín Larios (2009) & Castrejón y Navas (2009)

A partir de lo planteado en la figura 12, se pueden identificar elementos comunes y otros que suelen ser integrados en una categoría definida de forma diferente por cada autor o autores. En general se identifica con claridad lo referente a los objetivos de aprendizaje, el diseño de materiales o recursos, la estrategia instruccional general y la evaluación. En el caso del presente rediseño se retoma el listado propuesto por Antolín Larios, considerando también la estructura que propone y que tiene impacto total en el diseño de la guía de estudio que se abordará más adelante.

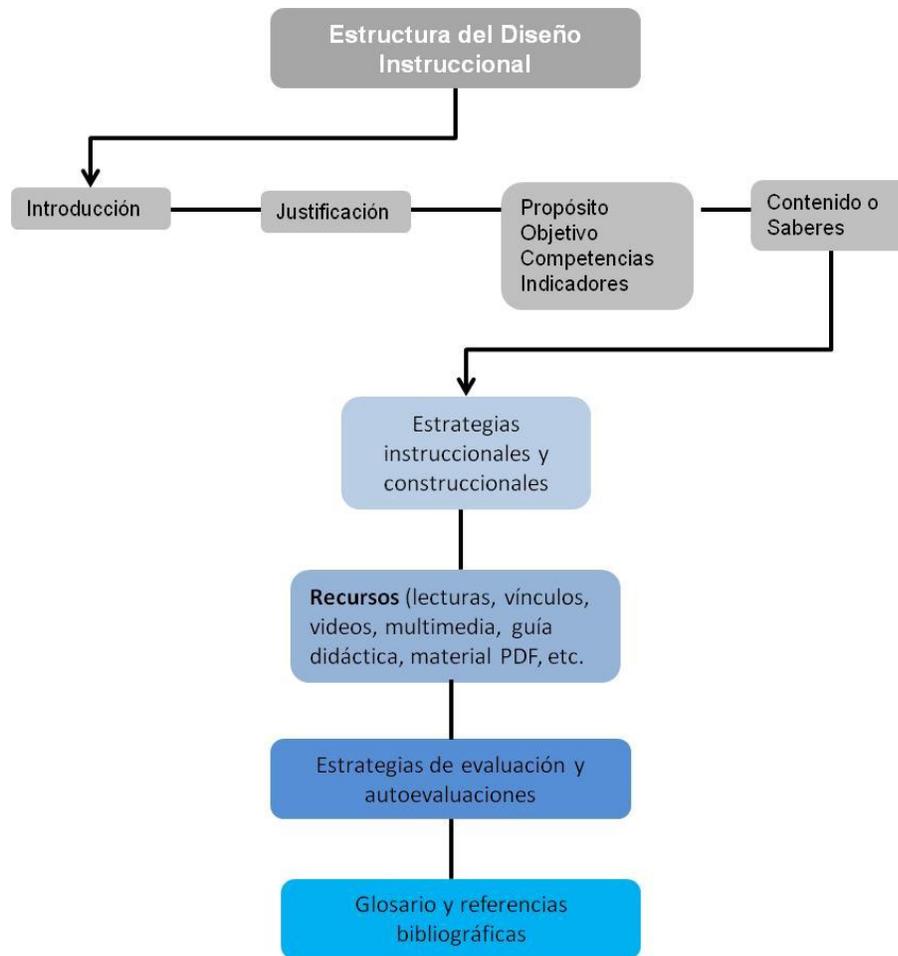


Figura 13. Elementos del Diseño Instrucciona. Adaptado de Antolín Larios (2009)

Debido a que la información relacionada a los recursos, materiales y guía didáctica se aborda más adelante, es importante en este punto del documento plantear lo relacionado a la evaluación, sobre todo en su ejercicio dentro de ambientes virtuales de aprendizaje, que es en donde se llevará a cabo la participación de los alumnos del presente rediseño.

En general, se entiende a la evaluación como el proceso por el cual se puede calificar el nivel de cumplimiento o alcance de los objetivos de aprendizaje de un programa o curso determinado mediante el otorgamiento de un número asociado a una escala que mide de igual forma a todos los participantes. A este proceso se le denomina evaluación sumativa. Sin embargo, también existe un proceso o serie de procesos que se realizan a lo largo del

curso con la finalidad de apoyar el aprendizaje pero sin la obtención de una nota numérica, a lo que se denomina evaluación formativa.

En términos institucionales, la evaluación sumativa proporciona datos duros al respecto del logro de los objetivos de formación; es uno de los insumos que se emplean en el proceso de rendición de cuentas para identificar la relación costo-beneficio, en este caso, de la formación de ejecutivos y su impacto positivo-rentabilidad del negocio. Así mismo, la evaluación a los participantes y a los programas de formación permite al área y a los involucrados tomadores de decisiones identificar si la oferta de cursos tiene calidad o no, en términos de apoyo al logro de las estrategias del negocio.

En el proceso de evaluación se considera el objetivo general de aprendizaje, el método para obtener evidencias medibles y cuantificables, los productos del proceso de formación, así como la institución que evalúa. Al considerar los elementos anteriores, la institución responsable de la formación puede medir, a partir de sus criterios y estándares, el nivel de conocimientos o competencias logrados en situaciones controladas a fin de contrastarlos con el desempeño esperado. (Cano Guzmán C., 2009)

Sin embargo, la construcción de entornos virtuales de formación ha supuesto retos importantes al respecto de las prácticas evaluativas. Un hecho importante es que la marcada influencia positivista en lo que refiere a la selección y diseño de evaluaciones para programas de formación virtual se ha ido modificando una vez que los modelos de formación en esta modalidad han incorporado dentro de sus enfoques al constructivismo y al cognoscitivismo. En consecuencia, el rol de los profesores, los tutores y los alumnos se ha modificado frente al modelo de Educación Tradicional, asumiendo posiciones cada vez más participativas y con un enfoque altamente humanístico y social. Por ello, la evaluación se identifica no sólo como una práctica técnico-pedagógica, sino también como una práctica ética

...porque cada decisión implica una valoración, un juicio ético, ya que las decisiones que se toman afectan directamente la vida de los otros. Esta dimensión ...está estrechamente relacionada con los valores y derechos implícitos en el proceso...e incluyen el derecho a la

información, no manipulación de los resultados, derecho a la privacidad y confidencialidad de los resultados, derecho a una evaluación justa, tener la posibilidad de defender una postura (el estudiante), entre otros. (Martínez, 2010)

En este sentido, la formulación de instrumentos para evaluar incluyen a los participantes, al programa de formación, al tutor y al profesor. En todos los casos los criterios han de ser de conocimiento de los interesados y con apego a las condiciones indicadas en el párrafo anterior.

Para efectos del presente rediseño se emplean diferentes instrumentos de evaluación tanto formativa como sumativa, entre ellos se encuentra el uso de preguntas de opción múltiple para temas de conocimiento, el uso de foros para la aplicación de conocimientos en la resolución de un problema, el uso de rúbricas para la evaluación del uso de herramientas y la resolución de casos para evaluar la aplicación de conocimientos y uso de herramientas en asociación las tareas del Ejecutivo Comercial en promoción asociadas al perfil de puesto.

## **VII.4 Estrategias de aprendizaje**

El presente rediseño está orientado a un colectivo adulto. Esta condición, tal como pudiera serlo cualquier otra específica, tiene implicaciones fundamentales en lo que respecta a la elección de recursos, la construcción de material didáctico, el diseño de la secuencia instruccional, el planteamiento de las acciones para evaluar el curso y a los participantes, entre otros aspectos.

Identificar cómo aprende el colectivo, en este caso los adultos, así como los estilos y estrategias de aprendizaje, proporcionan información totalmente relevante para efectos del DI que da pie a este proyecto, pues esa información puesta en contexto permite construir acciones formativas de mayor eficiencia y efectividad, a la luz de las corrientes de

aprendizaje y modelo de DI que fundamentan este rediseño y que han sido desarrolladas en apartados anteriores de esta fundamentación.

En este apartado del documento se abordará la información correspondiente a la Andragogía, así como a los Estilos y Estrategias de Aprendizaje en cuanto a su definición e impacto en este rediseño. Con esta información se identifica una pieza más del rompecabezas, asociada a cómo ocurre el aprendizaje, qué aspectos cognitivos participan de este proceso, cómo se diferencia el aprendizaje en los adultos y qué elementos deben considerarse al plantear la estrategia global de aprendizaje que genere parte de la estructura característica del presente rediseño.

#### **VII.4.1 Andragogía**

Andragogía es el término opuesto a la Pedagogía, popularizado en 1975 por Malcolm Knowles, quien la definió al plantearlo en aquella época como: “un enfoque epistémico centrado en el aprendiz, es decir, una persona aprende significativamente solamente las cosas que percibe como importantes para el mantenimiento o realce de su yo”. Esta disciplina se auxilia de la psicología, la sociología, las ciencias de la educación y otras, que permiten entender las interacciones que suceden en el aula en situaciones formativas para adultos y las premisas bajo las cuales sucede y se desarrolla el aprendizaje de este colectivo. (Orozco Valerio, 2009)

El autor usó este concepto para referirse a los procesos de instrucción en adultos. Sus trabajos iniciaron en relación al conocimiento que implicaba cómo aprendían las personas adultas, y cómo se establecía el proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente el educador brasileño Paulo Freire hace alusión a este concepto en la década de los ochenta al hablar de la educación para adultos y alfabetización en la educación popular en América Latina. (Orozco Valerio, 2009)

Al hablar de Andragogía existen aspectos que le caracterizan y diferencian claramente de la Pedagogía; de igual forma, los roles de los participantes y su condición es claramente distinta:



Figura 14. Aspectos que fundamentan el modelo andragógico. Adaptado de Orozco Valerio (2009)

Los elementos que se observan en la Figura 14 y que plantean los aspectos fundamentales de la Andragogía ponen sobre la mesa aspectos importantes que el DI debe considerar primordialmente en su proceso y fase. Los modelos psicopedagógicos o corrientes de aprendizaje cobran un sentido diferente dadas las características de los alumnos, su orientación y motivación tanto personal como profesional, entre otros factores. En este proceso de rediseño es fundamental abordar y considerar en todo momento los fundamentos de la Andragogía en tanto que los programas de formación que oferta el Instituto de Formación de Banco Santander están dirigidos a adultos, y específicamente porque el rediseño de este proyecto está orientado a Ejecutivos Comerciales en promoción,

es decir, un proceso de crecimiento y desarrollo profesional, que tiene significados e impactos diferentes en cada participante.

A fin de proporcionar un mayor contexto en lo que refiere a la Andragogía, es importante caracterizar al adulto en tanto su condición como individuo y como estudiante o participante de un proceso de formación:

<b>Características del adulto como individuo</b>	<b>Características del adulto como educando</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posee un concepto de sí mismo como capaz de tomar decisiones y autodirigirse.</li> <li>• Juega un papel social, que conlleva responsabilidades desde el punto de vista económico y cívico.</li> <li>• Forma parte de la población económicamente activa y cumple una función productiva.</li> <li>• Además de su preocupación por el Saber, requiere del Saber hacer y el Saber ser.</li> <li>• Asume el proceso educativo, cuando es voluntario, como parte de sus compromisos personales y sociales.</li> <li>• En los últimos años de ésta etapa, se considera como alguien que enseña, educa o instruye, así como buen aprendiz. Necesita sentirse útil y la madurez requiere la guía y el aliento de aquello que ha producido y que debe cuidar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se acerca al acto educativo con disposición para aprender, responsable y consciente de la elección del tema a atender</li> <li>• Puede pensar en términos abstractos, es capaz de emplear la lógica y los razonamientos deductivos, hipótesis y proposiciones para enfrentar situaciones problemáticas (Piaget, 1980)</li> <li>• Se torna de un ser dependiente a uno que autodirige su aprendizaje.</li> <li>• Aprovecha su bagaje de experiencias como fuente de aprendizaje, tanto para sí mismo como para los que le rodean.</li> <li>• Suele mostrarse como analítico y controvertible de la sociedad, la ciencia y la tecnología.</li> <li>• Regularmente rechaza las actitudes paternalistas de los educadores.</li> <li>• Mantiene una actitud de participación dinámica pero asume posiciones desaprobatórias cuando se siente tratado como infante</li> <li>• Rechaza la rigidez e inflexibilidad pedagógica con que es tratado por los</li> </ul>

	<p>profesores que frenen indirectamente el proceso de autorrealización, aspiración natural y propia de la juventud y de los adultos en general.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es buscador de una calidad de vida humana con fuertes exigencias de que se le respete su posibilidad de crecer como persona y se le acepte como crítico, racional y creativo.</li> <li>• Parte de su propia motivación para aprender y se orienta hacia el desarrollo de tareas específicas.</li> <li>• Busca la aplicación y práctica inmediata de aquello que aprende.</li> <li>• Se centra en la resolución de problemas más que en la ampliación de conocimientos teóricos.</li> </ul>
--	---

Figura 15. El adulto como individuo y como estudiante. Adaptado de Fernández Sánchez (2009).

La información de la Figura 15 nos permite inferir que los procesos de formación para adultos poseen características específicas asociadas a su participación activa y las expectativas que tienen del proceso en todos sus componentes: los materiales, el docente o facilitador, el alcance del curso, su evaluación y la aplicación o impacto inmediato de la formación en su vida tanto personal como profesional. Esto resulta de vital consideración en este proyecto, en la medida en que deben plantearse claramente en qué momento y de qué forma el Instituto y el programa indicará el “deber ser” en cuanto al conocimiento de productos, el uso de herramientas y la resolución de situaciones comerciales de atracción, vinculación y retención de clientes y en qué momento habrá de aprovecharse el bagaje con el que cuenta cada participante. Como línea de DI a considerar, además de las corrientes a aprendizaje y modelo de DI, se toman como premisas rectoras en el planteamiento de la guía de estudio, las actividades de aprendizaje, la evaluación y la estrategia de implementación los siguientes aspectos:

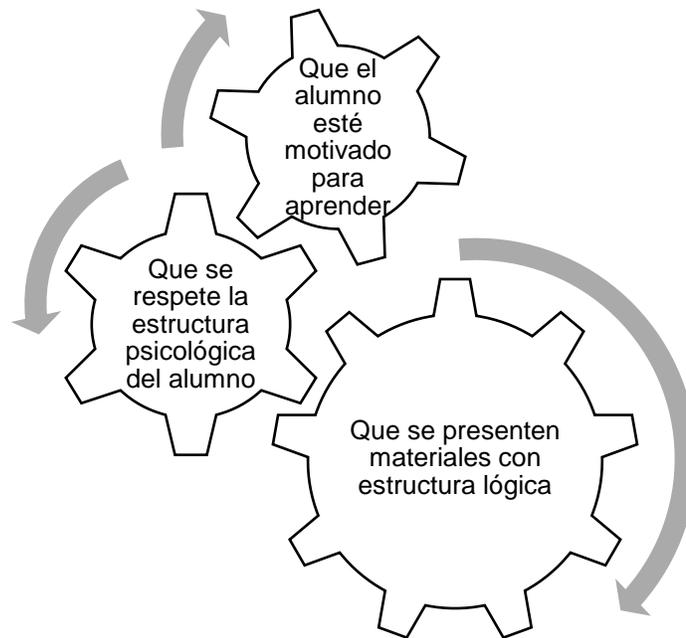


Figura 16. Condiciones necesarias para el aprendizaje del adulto. Adaptado de Orozco Valerio (2009)

Además de lo planteado hasta este momento en lo que respecta a la Andragogía, la Organización para el Desarrollo y Cooperación Económica (OCDE) establece los siguientes supuestos del proceso de enseñanza-aprendizaje en los adultos:

- El aprendizaje individual es requerido para lograr una evolución en las tareas a lo largo de la vida.
- La orientación natural de los adultos es hacia el aprendizaje centrado en las tareas o los problemas.
- El aprendizaje auto-controlado es motivado por varios incentivos internos, tales como la necesidad de auto-estima, la curiosidad, el deseo de logro y la satisfacción de concluir una tarea. (Orozco Valerio, 2009)

Por ello es fundamental llevar a cabo el presente rediseño, en la medida en que se propone generar un programa orientado a la resolución de problemas a partir de la construcción y reforzamiento de competencias asociadas al puesto de Ejecutivo Comercial dentro de situaciones y actividades de aprendizaje controladas de más a menos de acuerdo

a la estructura dada por el modelo instruccional de los cuatro componentes. La mayor área de oportunidad detectada y planteada en el diagnóstico se sitúa justo en este punto: la percepción de poca aplicabilidad en el trabajo frente a un proceso de formación largo, cargado de información teórica y temas aislados y en algunos puntos redundantes. Por eso es que debe darse un giro al diseño y estructura, de manera que se ofrezca un programa donde se integren los saberes personales a los institucionales inherentes al puesto en un contexto de motivación asociada al crecimiento y desarrollo profesional.

De lado del Instituto de Formación, del área de Estrategia Educativa y particularmente de quien presenta este documento, existen aspectos que se deben tener siempre presentes, a fin de asegurar el éxito del rediseño que da motivo a este proyecto:

- Claridad en las necesidades de aprendizaje de los participantes.
- Habilitar al equipo de instructores en el rol de facilitador del aprendizaje, como una fuente de conocimientos, experiencias e informaciones, como asesor, monitor, mentor, guía y orientador al practicar en forma eficiente la evaluación permanente y formativa.
- Mantener apertura y flexibilidad ante la necesidad de hacer cambios al programa para atender las necesidades específicas de los educandos.
- Anticipar, identificar y aprovechar la energía dinámica (sinergia) del grupo para lograr los objetivos de aprendizaje.
- Provocar que los participantes y colectivos interesados tomen parte en el acto académico como agentes de intra e interaprendizajes.
- Promover a través de las actividades de aprendizaje y la tutoría la transferencia de lo aprendido hacia situaciones reales, que implica necesariamente contar con información acerca de las expectativas de éstos desde el inicio del desarrollo del acto educativo.
- Esfuerzo constante por establecer vínculos entre los contenidos del acto educativo y las condiciones actuales del contexto de los participantes.

- Permanecer a la expectativa acerca de lo que los educandos manifiestan en sus discursos como necesidad de aprendizaje.
- Procurar un ambiente en el cual el participante pueda expresarse, rescatar y compartir sus experiencias sin presión de patrones autoritarios.
- Influir para que los errores que cometen y la heterogeneidad de conocimientos y experiencias sean gestores de nuevos aprendizajes. (Fernández Sánchez, 2009)

Una vez identificados los aspectos que fundamentan a la Andragogía, así como las características del alumno adulto y la forma como sucede en éste el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario definir qué estilos de aprendizaje existen, sus características y cómo han de considerarse para el diseño y construcción de los elementos que componen este rediseño.

#### **VII.4.2 Estilos de aprendizaje**

Una vez que se ha identificado y definido el colectivo meta del programa objeto de este rediseño, sus características en tanto individuo y estudiante o aprendiz, es necesario hablar de los estilos de aprendizaje. El desarrollo de este punto nos permite identificar las diferentes formas en qué los participantes pueden procesar la información y participar de las acciones formativas. A partir de esta información, se proporciona un elemento más a la estrategia de DI, que permite identificar el tipo de materiales y recursos que se pueden emplear de manera obligatoria y complementaria para el abordaje de la temática que constituye el autoestudio para los ejecutivos en promoción.

En su texto *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*, Manuel Jesús Navarro proporciona una serie de definiciones de diversos autores a propósito de los estilos de aprendizaje:

<b>Autor</b>	<b>Definición de estilos de aprendizaje</b>
<b>Keefe (1988)</b>	Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje.
<b>Dunn y Dunn (1985)</b>	Es la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre una información nueva y difícil, la trata y la retiene.
<b>Hunt (1979)</b>	Describe a un aprendiz en términos de condiciones educativas que son más susceptibles de favorecer su aprendizaje...ciertas aproximaciones educativas son más eficaces que otras para él.
<b>Willing (1988) y Wenden (1991)</b>	La noción de estilo de aprendizaje se superpone a la de estilo cognitivo pero es más comprensiva puesto que incluye comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz.
<b>Revilla (1998)</b>	Indica que los estilos de aprendizaje son relativamente estables, aunque pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad.
<b>Navarro (2008)</b>	Se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender; cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje.

Figura 17. Definiciones de Estilos de Aprendizaje. Adaptado de Navarro Jiménez (2008)

Así, podemos interpretar que, de manera general, los estilos de aprendizaje hacen descripción o referencia de la manera en que los alumnos participan del proceso de aprendizaje de un determinado tema u objeto de estudio, utilizando herramientas, habilidades, competencias y preferencias personales asociados a aspectos fisiológicos, cognitivos y afectivos propios del individuo, que le permiten llevar a cabo una serie de acciones orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje a través de un modo o estilo propio tanto de acercamiento como de aplicación.

Existen diversos modelos de estilos de aprendizaje muy populares en la actualidad, que plantean las estrategias de aprendizaje desde diferentes perspectivas que pueden ser

fisiológicas, aptitudinales, neurológicas, entre otras. Para efecto de este apartado se divide a los grupos de estilos de aprendizaje en tres categorías específicas, a saber:

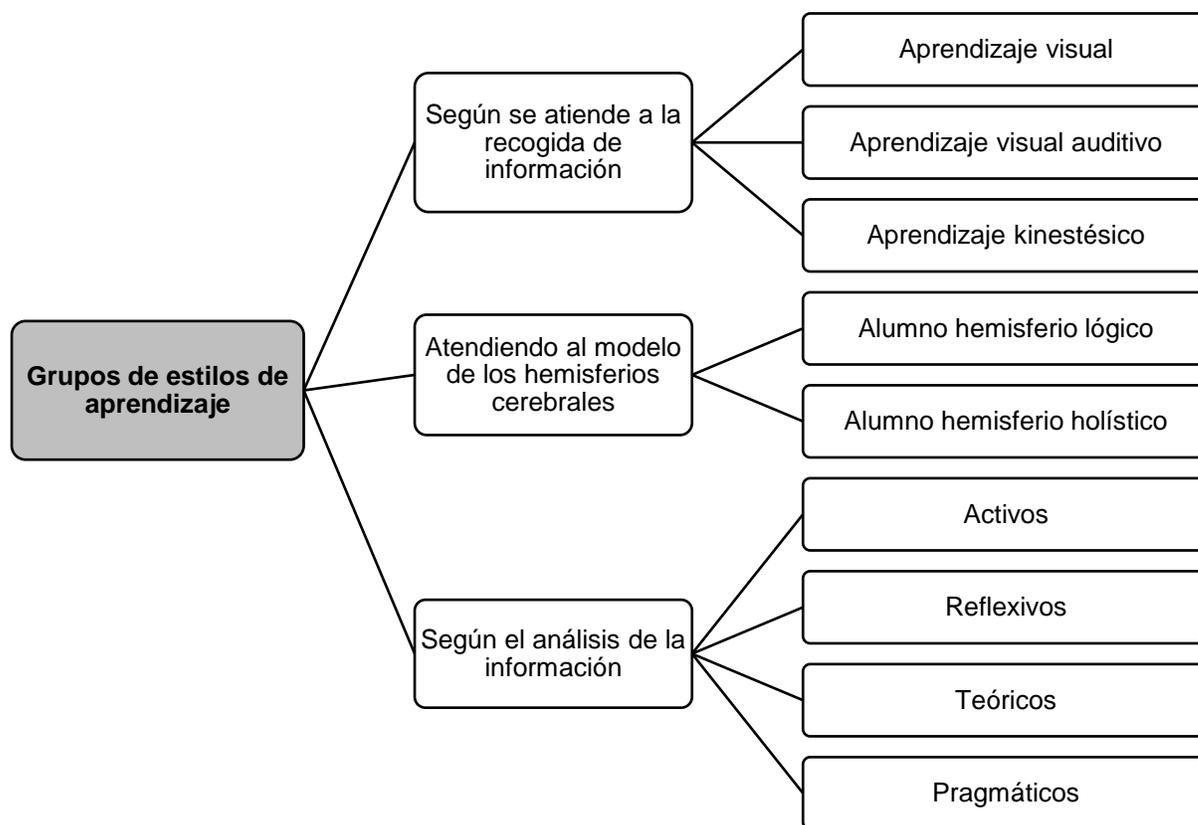


Figura 18. Grupos de Estilos de Aprendizaje. Adaptado de Navarro Jiménez (2008)

Para identificar las características de cada modelo de Estilos de Aprendizaje, se plantea a continuación los aspectos que identifican a los alumnos según se atiende a la recogida de información, diferenciando en este modelo tres estilos de aprendizaje: el visual, el auditivo y el kinestésico.

Según se atiende a la recogida de información			
	Visual	Auditivo	Kinestésico
<b>Cifras de contexto</b>	Se calcula que entre un 40% y un 50% de la población en general privilegia el	Se calcula que entre un 10% y un 20% de la población privilegia el estilo de	Se calcula que entre un 30% y un 50% de la población general privilegia el estilo de

	estilo de aprendizaje visual.	aprendizaje auditivo	aprendizaje kinestésico. Este porcentaje se incrementa en la población masculina.
<b>Conducta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizado</li> <li>• Ordenado</li> <li>• Observador</li> <li>• Tranquilo</li> <li>• Preocupado por su aspecto</li> <li>• Voz aguda</li> <li>• Barbilla levantada</li> <li>• Se le ven las emociones en la cara</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla solo, se distrae fácilmente.</li> <li>• Mueve los labios al leer.</li> <li>• Facilidad de palabra</li> <li>• No le preocupa especialmente su aspecto.</li> <li>• Monopoliza la conversación</li> <li>• Le gusta la música.</li> <li>• Modula el tono y timbre de voz.</li> <li>• Expresa sus emociones verbalmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde a las muestras físicas de cariño</li> <li>• Le gusta tocarlo todo</li> <li>• Se mueve y gesticula mucho</li> <li>• Sale bien arreglado de casa, pero en seguida se arruga porque no para.</li> <li>• Tono de voz más bajo, porque habla alto con la barbilla hacia abajo.</li> <li>• Expresa sus emociones con movimientos.</li> </ul>
<b>Aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende lo que ve.</li> <li>• Necesita una visión detallada y saber a dónde va.</li> <li>• Le cuesta recordar lo que oye.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende lo que oye, a base de repetirse a sí mismo paso a paso todo el proceso.</li> <li>• Si se olvida de un solo paso se pierde.</li> <li>• No tiene una visión global.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende lo que experimenta directamente, aquello que involucre movimiento.</li> <li>• Le cuesta comprender lo que no puede poner en práctica</li> </ul>
<b>Actividades</b>	Ver, mirar, imaginar, leer,	Escuchar, oír, cantar, ritmo,	Tocar, mover, sentir, trabajo de campo,

	películas, dibujos, videos, mapas, carteles, diagramas, fotos, caricaturas, diapositivas, pinturas, exposiciones, tarjetas, telescopios, microscopios, bocetos.	debates, discusiones, cintas de audio, lecturas, hablar en público, telefonar, grupos pequeños, entrevistas.	pintar, dibujar, bailar, laboratorio, hacer cosas, mostrar, reparar cosas.
--	---	--	--

Figura 19. Estilos de aprendizaje según se atiende a la recogida de información. Adaptado de Navarro Jiménez (2008) y Dirección de Coordinación Académica (2004).

En lo que refiere al primer modelo de Estilos de Aprendizaje, las conductas asociadas a las actividades permiten la propuesta de actividades de aprendizaje mixtas, en las cuales se planteen recursos de tipo visual y auditivo para el tratamiento de los temas, y la recomendación de materiales o recursos complementarios de ambos tipos para el logro de los objetivos de aprendizaje desde una u otra preferencia o estilo. Para el caso de los participantes con un estilo kinestésico se encuentra el uso de simuladores o la resolución de casos en los cuales pueden aplicar la información que identifican como “teórica”.

En segundo lugar tenemos al modelo de Estilos de Aprendizaje de los hemisferios cerebrales, que hace una distinción entre los alumnos que utilizan en mayor medida el hemisferio lógico o el hemisferio holístico y cómo puede identificarse a través de sus modos de pensamiento, habilidades asociadas al uso de cada hemisferio y su comportamiento en el aula:

Atendiendo al modelo de los hemisferios cerebrales		
	Hemisferio Lógico	Hemisferio Holístico
<b>Modos de pensamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lógico y analítico</li> <li>• Abstracto</li> <li>• Secuencias (de la parte al todo)</li> <li>• Lineal</li> <li>• Realista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Holístico e intuitivo</li> <li>• Concreto</li> <li>• Global (del todo a la parte)</li> <li>• Aleatorio</li> <li>• Fantástico</li> <li>• No verbal</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbal</li> <li>• Temporal</li> <li>• Simbólico</li> <li>• Cuantitativo</li> <li>• Lógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atemporal</li> <li>• Literal</li> <li>• Cualitativo</li> <li>• Analógico</li> </ul>
<b>Habilidades asociadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura</li> <li>• Símbolos</li> <li>• Lenguaje</li> <li>• Lectura</li> <li>• Ortografía</li> <li>• Oratoria</li> <li>• Escucha</li> <li>• Localización de hechos y detalles</li> <li>• Asociaciones auditivas</li> <li>• Procesa una cosa por vez</li> <li>• Sabe cómo hacer algo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones espaciales</li> <li>• Formas y pautas</li> <li>• Cálculos matemáticos</li> <li>• Canto y música</li> <li>• Sensibilidad al color</li> <li>• Expresión artística</li> <li>• Creatividad</li> <li>• Visualización, mira la totalidad</li> <li>• Emociones y sentimientos</li> <li>• Procesa todo al mismo tiempo</li> <li>• Descubre qué puede hacerse</li> </ul>
<b>Comportamiento en el aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualiza símbolos abstractos (letras, números) y no tiene problemas para comprender conceptos abstractos.</li> <li>• Verbaliza sus ideas.</li> <li>• Aprende de la parte al todo y absorbe rápidamente los detalles, hechos y reglas.</li> <li>• Analiza la información paso a paso.</li> <li>• Quiere entender los componentes uno por uno</li> <li>• Les gustan las cosas bien organizadas y no se van por las ramas.</li> <li>• Necesitan orientación clara, por escrito y específica.</li> <li>• Se siente incómodo con las actividades abiertas y poco estructuradas.</li> <li>• Le preocupa el resultado final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualiza imágenes de objetos concretos pero no símbolos abstractos como letras o números.</li> <li>• Piensa en imágenes, sonidos, sensaciones, pero no verbaliza esos pensamientos.</li> <li>• Aprende del todo a la parte.</li> <li>• Para entender las partes necesita partir de la imagen global.</li> <li>• No analiza la información, la sintetiza.</li> <li>• Es relacional, no le preocupan las partes en sí, sino saber cómo encajan y se relacionan unas partes con otras.</li> <li>• Aprende mejor con actividades abiertas, creativas y poco estructuradas.</li> <li>• Les preocupa más el proceso que el resultado final.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le gusta comprobar los ejercicios y le parece importante no equivocarse.</li> <li>• Quiere verificar su trabajo.</li> <li>• Su tiempo de reacción promedio es de 2 segundos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No les gusta comprobar los ejercicios, alcanzan el resultado final por intuición.</li> <li>• Su tiempo de reacción promedio es de 3 segundos.</li> </ul>
--	--	---

Figura 20. Estilos de aprendizaje Atendiendo al modelo de los hemisferios cerebrales. Adaptado de Navarro Jiménez (2008) y Dirección de Coordinación Académica (2004)

En lo que refiere al segundo modelo, el reto que se plantea es identificar el punto medio, en el cual se construya un diseño y guía de estudio que otorgue el orden y lógica suficiente, con instrucciones claras pero con un margen importante de participación, creatividad e intervención del participante, considerando tanto su condición de adulto como la posibilidad de que use en mayor medida el hemisferio holístico. De manera referencial y por perfil profesiográfico (egresados de carreras económico-administrativas) la tendencia de los participantes está orientada a un uso mayor del hemisferio lógico, pero ello no es absoluto, por lo que se considera el planteamiento propuesto al inicio de este párrafo.

Finalmente está el modelo de estilos de aprendizaje según el análisis de información, que identifica cuatro perfiles; el estilo activo, el reflexivo, el teórico y el pragmático. En cada caso se describen sus características generales cómo aprenden mejor y qué dificulta su aprendizaje, así como las preguntas clave que cada uno se hace con respecto a lo que hay que aprender:

**Según el análisis de la información**

	<b>Características generales</b>	<b>Aprenden mejor y peor cuando</b>	<b>Aprenden mejor los que tienen preferencia por este estilo cuando pueden</b>	<b>Preguntas clave</b>	<b>El aprendizaje será más difícil cuando tengan que</b>
<b>Activo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas.</li> <li>• Disfrutan el momento y se dejan llevar por los acontecimientos.</li> <li>• Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias.</li> <li>• Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanza a la</li> </ul>	<p><b>LOS ACTIVOS APRENDEN MEJOR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío.</li> <li>• Cuando realizan actividades cortas e de resultado inmediato.</li> <li>• Cuando hay emoción, drama y crisis.</li> </ul> <p><b>LES CUESTA MÁS TRABAJO APRENDER:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando tienen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intentar nuevas experiencias y oportunidades.</li> <li>• Competir en equipo.</li> <li>• Generar ideas sin limitaciones formales.</li> <li>• Resolver problemas.</li> <li>• Cambiar y variar las cosas.</li> <li>• Abordar quehaceres múltiples.</li> <li>• Dramatizar. Representar roles.</li> <li>• Poder realizar variedad de actividades diversas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Aprenderé algo nuevo, algo que no sabía o no podía hacer antes?</li> <li>• ¿Habrá amplia variedad de actividades? No quiero tener que escuchar mucho tiempo sentado sin hacer nada.</li> <li>• ¿Se aceptará que intente algo nuevo, cometa errores, me divierta?</li> <li>• ¿Encontraré algunos problemas y dificultades que sean un reto para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exponer temas muy teóricos: explicar causas, antecedentes, etc.</li> <li>• Asimilar, analizar e interpretar muchos datos que no están claros.</li> <li>• Prestar atención a los detalles o hacer trabajos que exijan detallismo.</li> <li>• Trabajar solos, leer, escribir o pensar solo.</li> <li>• Evaluar de antemano lo que va a aprender.</li> <li>• Ponderar lo ya realizado o</li> </ul>

	<p>siguiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades.</li> <li>• La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿cómo?</li> </ul>	<p>que adoptar un papel pasivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos.</li> <li>• Cuando tienen que trabajar solos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivir situaciones de interés, de crisis.</li> <li>• Acaparar la atención.</li> <li>• Dirigir debates, reuniones.</li> <li>• Hacer presentaciones.</li> <li>• Intervenir activamente.</li> <li>• Arriesgarse.</li> <li>• Sentirse ante un reto con recursos inadecuados y situaciones adversas.</li> <li>• Realizar ejercicios actuales.</li> <li>• Resolver problemas como parte de un equipo.</li> <li>• Aprender algo nuevo, que no sabía</li> </ul>	<p>mí?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Habrá otras personas de mentalidad similar a la mía con las que pueda dialogar?</li> </ul>	<p>aprendido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetir la misma actividad.</li> <li>• Estar pasivo: oír conferencias, exposiciones de cómo deben hacerse las cosas, etc.</li> <li>• Sufrir la implantación y consolidación de experiencias a largo plazo.</li> <li>• Tener que seguir instrucciones precisas con poco margen de maniobra.</li> <li>• No poder participar. Tener que mantenerse a distancia.</li> <li>• Asimilar, analizar e interpretar gran cantidad de datos</li> </ul>
--	---	--	---	---	---

			<p>o que no podía hacer antes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontrar problemas o dificultades exigentes.</li> <li>• Intentar algo diferente, dejarse ir.</li> <li>• Encontrar personas de mentalidad semejante con las que pueda dialogar.</li> <li>• No tener que escuchar sentado una hora seguida.</li> </ul>		<p>sin coherencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer un trabajo concienzudo</li> </ul>
<b>Reflexivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar. Distanciarse de los acontecimientos.</li> <li>• Reflexionar sobre actividades.</li> <li>• Intercambiar opiniones con otros con previo acuerdo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Tendré tiempo suficiente para analizar, asimilar y preparar?</li> <li>• ¿Habrà oportunidades y facilidad para reunir la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocupar el primer plano. Actuar de líder.</li> <li>• Presidir reuniones o debates.</li> <li>• Dramatizar ante otras personas. Representar algún</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden.</li> <li>• Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento.</li> <li>• En las reuniones observan y escuchan antes de</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decidir a un ritmo propio. Trabajar sin presiones ni plazos.</li> <li>• Revisar lo aprendido.</li> <li>• Investigar con detenimiento.</li> <li>• Reunir información.</li> <li>• Sondear para llegar al fondo de las cuestiones.</li> <li>• Pensar antes de actuar.</li> <li>• Asimilar antes de comentar.</li> <li>• Escuchar, incluso las opiniones más diversas.</li> <li>• Hacer análisis detallados.</li> <li>• Ver con atención un film un tema.</li> <li>• Observar a un</li> </ul>	<p>información pertinente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Podré oír los puntos de vista de otras personas, preferiblemente de opiniones diferentes?</li> <li>• ¿Me veré sometido a presión para actuar improvisadamente?</li> </ul>	<p>rol.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en actividades no planificadas.</li> <li>• Hacer algo sin previo aviso. Exponer ideas espontáneamente.</li> <li>• No tener datos suficientes para sacar una conclusión.</li> <li>• Estar presionado por el tiempo.</li> <li>• Verse obligado a pasar rápidamente de una actividad a otra.</li> <li>• Hacer un trabajo superficialmente.</li> </ul>
--	---	--	--	--	--

	<p>hablar procurando pasar desapercibidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿por qué?</li> </ul>		<p>grupo mientras trabaja</p>		
<p><b>Teórico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente.</li> <li>• Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes.</li> <li>• Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad.</li> </ul>	<p><b>LOS ALUMNOS TEÓRICOS APRENDEN MEJOR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío.</li> <li>• Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar.</li> </ul> <p><b>LES CUESTA MÁS TRABAJO APRENDER:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentirse en situaciones estructuradas con una finalidad clara.</li> <li>• Inscribir todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría.</li> <li>• Tener tiempo para explorar metódicamente las relaciones entre ideas y situaciones.</li> <li>• Tener la posibilidad de cuestionar.</li> <li>• Participar en una sesión de preguntas y respuestas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Habrá muchas oportunidades de preguntar?</li> <li>• ¿Los objetivos y las actividades del programa revelan una estructura y finalidad clara?</li> <li>• ¿Encontraré ideas complejas capaces de enriquecerme?</li> <li>• ¿Son sólidos y valiosos los conocimientos y métodos que van a utilizarse?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar obligado a hacer algo sin un contexto o finalidad clara.</li> <li>• Tener que participar en situaciones donde predominan emociones y sentimientos.</li> <li>• Participar de actividades no estructuradas, de fin incierto o ambiguo.</li> <li>• Participar en problemas abiertos.</li> <li>• Tener que actuar o decidir sin una base de principio,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara.</li> <li>• La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿qué?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre.</li> <li>• En situaciones que enfatizan las emociones y los sentimientos.</li> <li>• Cuando tiene que actuar sin un fundamento teórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poner a prueba métodos y lógica que sean la base de algo.</li> <li>• Sentirse intelectualmente presionado.</li> <li>• Participar en situaciones complejas.</li> <li>• Analizar y luego generalizar las razones de algo bipolar, dual.</li> <li>• Llegar a entender acontecimientos complicados</li> <li>• Recibir ideas interesantes, aunque no sean pertinentes en lo inmediato.</li> <li>• Leer y oír hablar sobre ideas que insisten en la racionalidad y la lógica.</li> <li>• Tener que analizar una situación completa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El nivel del grupo será similar al mío?</li> </ul>	<p>políticas o estructura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verse ante la confusión de métodos o técnicas alternativos contradictorios sin poder explorarlos en profundidad, por improvisación.</li> <li>• Dudar si el tema es metodológicamente sólido.</li> <li>• Considerar que el tema es trivial, poco profundo o superficial.</li> <li>• Sentirse desconectado de los demás participantes porque tienen estilos diferentes (activos, por ejemplo), o percibirlos intelectualmente inferiores.</li> </ul>
--	---	---	---	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar a personas exigentes que hacen preguntas interesantes.</li> <li>• Encontrar ideas complejas capaces de enriquecerle.</li> <li>• Estar con personas de igual nivel conceptual.</li> </ul>		
<b>Pragmático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica.</li> <li>• Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones discutiendo la misma idea de forma interminable.</li> <li>• Son básicamente gente práctica, apegada a la</li> </ul>	<p><b>LOS ALUMNOS PRAGMÁTICOS APRENDEN MEJOR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con actividades que relacionen la teoría y la práctica.</li> <li>• Cuando ven a los demás hacer algo.</li> <li>• Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.</li> </ul> <p><b>LES CUESTA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender técnicas para hacer las cosas con ventajas prácticas evidentes.</li> <li>• Estar expuesto ante un modelo al que puede emular.</li> <li>• Adquirir técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo.</li> <li>• Tener oportunidad inmediata de aplicar lo aprendido, de experimentar.</li> <li>• Elaborar planes de acción con un resultado evidente.</li> <li>• Dar indicaciones, sugerir atajos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Habrá posibilidades de practicar y experimentar?</li> <li>• ¿Habrá suficientes indicaciones prácticas y concretas?</li> <li>• ¿Se abordarán problemas reales y me ayudarán a resolver los míos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percatarse que el aprendizaje no tiene relación con una necesidad inmediata.</li> <li>• Percibir que tal aprendizaje no tiene relación con una necesidad inmediata o beneficio práctico.</li> <li>• Aprender lo que está distante de la realidad.</li> <li>• Aprender teorías y principios generales.</li> <li>• Trabajar sin instrucciones claras sobre cómo</li> </ul>

	<p>realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas.</li> <li>• La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿qué pasaría si...?</li> </ul>	<p><b>MÁS TRABAJO APRENDER:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando lo que aprenden no se relaciona con sus necesidades inmediatas.</li> <li>• Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente.</li> <li>• Cuando lo que hacen no está relacionado con la “realidad”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder experimentar con técnicas con asesoramiento de retorno de alguien experto.</li> <li>• Ver que no hay nexo evidente entre el tema y un problema u oportunidad para aplicarlo.</li> <li>• Ver la demostración de un tema de alguien con historial reconocido.</li> <li>• Percibir muchos ejemplos y anécdotas.</li> <li>• Ver videos que muestran cómo se hacen las cosas.</li> <li>• Concentrarse en cuestiones prácticas.</li> <li>• Comprobar la validez inmediata del aprendizaje.</li> <li>• Vivir una buena simulación, problemas reales.</li> </ul>		<p>hacerlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar que las personas no avanzan con suficiente rapidez.</li> <li>• Comprobar que hay obstáculos burocráticos o personales para impedir la aplicación.</li> <li>• Cerciorarse que no hay recompensa evidente por la actividad de aprender.</li> </ul>
--	---	---	---	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recibir muchas indicaciones prácticas y técnicas.</li> </ul>		
--	--	--	---	--	--

Figura 21. Estilos de aprendizaje según el análisis de la información. Adaptado de Navarro Jiménez (2008) y Dirección de Coordinación Académica (2004)

En lo que respecta a este último modelo, el levantamiento de información realizado como parte del diagnóstico para este rediseño (Anexo 1) indica con claridad una tendencia importante hacia el perfil Pragmático. En cierta forma esta tendencia es clara y lógica, dado que la formación se imparte a adultos que deben integrarse rápidamente a su puesto de trabajo y reportar resultados de impacto positivo, reflejado en su gestión comercial en la sucursal; sin embargo, no se relegan el resto de los estilos de aprendizaje, en la medida de que si bien es cierto que todos buscan la aplicación, estos estilos se mezclan y aparecen de manera heterogénea desde el momento en que se realiza el autoestudio asociado al modelo comercial, el uso de herramientas comerciales y el conocimiento de los productos bancarios ofertables a su segmento objetivo.

A partir de la revisión de estos tres grupos de estilos de aprendizaje se puede identificar que existen diferentes maneras o estilos que emplea el participante en el proceso de la acción formativa. De hecho, los estilos abordados en cada modelo se presentan de forma mezclada y complementaria, por lo que vistos de forma horizontal, la descripción de cada uno permite además de su comprensión, su integración y planteamiento de estrategias de enseñanza abarcadoras, es decir, que contemplen el uso de recursos y materiales diferentes que estimulen de forma distinta pero efectiva a cada tipo de participante, de modo tal que todos puedan acceder, procesar y aplicar la información en situaciones específicas a las que, en este rediseño, se les denomina resolución de casos.

### VII.4.3 Estrategias de aprendizaje

Una vez que se ha definido o diagnosticado, en el caso particular que corresponde al contexto del presente rediseño, la necesidad de capacitación que desea satisfacerse y, por lo tanto, el objetivo general de aprendizaje y propósito, se definen los temas que conforman la currícula y la forma en que se abordarán durante el proceso de formación, es decir, las estrategias de aprendizaje a implementar. Por ello, es necesario en este punto de documento explicar qué es una estrategia de aprendizaje, con qué conceptos suele confundirse, qué estrategias de aprendizaje existen y en qué consisten, de manera que al término de este apartado se tenga claridad al respecto de aquellas que son susceptibles de aplicación en el programa de autoestudio que forma parte del proceso de formación para los Ejecutivos Comerciales en Promoción.

Una estrategia de aprendizaje o estrategia instruccional es una guía de acción o planificación orientada a la obtención de resultados determinados asociados al logro o alcance del objetivo general de aprendizaje. Este elemento del DI da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. No se puede hablar de la existencia o uso de estas estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. (Vicerectoría Académica ITESM, s/f). Una estrategia de aprendizaje se compone de los siguientes elementos:



Figura 22. Componentes de la estrategia de aprendizaje. Adaptado de Vicerectoría Académica ITESM (s/f).

La aplicación de las estrategias de aprendizaje requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas, además de la toma de decisiones conscientes, detalladas y reflexivas por parte del docente o DI en la selección y planteamiento tanto de las técnicas como de las actividades de aprendizaje para el logro de las metas de aprendizaje. A este respecto, es importante que el docente o DI tenga claridad en la diferencia entre una estrategia de aprendizaje, una técnica y una actividad. Por lo anterior, es necesario indicar que una técnica es un procedimiento didáctico que permite realizar una parte del aprendizaje que persigue la estrategia. Si bien una técnica es también un procedimiento lógico con una meta específica, la técnica tiene un impacto específico dentro del curso o acción formativa, por ejemplo: romper el hielo, análisis de información, etc.

A fin de comprender la diferencia y relación entre los tres elementos mencionados en el párrafo anterior, se presenta el esquema siguiente:



Figura 23. Actividades, técnicas y estrategias de aprendizaje. Adaptado de Vicerectoría Académica ITESM (s/f).

Con base en el esquema anterior, se afirma que es fundamental diferenciar entre cada uno de los tres elementos por diversas razones: su elección, construcción, análisis, selección, modificación e integración estructurada y sistémica dentro de un programa o acción formativa. Sin embargo, se plantea una interrogante de alta relevancia para efectos

de este rediseño: ¿Cómo seleccionar, diseñar o rediseñar una estrategia de aprendizaje?  
 ¿Qué aspectos deben tomarse en cuenta?

Las estrategias de aprendizaje son múltiples en tanto el alcance e impacto que tienen. Diversos autores han planteado tanto definiciones como una clasificación, en la cual aplican criterios diversos, a saber:

Autor(es)	Criterio de clasificación	Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje o Instruccionales
<b>Díaz y Lule</b>	Por uso	<p>1. <b>Estrategias Cognoscitivas:</b> las cuales facilitan la construcción, la aplicación y la validación del conocimiento, con variedad de propósitos, tales como la solución de problemas, la exploración de conocimientos, y en general, la realización de cualquier acto mental.</p> <p>2. <b>Estrategias Metacognoscitivas:</b> las cuales especifican los pasos para supervisar, evaluar y mejorar cualquier pensamiento o acción que se esté ejecutando.</p> <p>3. <b>Estrategias Didácticas:</b> éstas especifican las secuencias de actividades a realizar para organizar y conducir el proceso de enseñanza - aprendizaje. Razón por la cual, el docente, al momento de planificar sus actividades debe considerar el tipo de estrategias que mejor se adapte a los objetivos y contenidos a tratar. Ejemplo de estas estrategias son: el método de proyectos, los mapas mentales y elaboración de redes conceptuales, el panel de discusión, el aprendizaje basado en problemas, los debates, el juego de roles y la simulación de procesos.</p>
<b>Flórez</b>	El agente o rol	<p>1. <b>Magistrales:</b> las cuales requieren de la intervención del docente dirigida al alumno o al grupo.</p> <p>2. <b>Socializadas:</b> referidas a aquellas estrategias instruccionales en las que el docente y los alumnos forman un grupo de aprendizaje.</p> <p>3. <b>Individualizadas:</b> requieren de la actividad personal del alumno de acuerdo con sus intereses y según sus aptitudes, actitudes y ritmo de aprendizaje.</p>

<p><b>Díaz y Hernández</b></p>	<p>Por aparición o uso</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Estrategias Preinstruccionales:</b> permiten al docente alertar y preparar al estudiante, en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas.</li> <li>2. <b>Estrategias Coinstruccionales:</b> con la utilización de éstas se brinda apoyo a los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información que el docente le desea transmitir, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas que considere importantes.</li> <li>3. <b>Estrategias Postinstruccionales:</b> se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión integradora e incluso crítica de los conocimientos adquiridos, al igual que en otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje.</li> </ol>
--------------------------------	----------------------------	--

Figura 24. Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje o Instruccionales. Adaptado de Peley, R., Morillo, R. & Castro, E. (2007) y Rodríguez Cruz (2007).

Con la información que se presenta en la Figura 24 se infiere que mucho dependerá del tipo de programa, modelo, misión institucional, objetivo general de aprendizaje y colectivo meta la selección de un enfoque en torno a la selección de estrategias de aprendizaje. En este proyecto se aplicarán aquellas que se han clasificado por uso, mismos que han de plasmarse tanto en la metodología como en la construcción de la guía de estudio y rediseño final. La selección de las técnicas y el diseño de actividades se realiza conforme a lo planteado en el modelo de formación pro competencias y las premisas del Modelo instruccional de los cuatro componentes, tal como se define en apartados anteriores.

## VII.5 Guías de estudio

Una vez que se ha definido la corriente de aprendizaje con los conceptos que permitirán abordar el proceso de formación, que se ha definido qué modelo de DI se empleará en el rediseño en tanto fase y proceso, que se ha identificado que los participantes tienen formas diferentes de aprender y que para lograr el aprendizaje es necesario seleccionar y construir estrategias de aprendizaje de manera sistemática, reflexiva y concienzuda, llegamos al momento en el cual es necesario hablar del elemento en el cual se cristalizan o proyectan todos estos elementos de cara al participante de un proceso de formación determinado.

La participación en procesos de formación a distancia es, en el contexto del Instituto de Formación de Banco Santander, una experiencia novedosa para el común de los participantes. Si bien es cierto el tema de alfabetización digital no es un aspecto que represente preocupación o incidencias que atender, la experiencia de la formación virtual o a distancia genera estadios de ansiedad asociados a las expectativas de la institución, la incertidumbre con respecto a la carga de actividades para el abordaje de los temas, los criterios de evaluación, el impacto del programa en su empleo y reputación para efectos de promoción y desarrollo profesional, entre otros.

Bajo el contexto descrito en el párrafo anterior, la guía de estudio es un recurso fundamental en un proceso de formación a distancia, en el entendido de que la separación entre los participantes y los tutores en tiempo y espacio hace indispensable que se otorguen instrucciones y secuencias de aprendizaje claras para todos los involucrados, especificando aspectos relacionados con la duración, el contenido, las actividades, la evaluación, entre otros.

En este apartado se aborda información asociada a la definición, características y descripción de los elementos que componen una guía de estudio, de modo que al término

de este punto se define cuáles serán los elementos que se emplean en la guía de estudio o guía didáctica del rediseño objeto de este proyecto.

### **VII.5.1 Definición de guía de estudio**

La guía de estudio o guía didáctica es un instrumento dirigido al participante, el cual presenta toda la información necesaria para el correcto uso y manejo provechoso tanto de los elementos como de las actividades que integran el curso o acción formativa, incluyendo las actividades de aprendizaje y de estudio independiente de los contenidos de un curso. En este instrumento el DI o docente debe indicar de manera clara y precisa la metodología que se emplea en el curso, sus características generales, requerimientos técnicos, aptitudinales, actitudinales, tipo de materiales y recursos empleados entre otros. *“La guía didáctica debe apoyar al estudiante a decidir qué, cómo, cuándo y con ayuda de qué, estudiar los contenidos de un curso, a fin de mejorar el aprovechamiento del tiempo disponible y maximizar el aprendizaje y su aplicación”.* (Universidad Autónoma Chapingo, 2009)

La guía es entonces la pauta o instructivo que el participante sigue en cada unidad temática, módulo o apartado, según se haya diseñado la estructura y organización del programa. En este sentido es vital que su diseño, formato, lenguaje y redacción sean totalmente acordes al colectivo meta y mantengan una línea homogénea con el resto de los recursos, de modo que las diferencias sean aspectos totalmente planeados y no descuidos de índole estructural o didáctica. Esto implica el cuidado en tono de la comunicación, uso de primera o tercera persona en la redacción de instrucciones, uso correcto de la imagen institucional, etc. (Córica L., 2010)

## VII.5.2 Características generales de las guías de estudio

Independientemente de los elementos que integren la guía de estudio, existen características generales que las describen y que ponen de manifiesto la razón de ser de este tipo de instrumento:

- Ofrece información acerca del contenido y su relación con el programa para el cual fue elaborada.
- Presenta orientación respecto a la metodología y enfoque del curso o acción formativa.
- Brinda instrucciones acerca de cómo construir y desarrollar el conocimiento (saber), las habilidades (saber hacer), las actitudes y valores (saber ser) y aptitudes (saber convivir) en los participantes indicando qué recursos o materiales emplear, cómo y para qué.
- Define los objetivos específicos y las actividades de estudio tanto individuales como colaborativas para:
- Orientar la planificación de las lecciones.
- Informar al participante de lo que ha de lograr
- Orientar la evaluación. (Universidad Autónoma Chapingo, 2009)

En este sentido, es importante diferenciar a las guías didácticas con la guía de sesión. En el caso de las segundas, su alcance está dado por temas o sesiones, y en conjunto conforman a la guía didáctica. Para el caso de las guías de sesión, éstas ofrecen al participante una introducción, objetivos, el ciclo de aprendizaje, un resumen, el examen de autoevaluación, un problema o caso a resolver, el foro de debate, propuesta de problemas y lecturas complementarias. (Córica L., 2010). Por sus componentes y organización es lógico inferir que la guía de estudio se compone de muchas guías de sesión, de acuerdo a la organización, sea por sesiones, temas, módulos, etc.

En este rediseño el criterio para la construcción de las guías de estudio y las guías de sesión estará dado será el de los temas, en tanto que cada tema contiene a su vez subtemas englobados por una categoría asociada a la concepción comercial de los productos bancarios y su función u objetivo dentro del negocio.

### VII.5.3 Elementos y formatos propuestos para las guías de estudio para la EaD

Existen diferentes planteamientos al respecto de los elementos que componen una guía de estudio o guía instruccional. En general, la información que se proporcione a los participantes deberá otorgar las certezas necesarias al respecto de todos los aspectos que comprenden la formación a distancia, a fin de que éste participe en un entorno claro, preciso, concreto, que incremente su motivación y apertura y no su ansiedad y apatía por la novedad.

A continuación se presentan dos propuestas con respecto a los elementos que deben componer una guía de estudio:

<b>Componentes según la Universidad Autónoma Chapingo</b>	<b>Componentes según Córlica, Hernández Aguilar, Portalupi y Bruno</b>	<b>Universidad Nacional de Educación a Distancia</b>
1. Índice. 2. Presentación. 3. Presentación de los Responsables del Curso. 4. Perfil de Ingreso. 5. Perfil de Egreso 6. Capacidades 7. Conocimientos 8. Habilidades 9. Actitudes 10. Dinámica del Curso. 11. Duración del Curso 12. Recursos Didácticos.	1. Presentación del equipo docente 2. Introducción general al curso 3. Objetivos 4. Prerrequisitos 5. Materiales 6. Contenidos del curso 7. Orientaciones bibliográficas 8. Orientaciones para el estudio 9. Actividades	1. Presentación 2. Objetivos 3. Resumen del contenido 4. Dinámica del curso 5. Evaluación del alumno 6. Enfoque de estudio 7. Método de estudio recomendado 8. Cómo estudiar cada tema 9. Cómo presentar

13. Objetivo (s) General (es). 14. Objetivos Específicos. 15. Programa del curso 16. Desarrollo de Contenidos. 17. Temática de la unidad. 18. Técnicas de Integración. 19. Lecturas. 20. Actividades para el Estudiante. 21. Actividades Complementarias para la Formación Integral. 22. Asesoría de apoyo al aprendizaje de los estudiantes. 23. Ejercicios de autoevaluación. 24. Evaluación y Acreditación. 25. Recomendaciones y Consideraciones finales. 26. Bibliografía de Apoyo y Fuentes de Información.	10. Glosario 11. Tutoría 12. Evaluación	sugerencias de mejora
--	---	-----------------------

Figura 25. Componentes de la guía de estudio o guía instruccional. Adaptado de Universidad Autónoma Chapingo (2009), Córlica, J., Hernández Aguilar M. de L., Portalupi, A., Bruno, A. (2010) y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (2006).

Es importante aclarar que el uso de los componentes indicados en la Figura 25 no son de carácter obligatorio en ninguna de las propuestas; es decir, en algunas ocasiones pueden aparecer integrados en una sola categoría, como puede verse en la propuesta de estructura de la UNED. En lo que respecta al orden tampoco hay aspectos prescriptivos de carácter ortodoxo o inflexible, por lo que el DI puede identificar cómo, cuándo y dónde presentar la información, siempre y cuando el criterio esté dado por el orden, la lógica, la sistematicidad, los requerimientos institucionales y las posibilidades de trabajo en el espacio de publicación, que en la mayoría de las veces para a EaD se hace desde una plataforma o LMS. En este rediseño la plataforma que se emplea para la presentación del autoestudio, su organización y gestión es Blackboard®.

De acuerdo a la estructura y componentes de la plataforma mencionada, el DI a través de sí mismo o del administrador, está en posibilidad de colocar la información en apartados específicos o en secciones asociadas a botones de un menú lateral. Lo fundamental en cuando al diseño, desarrollo, publicación y gestión a partir de la guía de estudio radica en que todos los roles involucrados, pero sobre todo el alumno, tengan claridad en qué se hará, cómo, con qué, para qué, cuál es el punto de inicio y qué se espera de los participantes.

Para identificar las múltiples posibilidades que existen respecto a la construcción de una guía de estudio se muestran a continuación algunos ejemplos. En primer lugar está la que ofrece la Universidad Politécnica de Cataluña (2006) para el abordaje de Elementos de la Física Moderna:

RIUR  Guía y material de estudio

---

Módulo 1: Elementos de física de las radiaciones. Tema: Elementos de física moderna.

---

**Guía de estudio. Elementos de física moderna**

Esta guía describe el conjunto de actividades que forman el tema 1 del módulo 1: "Elementos de Física Moderna"

**Calendario del módulo**

Programación del módulo en relación con el curso											
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

**Relación de actividades recogidas en esta guía**

Actividad	Tipo	Dedic. (min)	
		NP	P
1 Unidades	Estudio individual	15	
2 Elementos de Relatividad	Estudio individual	45	
3 Ejercicios de Relatividad	Trabajo individual	60	
4 Modelo estándar. <i>Opcional</i>	Trabajo individual	60	
<b>Total</b>		<b>2h (30)</b>	

**Contenidos del módulo**

**MÓDULO 1. ELEMENTOS DE FÍSICA DE LAS RADIACIONES**

Tema 1. Elementos de Física Moderna **Guía de estudio actual** ➡

- Introducción.
- Unidades de masa, energía y longitud propias de la física nuclear.
- Elementos de Relatividad. Equivalencia entre masa y energía.
- Modelo estándar de la estructura de la materia y de las interacciones fundamentales.

Tema 2. Estructura y radiaciones atómicas Pendiente

Tema 3. El núcleo atómico y su estructura interna Pendiente

Tema 4. Radiactividad. Introducción a los procesos alfa, beta y gamma. Pendiente

**Objetivos del tema**

- Definir las unidades de masa, energía y longitud propias de la física nuclear, así como deducir la equivalencia con las correspondientes unidades del SI.
- Definir y analizar los conceptos y magnitudes básicos de dinámica relativista (masa relativista, momento lineal relativista energía total y energía cinética relativistas), deducir las relaciones entre ellas y aplicarlas en la resolución de problemas y situaciones prácticas.

RIUR  Guía y material de estudio

---

Módulo 1: Elementos de física de las radiaciones. Tema: Elementos de física moderna.

---

- ¿Qué se entiende por masa en reposo?. ¿Cómo se relaciona con la masa relativista?
- ¿Cuáles son las expresiones matemáticas de la energía total, energía cinética y momento lineal relativistas en función del factor de Lorentz y la masa en reposo y, si ha lugar, la velocidad?
- ¿Qué se entiende por equivalencia entre masa y energía?
- ¿Cuál es la expresión del principio de la conservación de la energía en el formalismo relativista?

Actividad 3	Ejercicios de Relatividad
Tipo	Trabajo individual
Dedicación	Estimada: 60 min <span style="float: right;">Real:</span>

- Resuelve los "Problemas de relatividad restringida", compara tu solución con la que se te propone (Anexo 3)

Actividad 4	Modelo estándar de la estructura de la materia y de las interacciones fundamentales.
Tipo	Trabajo individual. <b>Opcional. Muy interesante!!</b>
Dedicación	Estimada: 60 min <span style="float: right;">Real:</span>

- Usando internet conéctate con <http://particleadventure.org/particleadventure/spanish/> y sigue la ruta del modelo estándar.
- Ten en mente que tu objetivo es, por lo menos ser capaz de, "Enumerar las partículas elementales y las interacciones fundamentales del modelo estándar, así como sus principales propiedades. Definir las leyes de conservación más relevantes"

**Importante**  
Los resultados de los ejercicios, instrumentos de auto-evaluación, etc. recogidos en esta guía NO SE TIENEN QUE ENTREGAR, son elementos para vuestro aprendizaje. De cada módulo únicamente se deberán entregar los ejercicios referenciados en el apartado "encargos".

---

1 Anota el tiempo que has dedicado realmente a la actividad.

---

F. Calvito-C. Tapia 2/18 Versión: 27/03/06

Como puede observarse en este primer ejemplo, los componentes de la guía de estudio se presentan en un orden diferente al que se identifica en la Figura 25. Sin embargo, otorgan la información necesaria para que el participante sepa qué tema se abordará, cuál es el objetivo, qué materiales y recursos empleará, qué actividades de aprendizaje debe realizar y qué aspectos no deben entregarse aunque si tienen una finalidad dentro del proceso de aprendizaje.

#### 4. Guía de estudio para el área de Contabilidad Financiera

##### Objetivo general del preparatorio

El estudiante deberá demostrar su capacidad para analizar, interpretar, solucionar y aplicar los conocimientos adquiridos a problemas relacionados con el reconocimiento, valoración, presentación y revelación de reportes financieros.

##### Temáticas generales

1. Fundamentos conceptuales de la Contabilidad
2. Reconocimiento, valoración, presentación y revelación de Activos
3. Reconocimiento, valoración, presentación y revelación de Pasivos
4. Reconocimiento, valoración, presentación y revelación del Patrimonio
5. Reconocimiento, valoración, presentación y revelación de Ingresos, Costos y Gastos
6. Estados Financieros.

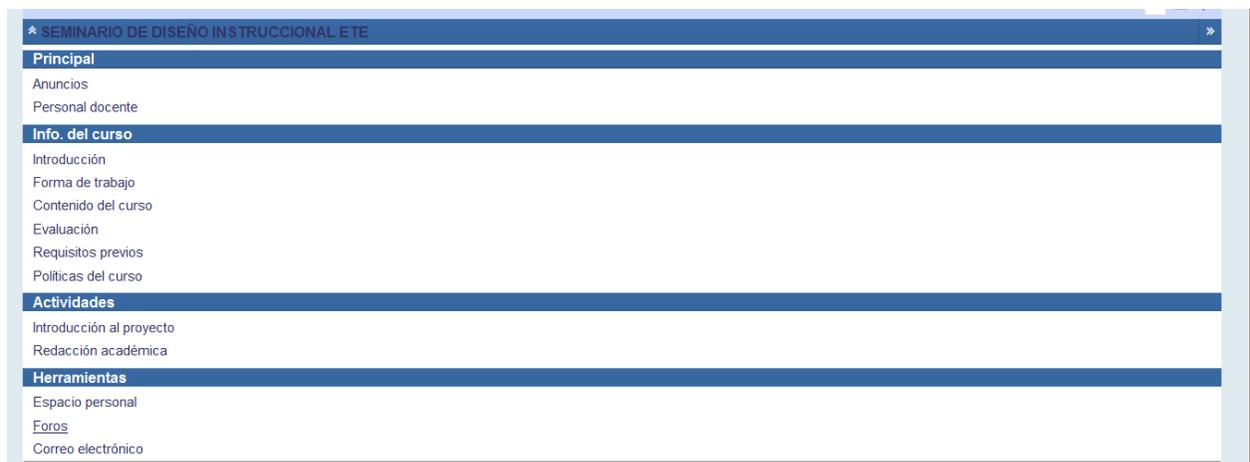
BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA
<p><b>Intermediate accounting</b> Kieso, Donald Ervin</p> <p># Clasif. Dewey: <b>657 K43CI 2004 21</b> Autor personal: <b>Kieso, Donald Ervin,</b> Título: <b>Intermediate accounting / Donald Ervin Kieso, Jerry J. Weygandt and Terry D. Warfield</b></p>
<p><b>Estándares internacionales de información financiera guía práctica</b> Greuning, Hennie van</p> <p># Clasif. Dewey: <b>657 G73E 21</b> Autor personal: <b>Greuning, Hennie van</b> Título: <b>Estándares internacionales de información financiera: guía práctica / Hennie van Greuning</b></p>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA
<p><b>Accounting principles</b> Weygandt, Jerry J.</p> <p># Clasif. Dewey: <b>657.48 W39A 21</b> Autor personal: <b>Weygandt, Jerry J., I</b></p>

A continuación se presenta un segundo ejemplo, que corresponde a lo hecho por la Pontificia Universidad Javeriana (2009) para el colectivo de asignaturas Económico Administrativas.

En él se observa que sólo se presenta el nombre de la asignatura, su objetivo, contenido temático, fuentes de consulta y bibliografía complementaria. Se identifica entonces la flexibilidad o diferencia de enfoque al respecto de la construcción de una guía de estudio, en la cual se infiere que está orientada para la modalidad presencial, dada la cantidad y tipo de información indicados.

Finalmente, se muestra en ejemplo de guía de estudio en la plataforma Blackboard®, que corresponde al Seminario de Diseño Instruccional de la Especialidad en Tecnología Educativa:



En este ejemplo se observan los elementos indicados en la Figura 25, que proporcionan a los participantes información sobre todos los aspectos que conforman el seminario en cuestión, incluyendo las herramientas que se emplean para la participación y gestión del curso.

Para efectos de calidad, es vital que la organización esté pendiente de las observaciones, dudas operativas y sobre el curso, comentarios hechos por los participantes, demora en los tiempos de entrega de las actividades de aprendizaje, etc. Que otorguen información que permita realizar los ajustes convenientes para que el curso se lleve a cabo de manera eficaz y eficiente y de ese modo se logre el objetivo de aprendizaje planteado.

## VII.6 Materiales y recursos didácticos

Para abordar los temas correspondientes a la currícula de un curso es necesario otorgar o sugerir materiales o recursos que otorguen información o participen de una forma específica de acuerdo a la Estrategia Instruccional planteada en el DI. En ambos casos

requieren un proceso de análisis y evaluación considerando diferentes aspectos: colectivo meta, temática a abordar, modalidad de la instrucción, costos, dependencias, tiempo de producción, derechos de autor, entre otros.

En el contexto de la EaD, la selección de materiales o de recursos didácticos está dada por criterios específicos asociados a los participantes, el contexto, el propósito de la formación, los objetivos de aprendizaje, y el mismo bagaje del DI o ETE al respecto de novedades en torno al uso de TIC.

En este apartado final correspondiente a la fundamentación se define tanto a los materiales como a los recursos didácticos, su alcance, criterios de selección y se indican ejemplos de ambos, de modo que al término de la exposición se plantea cuáles de ellos tienen una mayor propensión de uso considerando el modelo de DI que se emplea en este rediseño, la corriente de aprendizaje, el modo en que aprenden los alumnos, las virtudes y limitaciones de cada ejemplo y su relación con los estilos de aprendizaje, para proporcionar a los participantes del autoestudio para Ejecutivos comerciales en promoción información de carácter obligatorio y complementario que faciliten u optimicen el abordaje de cada tema.

### **VII.6.1 Material didáctico**

De acuerdo a lo planteado por Marqués (2011), un material didáctico es “aquel que ha sido elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Este tipo de elementos nos resulta muy familiar, pues en la educación presencial el proceso de enseñanza se apoya en libros, o en la actualidad con materiales multimedia que permiten simular formulaciones químicas, reacciones, o el movimiento de las placas tectónicas, entre otros. Algo más que hay que considerar en la definición de material didáctico refiere a su heterogeneidad en tanto el usuario final, los objetivos, la propuesta de enseñanza, los medios por los cuales se difunden, así como su función de acompañamiento y fomento de aprendizaje autorregulado por parte del adulto. (Córica L., 2010).

Para el caso de la educación a distancia, el uso de las TIC ha permitido la construcción de elementos con fines propiamente didácticos a partir de recursos con una preexistencia con fines quizá comunicativos, comerciales, entre otros. Ejemplo de este tipo de materiales son:

- **Simulaciones:** *que* permiten el logro de aprendizajes significativos mediante la observación de fenómenos desconocidos o involucrando al estudiante en la solución de problemas a través de la manipulación de variables determinadas y con puntos de control específicos, de acuerdo al objetivo de aprendizaje y nivel de complejidad. Un ejemplo de ello se ubica en la enseñanza de la medicina, a través de los simuladores de cirugía, o en el caso de la Ingeniería, al simular el comportamiento de chips de control mediante voz, calor o sonido.
- **Tutoriales:** Son materiales que, en el contexto de la EaD, se presentan en formato digital (un documento, un video o ambos) que proporcionan instrucción sobre una temática específica mediante una introducción al tema, una orientación paso a paso y la secuencia de acciones de aplicación para una actividad concreta. Este tipo de materiales es numeroso actualmente, y puede localizarse en sitios tanto corporativos (mayormente en el caso de uso de software) pero también es generado por usuarios con un grado de experiencia alto que socializan el conocimiento mediante espacios públicos como Youtube o alguna red social. Regularmente el uso de tutoriales se emplea para el desarrollo de un producto específico o una tarea concreta con un recurso preexistente: uso de software, construcción de macros, formateo de equipo de cómputo, animación de presentaciones, e infinidad de temas más.
- **Ejercitadores:** Son herramientas que estimulan la formación habilidades y competencias de pensamiento y solución de problemas. Estos deben estar siempre precedidos por metodologías instruccionales que presenten la información y guíen al estudiante a través del aprendizaje inicial.

- **Juegos instruccionales:** Son materiales que, simulando o no la realidad, proveen situaciones excitantes, retos o entretenimiento, para generar contextos de aprendizaje, que de otra manera se tornarían muy pesados. Estos juegos emplean variables específicas y con grados de acción altamente acotados. Un ejemplo de ellos se basa en el árbol de decisiones, o dinámicas de acción-reacción en los que se consideran al menos dos rutas de acción, dependiendo el colectivo, la temática, el nivel de complejidad de la información, el objetivo de aprendizaje, entre otros. (Tobón Lindo, 2007)

Si existen tantas opciones en lo que respecta a material didáctico, el DI debe tener claridad en cuanto a los aspectos que deben considerarse para su selección y posterior desarrollo, en caso de que así se requiera, más allá de que el DI o el ETE considere que es un “buen material”:

- Los **objetivos** educativos que pretendemos lograr y en qué medida el material nos ayuda a ello.
- Los **contenidos** que se van a tratar utilizando el material, que deben estar en sintonía con los contenidos de la asignatura o tema que se abordará con los participantes
- Las **características del colectivo meta** que los utilizarán: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso de estos materiales.
- Las **características del contexto** en el que se desarrolla la acción formativa y donde pensamos emplear el material didáctico que estamos seleccionando. En este aspecto deben considerarse situaciones como la accesibilidad a los contenidos (si están dentro de un servidor interno, el usuario no podrá acceder desde cualquier conexión, si requiere una versión específica de explorador o de software que el usuario no posee, etc. En el caso de este rediseño, un aspecto fundamental que debe considerarse como parte del contexto refiere a la situación de los participantes, quienes se encuentran en actividad laboral. Por ello, la

cantidad de horas que pueden dedicar al proceso de autoestudio está acotada por factores como: la meta comercial, los pendientes diarios de la sucursal, el cierre de la misma, y las actividades de índole personal que cada participante deba atender.

- Las **estrategias didácticas** que podemos diseñar considerando la utilización del material. Estas estrategias contemplan: la secuenciación de los contenidos, el conjunto de actividades que se pueden proponer a los estudiantes, la metodología asociada a cada una, los recursos educativos que se pueden emplear, etc. (Marqués Graells, 2011)

De manera general y sistemática, al seleccionar los materiales que se empleen para el abordaje de los temas debe realizarse siempre en el entendido fundamental de diseñar una intervención educativa concreta, a través del diseño de actividades de aprendizaje y metodologías didácticas eficientes que aseguren la eficacia en el logro de los aprendizajes previstos.

### **VII.6.2 Recursos didácticos**

Al hablar del tema de material y recursos didácticos, Peré Marqués es un autor citado en múltiples fuentes, dado que otorga una distinción clara y precisa al respecto de ambos conceptos. En este punto del documento se retoma su definición de recurso educativo, al que define como “cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas” (2011). En este punto, y una vez abordado el tema de los materiales didácticos, es importante indicar que los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Por ejemplo, un video de *National Geographic* no es en sí mismo un material didáctico aunque puede emplearse como tal.

Los recursos didácticos son entonces materiales de referencia que refuerzan el aprendizaje, los cuales pueden ser de tipo informático (bases de datos, tutorías, videos,

revistas electrónicas), escrito (libros de texto, documentos de referencias originales, artículos de periódicos), y de índole humana (expertos, profesores, tutores, pares, moderadores).

La EaD ha visto su nacimiento, evolución y desarrollo a la par de las innovaciones tecnológicas; en este sentido, muchos recursos que surgieron con fines de administración, organización, distribución y procesamiento de la información se emplean actualmente como medios para la implementación de las estrategias de aprendizaje y la ejecución de actividades de aprendizaje diversas, que en ocasiones consideran dentro de su estrategia el aprendizaje colaborativo. Algunos ejemplos y tipos de recursos didácticos son:

<b>Tipo</b>	<b>Descripción o ejemplos</b>
<b>Transmisivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bibliotecas digitales, videotecas digitales, audiotecas digitales, enciclopedias digitales.</li> <li>• Tutoriales para apropiación y afianzamiento de contenidos.</li> <li>• Sitios en la red para recopilación y distribución de información.</li> <li>• Sistemas para reconocimiento de patrones (imágenes, sonidos, textos, voz).</li> <li>• Sistemas de automatización de procesos, que ejecutan lo esperado.</li> </ul>
<b>Activos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modeladores de fenómenos o de micromundos.</li> <li>• Simuladores de procesos o de micromundos.</li> <li>• Digitalizadores y generadores de imágenes o de sonido.</li> <li>• Juegos individuales de: creatividad, habilidad, competencia, roles.</li> <li>• Sistemas expertos en un dominio de contenidos.</li> <li>• Traductores y correctores de idiomas, decodificadores de lenguaje natural.</li> <li>• Agentes inteligentes: buscadores y organizadores con inteligencia.</li> <li>• Herramientas de productividad: procesador de texto, hoja de cálculo, procesador gráfico, organizador de información.</li> <li>• Herramientas multimediales creativas: editores de hipertextos, de películas, de sonidos o de música.</li> </ul>
<b>Interactivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juegos en la red, colaborativos o de competencia, con argumentos cerrados o abiertos, en dos o tres dimensiones.</li> <li>• Sistemas de mensajería electrónica (MSN, AIM, ICQ), pizarras electrónicas, programas de videoconferencias en línea, así como ambientes de CHAT textual o multimedial (video o audioconferencia) que permiten hacer diálogos sincrónicos.</li> <li>• Sistemas de correo electrónico textual o multimedial, sistemas de</li> </ul>

	foros electrónicos, blogs, wikis, moderados o no moderados, que permiten hacer diálogos e interactuar, asincrónicamente.
--	--

Figura 26. Tipos de recursos didácticos. Tomado de Quirós Meneses (2009)

Para el caso del rediseño objeto e este proyecto, la tendencia se orienta en mayor medida hacia el uso de materiales didácticos que de recursos. Sin embargo, si se emplean referencias a fuentes institucionales tales como la Intranet, videos que en primera instancia fueron publicados por la TV institucional, entre otros, que permiten la difusión de mensajes institucionales tanto prescriptivos como informativos, normativos, entre otros.

### **VII.6.3 Clasificación y principales diferencias entre materiales y recursos didácticos**

Para finalizar la información correspondiente a la fundamentación del presente rediseño, es necesario plantear cómo se clasifican los materiales y recursos didácticos, así como sus principales diferencias.

En primer lugar, ha de tenerse claro que el material didáctico es un instrumento que se origina y construye absolutamente con fines didácticos. Si bien pueden emplearse mediadores como el video, el texto, el audio, etc. Su concepción está dada totalmente por los objetivos de aprendizaje, el tema a abordar, el colectivo, el contexto de la institución, y los demás aspectos ya planteados en su definición. En cambio, los recursos didácticos son instrumentos que se crean con fines distintos a la educación, pero pueden emplearse como parte de las estrategias didácticas dadas sus características y alcance. Los recursos didácticos surgen en contextos informativos, operativos, administrativos, etc., pero los educadores, ETEs o DI consideran propio su uso dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En muchos casos, los recursos son una suerte de mediadores de procesos de aprendizaje específicos como la comunicación, el trabajo colaborativo, el análisis de situaciones, etc.

La clasificación de materiales y recursos didácticos obedece a diferentes criterios. Si hablamos de sus características o elemento de soporte, pueden clasificarse de la siguiente manera:



Figura 27. Clasificación de los recursos didácticos según su medio de soporte. Adaptado de Edel y Guerra (2010).

Al identificar la clasificación anterior, un primer referente es justamente el medio de soporte. Este dato proporciona información relevante al respecto de cómo puede ser emitido y en qué medios o de qué medios se depende al utilizar alguno determinado dentro de un programa virtual. De igual forma, el medio de soporte generará dependencias específicas y una estrategia de uso particular de lado de los participantes. Para el caso de los programas de formación del Instituto, los recursos que se emplean son de todos los tipos mostrados en la Figura 27, aunque se procura que el contenido que tiene por objetivo de aprendizaje la identificación, comparación, clasificación o análisis se presenta con dos medios de soporte diferentes, siendo el impreso la constante en ese binomio.

Por otro lado, Marqués Graells propone un par más de clasificaciones. Una está dada a partir de la consideración de la plataforma tecnológica en la que se sustenten, y que tiene ciertas semejanzas con la clasificación de la Figura 27, aunque plantea ejemplos con mayor detalle:

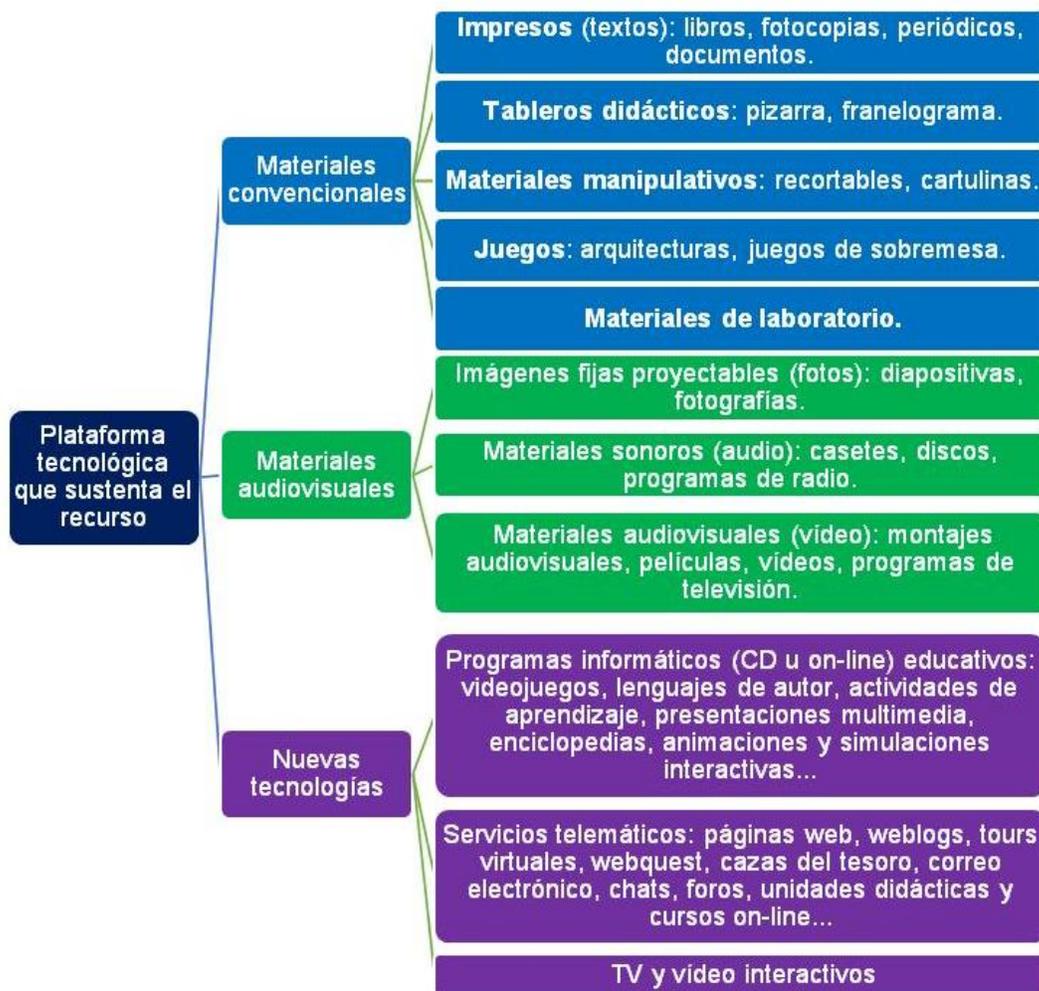


Figura 28. Clasificación de los recursos didácticos según la plataforma tecnológica que los sustentan. Adaptado de Marqués Graells (2011)

La clasificación que presenta el autor en la Figura 28 integra componentes que forman parte de lo que hoy identificamos como TIC. Ampliar el panorama a este respecto otorga una visión ampliada al DI y a ETE en cuanto a los recursos que pueden emplearse para las acciones formativas, así como los requerimientos tanto infraestructurales como legales y logísticos. Así mismo, la clasificación anterior pone sobre la mesa o en el panel de opciones

al respecto del uso de recursos didácticos la integración de elementos lúdicos o simulaciones con un alto grado de interactividad.

En tercer lugar, Marqué Graells presenta otra clasificación de materiales y recursos didácticos a partir de su funcionalidad:

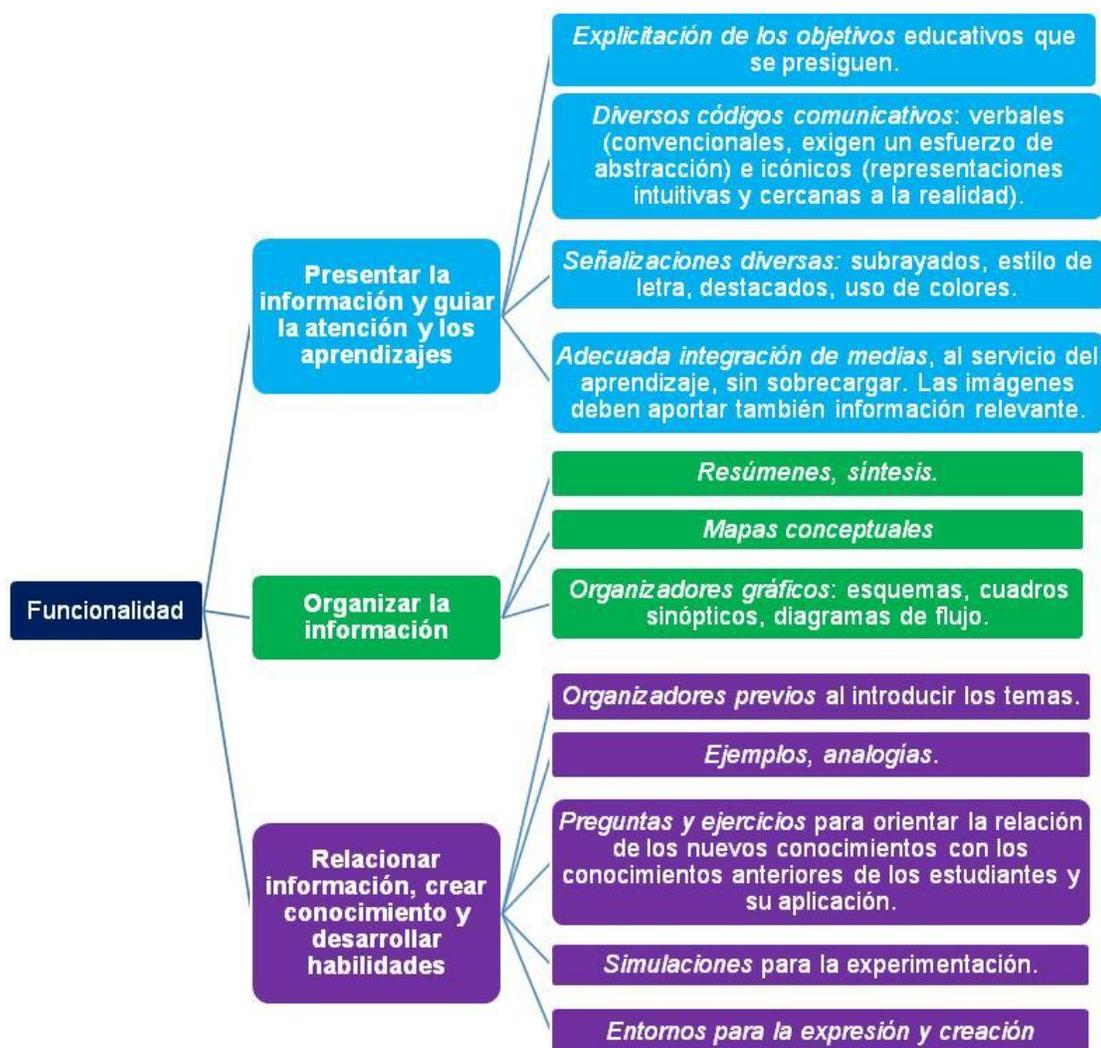


Figura 29. Clasificación de los recursos didácticos según su funcionalidad. Adaptado de Marqués Graells (2011).

La clasificación que se presenta en la Figura 29 ofrece una pieza adicional para el proceso de rediseño objeto de este proyecto, en tanto que proporciona un criterio adicional para la selección de material o recurso didáctico: su función. Resulta por demás interesante

contar con esta clasificación, pues a partir de la construcción de los objetivos de aprendizaje puede definirse qué material o recurso puede ayudar a los participantes a lograr el objetivo de aprendizaje, o en qué momento es un buen apoyo pero funcionaría mejor como una fuente complementaria de consulta.

El Banco genera material diverso para efectos informativos, prescriptivos, de integración y de motivación. Así mismo, el Instituto de Formación de Banco Santander se encarga de generar los materiales didácticos necesarios para las diferentes acciones formativas vigentes al 2013 y que están relacionadas con los procesos ya mencionados en este documento: incorporación al puesto, adaptación a un nuevo puesto o certificación en el mismo. Gran parte del valor que agrega el instituto, y a su vez el área de Estrategia Educativa, radica en el análisis de las necesidades de capacitación y su satisfacción a través del diseño de programas formativos en donde se integran tanto materiales como recursos didácticos para el tratamiento de los temas relacionados con el perfil de puesto y las actividades a desarrollar como parte del mismo, con el propósito de brindar un servicio de calidad a los clientes, a través de la ejecución eficaz y eficiente en donde se contempla el conocimiento de productos bancarios orientados a un segmento de mercado específico, el uso de herramientas comerciales que permiten la operación, y el apego a criterios normativos, todo ello para la rentabilidad del negocio y el cumplimiento de las metas comerciales a través de lo emitido por el área de Inteligencia Comercial.

Con base en la información presentada en este último tema, que hace referencia a los materiales y recursos didácticos, se completa el rompecabezas que presenta como figura final el rediseño del autoestudio, en el cual se plantean actividades diversas que van desde la definición de los temas a abordar, el orden, para qué o con qué objetivo, qué se desea lograr con ellos en lo que a competencias refiere, cuál será la evidencia final de aprendizaje y a través de qué materiales, recursos y actividades de aprendizaje será que los participantes puedan lograrlo, considerandos siempre que las acciones formativas generadas por el instituto están orientadas a adultos, con estrategias de aprendizaje diversas y con un rol altamente participativo. En los siguientes apartados se presentan el objetivo general y específicos de este rediseño, la metodología empleada y, con base en ello, el rediseño como tal, una vez planteada la guía de estudio con los temas a abordar, su

orden, recursos y materiales didácticos, actividades de aprendizaje, estrategias de evaluación, etc.

## **VIII. OBJETIVOS**

### **VIII.1 Objetivo General**

Desarrollar el rediseño instruccional para la fase de autoestudio del programa formativo para Ejecutivos Comerciales en promoción para la construcción y fortalecimiento de las competencias en torno a la prestación de servicios bancarios en sucursal a partir del modelo comercial y el perfil de puesto, delineados por el Grupo Financiero Santander.

### **VII.2 Objetivos Específicos**

Identificar las necesidades de capacitación y formación de los participantes del programa para Ejecutivos en Promoción en relación a las competencias para la prestación de servicios financieros en sucursal.

Planificar las estrategias didácticas del curso para el logro de los objetivos de aprendizaje planteados a través de las recomendaciones de los expertos en pedagogía en torno a la secuencia instruccional de un curso.

Seleccionar los materiales y recursos didácticos tanto obligatorios como complementarios a emplear en el abordaje de la temática que comprende cada unidad del curso.

Construir la estrategia de implementación del curso, a partir de la reglamentación, infraestructura, demanda, calendario del Instituto de Formación Metropolitano del Grupo Financiero Santander y los requerimientos inherentes al curso a partir de lo planteado en la guía didáctica.

Generar la estrategia de evaluación del curso a partir de los elementos que lo componen, así como de los participantes involucrados en el proceso de aprendizaje, implementación y acreditación.

## IX. METODOLOGÍA

La realización del presente rediseño implicó la ejecución de diferentes actividades en fases generales que se describen a continuación. En primer lugar se llevó a cabo un diagnóstico durante el cual se llevaron a cabo análisis tanto cuantitativos como cualitativos. En el primer caso respecto a la demanda de capacitación y la duración de los procesos de formación vigentes. El análisis cualitativo se realizó en torno a la estrategia instruccional vigente para el autoestudio del programa de formación para Ejecutivos en Promoción, así como el uso de una Matriz FODA, que permite identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la institución.

Al término del diagnóstico se realizó el planteamiento del problema mediante un análisis mixto y considerando la información definida en el diagnóstico; en este punto se describió tanto el problema a resolver como los elementos específicos que permitirían su resolución.

Hasta el punto anterior el problema no estaba situado, por lo que se realizó la definición de antecedentes; con esta descripción cronológica se otorgó el contexto necesario para identificar el impacto y valor de la intervención del presente rediseño, contextualizando tanto a la institución como al programa de formación y colectivo meta. De la información obtenida en diversas fuentes institucionales y su posterior análisis cualitativo se plantea la necesidad a resolver desde el área de intervención de la Tecnología Educativa.

Una vez que se indicó el diagnóstico, el problema y los antecedentes, se indicó la pertinencia del proyecto en el marco institucional y profesional, considerando en ello tanto los lineamientos como la infraestructura del Instituto. En continuidad, para llevar a cabo el rediseño que aquí se presenta, fue necesario describir los conceptos rectores de este proyecto, que proporcionan una perspectiva específica o modo de ver el problema a resolver. Fue en este apartado que se identificó de forma puntual a la formación para adultos y el modelo instruccional a emplear, que en conjunto con la corriente

psicopedagógica darían orientación a la estrategia instruccional, los materiales y recursos a emplear, así como las estrategias de evaluación y de implementación.

Para dar organización al rediseño que aquí se presenta se definió el perfil tanto de ingreso como de egreso, en el cual se indicaron los conocimientos, habilidades, actitudes y valores por construir a través de la acción formativa objeto de este proyecto. Con lo anterior, se estableció el objetivo general del autoestudio, y se establecieron tanto las unidades temáticas como su contenido y evidencias de aprendizaje, que permitirían identificar los materiales, recursos, actividades de aprendizaje y estrategias de evaluación a implementar para identificar el porcentaje de logro del objetivo de aprendizaje por parte de los participantes.

El modelo que se empleó como referente guía en la selección de recursos didácticos construcción de materiales, organización curricular, estrategias de comunicación y de evaluación, así como momentos de interactividad es el Modelo 4C/ID (*Four Components Instructional Design*), el cual se centra en la cuestión de cómo enseñar habilidades complejas para solventar problemas en situaciones reales Este modelo diferencia cuatro componentes (4C) que juntos forman el rediseño del autoestudio que aquí se presenta:

1. Aprendizaje de tareas (*learning tasks*)
2. Información de apoyo (*supportive information*)
3. Información *Just in time* (*procedural information*)
4. Parte práctica de tareas (*part-task practice*) (Muñoz Carril, 2010)

Con base en lo anterior era necesario dar información para contextualizar las tareas, ejercicios de reflexión sobre el desempeño profesional de los participantes, a continuación información sobre los productos a ofertar, y finalmente la resolución discutida de casos o situaciones comerciales, que implican el actuar cotidiano de estos participantes en promoción. De este modo, se establece el orden de actividades considerando como proceso de aprendizaje la identificación, el análisis y la aplicación en situaciones concretas.

A partir de lo anterior, se definieron los temas, actividad a realizar, propósito, recurso o material a emplear, estatus y formato; con lo anterior se pudo calendarizar de forma precisa la creación de materiales pendientes y el trabajo de colocación de todo lo necesario en la plataforma Blackboard®, así como la recopilación de los materiales existentes. La premisa de esta tarea fue ir de tareas simples a tareas cada vez más complejas, que también se asocian con el tipo de producto, su ciclo comercial e interacción en lo que refiere a su oferta a clientes.

Con la información generada en la pre-guía se procedió a la construcción de las dos guías de estudio, considerando en todo momento los planteamientos teóricos y conceptuales indicados en la fundamentación de este rediseño; posteriormente se procedió a su implementación en la plataforma, creando la semilla o plantilla máster con todos los elementos indicados en la pre-guía, así como la redacción de textos, construcción de foros, etc.

Terminado lo anterior se realizó la comprobación respecto a la organización y funcionamiento de los recursos, así como la presentación de todos los elementos al usuario final, considerando en este punto el beneficio de acceso a Blackboard® dado que es la plataforma que el Instituto de Formación de Banco Santander emplea actualmente para gestionar las acciones formativas vigentes en modalidad virtual.

Con la plantilla máster lista se procedió a determinar la estrategia de implementación, en total apego a las políticas y procedimientos vigentes para la institución, especificando de manera cronológica los pasos y duración respectiva. Finalmente, se describió la estrategia de evaluación del curso, que emplea un modelo cuantitativo orientado no solo a la satisfacción del cliente, sino a su compromiso e identificación de impacto de la formación en su actividad laboral a corto y mediano plazo.

## X. DISEÑO INSTRUCCIONAL DE LA UNIDAD 1 y 2 DEL AUTOESTUDIO PARA EL PROGRAMA DE EJECUTIVOS COMERCIALES EN PROMOCIÓN

Para este proyecto, que se desarrolla en torno a un curso de capacitación en productos y herramientas para Ejecutivos Comerciales en promoción se toma como programa del curso lo siguiente:

### Perfil de ingreso:

De acuerdo a los requerimientos institucionales, se requiere que hayan mostrado habilidades de venta de productos bancarios y un mejor desempeño en relación al resto de cajeros en sucursal, a partir del perfil de puesto delineado por la institución, considerando:

#### Conocimientos en:

- Los procesos operativos que realiza el cajero como parte de sus responsabilidades de cara al cliente o usuario del banco.
- Las políticas y normativa vigentes para los procesos operativos que lleva a cabo en mostrador.
- Las operaciones que requieren autorización y el proceso de solicitud de ésta.
- Elaboración de actas de entrega de sellos por motivo de cambio, promoción, vacaciones o renuncia.

#### Habilidades en:

- Preparar y revisar que sus instrumentos y útiles de trabajo se encuentren en óptimas condiciones para proporcionar un servicio eficiente.
- Solicitar y/o autorizar operaciones de acuerdo a facultades vigentes.
- Realizar las operaciones de cambios e internacionales de acuerdo a procedimientos y políticas vigentes.
- Promover dentro de la sucursal, los productos y servicios que ofrece el banco, así como orientar a la clientela para la realización de operaciones en mostrador.
- Efectuar cuadro individual corroborando y respaldando las operaciones registradas durante el día conforme a la norma establecida, asegurándose que lo operado se registre en el sistema.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de herramientas informáticas propias del banco para la operación de valores (atención en caja).</li> </ul> <p><b>Actitudes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilidad para participar en la reunión semanal de seguimiento que convoque el Director de la Sucursal.</li> <li>- Cumplimiento estricto de las medidas de seguridad establecidas para la utilización de clave de usuario y contraseña de acuerdo a su perfil.</li> <li>- Participación en los programas de capacitación y desarrollo establecidos.</li> <li>- Mantenerse actualizado en la normatividad establecida por la institución a través de los medios institucionales.</li> <li>- Actitud de servicio durante cada una de las operaciones que efectúe.</li> <li>- Proactividad en la consulta de actualizaciones en torno a las operaciones, normativa, procedimientos institucionales.</li> </ul> <p><b>Valores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidad para realizar las operaciones establecidas para su puesto de los diferentes productos y servicios solicitados por la clientela con apego a las políticas y procedimientos vigentes.</li> <li>- Ética al efectuar el trámite correspondiente en la detección de operaciones relevantes y sospechosas, así como de actos y operaciones internas preocupantes; de acuerdo a políticas y procedimientos institucionales.</li> <li>- Compromiso en el cumplimiento de las medidas de seguridad físicas, materiales, procedimientos y de operación para salvaguardar los bienes patrimoniales de la institución.</li> <li>- Constancia laboral, manifestada a través de su antigüedad y record tanto de asistencia como de puntualidad.</li> </ul>
<p><b>Perfil de egreso</b></p>	<p>Competencias que han de poseer quienes concluyan en programa.</p> <p><b>Conocimientos en:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las características del segmento al que atenderán de acuerdo a los lineamientos institucionales.</li> <li>- El modelo comercial del banco de acuerdo a las prioridades indicadas por el área de estrategia comercial.</li> <li>- Las responsabilidades inherentes al ejecutivo comercial de acuerdo a los lineamientos institucionales-</li> <li>- Los productos que se ofertan para el segmento al que atenderán de acuerdo a estrategia comercial de la institución.</li> <li>- Las herramientas que el área comercial y su perfil de ejecutivo emplean</li> </ul>

para la gestión y operación comercial.

- La organización de la sucursal y las interacciones que en ella se establecen para la gestión comercial.
- El proceso para la captura en el sistema las operaciones de Mercado de Dinero efectuadas.

**Habilidades:**

- Atender y asesorar a la clientela de los diferentes segmentos así como promover en sucursal los productos y servicios que ofrece el Banco incluyendo su contratación.
- Negociar el tipo de cambio a aplicar en sus operaciones de Clientes calificados.
- Realizar la visita domiciliaria a Clientes espontáneos atendidos tanto por él como por el Subdirector de Sucursal durante su ausencia.
- Efectuar visitas de promoción a Clientes y prospectos.
- Tutelar integralmente a clientes actuales y potenciales y/o canalizarlo a cada segmento comercial de acuerdo a sus necesidades comerciales.
- Apoyar en la elaboración de planes de acción comercial de acuerdo a la estrategia de banca comercial.

**Actitudes:**

- **Responsabilidad** En ausencia del Subdirector de Sucursal Oficial de Control, controlar la recepción, custodia y entrega de cheques devueltos de clientes, para regularizar su situación.
- Responsabilidad Suplir al Director de Sucursal en ausencia de éste y del Subdirector de Sucursal.
- Participación Cumplir con los programas de capacitación, actualización y desarrollo establecidos.
- Calidad en el servicio Notificar a Clientes sus documentos de inversiones próximos a vencer para recibir instrucciones.

**Valores:**

- **Ética para** Efectuar el trámite correspondiente en la detección de operaciones relevantes y sospechosas, así como de actos y operaciones internas preocupantes; de acuerdo a políticas y procedimientos institucionales.
- Validar documentos realizando el cotejo correspondiente a partir de la normativa institucional vigente para las operaciones que así lo requieran.

Para lograr lo anterior, se realizó el rediseño de dos unidades de formación, en donde se plantean los siguientes objetivos, temas y evidencias finales de aprendizaje:

Unidad	Objetivo	Estructura temática
<b>I. Estrategia comercial</b>	Identificar las características del modelo comercial del banco, así como de las responsabilidades inherentes al ejecutivo comercial, sus interacciones en la sucursal y el esquema de medición que orientará gran parte de su actividad profesional.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modelo comercial</li> <li>2. Esquema de medición</li> <li>3. ¿Quién es el Ejecutivo Comercial?</li> <li>4. El proceso de gestión comercial</li> </ol>
<b>Evidencia final de aprendizaje:</b> Evaluación por tema a partir de un banco de reactivos.		

Unidad	Objetivo	Estructura temática
<b>II. Productos</b>	Identificar las características, beneficios, requisitos, proceso operativo y normativa correspondiente a cada producto ofertado al segmento objetivo del Ejecutivo Comercial.	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Captación</li> <li>6. Inversiones</li> <li>6.1 Plazo</li> <li>6.2 Fondos</li> <li>7. Créditos personales</li> <li>8. Tarjetas de crédito</li> <li>9. Seguros</li> <li>10. Círculo Preferente</li> </ol>
<b>Evidencia final de aprendizaje:</b> Resolución de casos en donde se involucre la aplicación de los conocimientos adquiridos en torno a los productos y los procesos comerciales propios del banco, así como de los pasos a seguir para llevar a cabo la gestión comercial de cada producto o servicio.		

En este rediseño se otorga la siguiente información del curso a los participantes, localizada en una sección específica de la plataforma Blackboard para describir los criterios mínimos de participación, los recursos a emplear para el abordaje de los temas, entre otros:

<b>Objetivo del programa</b>
Aplicar los conocimientos adquiridos al respecto de la estrategia comercial, los productos y el uso de herramientas comerciales en la resolución de situaciones comerciales asociadas a los deberes del Ejecutivo Comercial en lo que refiere a la gestión comercial para atención

a clientes y el logro de las metas institucionales.

### Duración total del autoestudio

El proceso de autoestudio está organizado en 2 partes:

1. Temas asociados a la Estrategia Comercial del Banco, sus productos y herramientas comerciales.
2. Temas correspondientes a la certificación en Figura 1 ante la AMIB.

Por lo anterior, la duración total del autoestudio es de 20 días, entendiendo que durante este proceso aún estás desempeñando tu cargo actual dentro de la sucursal.

### Temario

Los temas que estudiarás se encuentran divididos en los siguientes módulos:

Módulo	Temas
Estrategia y medición en Banco Santander	Modelo Comercial
	Esquema de medición: meta, ranking e incentivos
Productos bancarios	Productos de Captación
	Productos de Colocación
	Fondos de inversión
	Seguros
	Servicios bancarios
Certificación AMIB en Figura 1	Ética
	Mercado de capitales
	Mercado de deuda
	Mercado de derivados
	Análisis y matemáticas financieras
	Sociedades de inversión
	Marco normativo

### Metodología de aprendizaje

Los contenidos del autoestudio para el Plan de Carrera Comercial se desarrollarán íntegramente en línea, a través de un conjunto de actividades que, realizadas en la secuencia indicada, garantizan el aprendizaje de los objetivos de cada tema.

Para tal fin se han preparado materiales como medio de aprendizaje, entre los que se encuentran:

Material	Características	Objetivo
<b>Historieta</b>	Es un recurso visual en el que revisarás los conceptos más importantes del ámbito financiero a través de historias que muestran situaciones cotidianas.	Definirás los conceptos principales del ámbito financiero.
<b>Lectura</b>	Es un texto que permite el abordaje al tema a partir de la información específica.	Identificarás las características del ámbito financiero.
<b>Oferta de Banco Santander</b>	Documentos que presentan la oferta vigente del banco en relación a cada una de las familias de productos que se abordan.	Proporcionar información precisa al respecto de la oferta vigente, para concretar el tratamiento de cada tema y, de ese modo, puedas asociar los conceptos generales con los productos que ofertarás a tus clientes.
<b>Evaluación</b>	Serie de preguntas que permiten medir los conocimientos del participante sobre el tema.	Medirás tus conocimientos al término de cada tema

### **Reglamento general del Instituto de Formación de Banco Santander**

Descarga y lee el Reglamento de la escuela. Es fundamental que te apegues a sus normas para desempeñarte adecuadamente en el proceso.

[Haz clic aquí para descargarlo.](#)

### **Lineamientos para participar en los foros de discusión**

En cada uno de los foros que se plantean como parte de las actividades de aprendizaje en este proceso de autoestudio deberás participar considerando los siguientes criterios:

1. Leer la pregunta o aspectos a responder y colocar tu respuesta.
2. Lee las aportaciones de tus compañeros y hacer por lo menos dos comentarios o

respuestas a intervenciones hechas por tus compañeros, en donde indiques, además de si estás o no de acuerdo, el por qué de tu respuesta.

3. Uso de ortografía, así como de redacción clara y precisa.
4. Cada foro estará vigente durante dos días a partir de la fecha indicada en la guía de estudio, por lo que las participaciones que se realicen fuera del tiempo indicado no serán tomadas en cuenta para ser calificadas.

Cualquier omisión al respecto de los puntos anteriores implicará obtener una calificación menor, por lo que tu participación, respeto y disciplina son fundamentales.

Recuerda las reglas de cortesía cuando participes. Una buena experiencia al usar los foros se dará si todos los cumplimos:

### **Reglas que aplican a todos los foros**

- Participa. Ingresa regularmente a los foros para revisar qué hay de nuevo y cómo puedes intervenir.
- Siempre sé amable.
- Trata temas acerca del autoestudio del PDC Comercial exclusivamente.
- Sé claro y conciso.
- Revisa tus intervenciones antes de publicarlas.

### **Reglas que aplican a foros temáticos**

- Todas las preguntas son importantes y merecen ser contestadas.
- Si tienes dudas, pregunta.
- Antes de publicar tu duda asegúrate que alguien más no la haya planteado.
- Si sabes la respuesta a una duda, respóndela.
- Siempre se puede mejorar una respuesta, hazlo de manera constructiva.

## **Perfil de egreso**

Al terminar el proceso de formación, los participantes tendrán:

### **Conocimientos en:**

- Las características del segmento al que atenderán de acuerdo a los lineamientos institucionales.
- El modelo comercial del banco de acuerdo a las prioridades indicadas por el área de estrategia comercial.
- Las responsabilidades inherentes al ejecutivo comercial de acuerdo a los lineamientos institucionales-
- Los productos que se ofertan para el segmento al que atenderán de acuerdo a estrategia comercial de la institución.
- Las herramientas que el área comercial y su perfil de ejecutivo emplean para la gestión y operación comercial.

- La organización de la sucursal y las interacciones que en ella se establecen para la gestión comercial.
- El proceso para la captura en el sistema las operaciones de Mercado de Dinero efectuadas.

**Habilidades:**

- Atender y asesorar a la clientela de los diferentes segmentos así como promover en sucursal los productos y servicios que ofrece el Banco incluyendo su contratación.
- Negociar el tipo de cambio a aplicar en sus operaciones de Clientes calificados.
- Realizar la visita domiciliaria a Clientes espontáneos atendidos tanto por él como por el Subdirector de Sucursal durante su ausencia.
- Efectuar visitas de promoción a Clientes y prospectos.
- Tutelar integralmente a clientes actuales y potenciales y/o canalizarlo a cada segmento comercial de acuerdo a sus necesidades comerciales.
- Apoyar en la elaboración de planes de acción comercial de acuerdo a la estrategia de banca comercial.

**Actitudes:**

- **Responsabilidad** En ausencia del Subdirector de Sucursal Oficial de Control, controlar la recepción, custodia y entrega de cheques devueltos de clientes, para regularizar su situación.
- Responsabilidad Suplir al Director de Sucursal en ausencia de éste y del Subdirector de Sucursal.
- Participación Cumplir con los programas de capacitación, actualización y desarrollo establecidos.
- Calidad en el servicio Notificar a Clientes sus documentos de inversiones próximos a vencer para recibir instrucciones.

**Valores:**

- **Ética para** Efectuar el trámite correspondiente en la detección de operaciones relevantes y sospechosas, así como de actos y operaciones internas preocupantes; de acuerdo a políticas y procedimientos institucionales.
- Validar documentos realizando el cotejo correspondiente a partir de la normativa institucional vigente para las operaciones que así lo requieran.

**Preguntas frecuentes**

### 1. ¿Cuánto tiempo debo dedicarle al programa y cómo me puedo organizar?

- En un proceso de autoestudio es difícil determinar cuánto tiempo se debe dedicar, depende de cuántos conocimientos previos tengas, tu estilo de aprendizaje, tu motivación, etcétera.
- Estimamos que debes dedicar alrededor de 2 a 3 horas diarias.
- Es muy importante que te organices y tengas el menor número de distracciones posible.
- Planea tus actividades de estudio: **cuántos temas vas a revisar en un día.**
- Comunícate con tu tutor o tus compañeros para aclarar dudas acerca de los temas y recibir orientación de su parte.
- En los descansos levántate de tu asiento, camina un poco y relájate. Si tienes la posibilidad, escucha música de tu agrado.

### 2. ¿Cuál es la calificación mínima aprobatoria y cuántas oportunidades tengo para realizar una evaluación?

- Cada uno de los temas tiene su propia evaluación.
- Para considerar aprobada la escuela, **debes aprobar todas las evaluaciones con una calificación de por lo menos 8.**
- La calificación mínima aprobatoria de cada evaluación es, por lo tanto, de 8 y sólo  **tienes dos oportunidades para realizar cada una de las evaluaciones.**
- Antes de realizar una evaluación asegúrate de haber estudiado y comprendido completamente el tema.

### 3. ¿Cómo comunicarme con mi tutor?

Tienes varios canales de comunicación con tu tutor:

- Mensajes. Este será el principal medio de comunicación con tu tutor. Los mensajes son internos y se encuentran en el botón de **Comunicación**. El tutor debe contestar tus mensajes en un máximo de 16 horas.
- Correo electrónico. Este será el segundo medio de comunicación con tu tutor. Utilízalo sólo en caso de que el tutor no haya respondido un mensaje en el tiempo y forma estipulado en el reglamento. El tutor responderá tus correos de acuerdo a su disponibilidad de tiempo, por lo que no es recomendable utilizar este medio si requieres una pronta respuesta

### 4. ¿Cómo consulto mis calificaciones?

- Tienes varias formas para acceder a tus calificaciones:
- Pestaña de Inicio. En la pestaña de **Inicio** en la sección de **Mis Herramientas** encontrarás una liga que dice **Ver Calificaciones**. Al hacer clic en esta liga podrás revisar tus calificaciones del curso.

- Menú del curso. De igual manera podrás consultar tus calificaciones haciendo clic en el botón **Mis Calificaciones** ubicado al lado izquierdo de esta página.

Para el caso de las guías de estudio, se construyen dos, que corresponden a cada unidad temática rediseñada. En cada una se indica el número de actividad de aprendizaje, el recurso o material a emplear, la duración estimada para realizar cada tarea, así como si es susceptible de calificación y qué porcentaje de la evaluación corresponde en cada caso, como se observa en las siguientes tablas:

Guía de estudio para la Unidad I		
(Actividades	Duración	Porcentaje
<p><b>Actividad 1.1 Información del curso</b></p> <p>Antes de iniciar la fase de autoestudio es importante que conozcas la información que corresponde a esta fase de tu formación.</p> <p>Para llevar a cabo esta actividad, haz clic en el botón <b>Información del curso</b>, que se localiza en el <b>menú de la izquierda</b>.</p> <p>Esta actividad no tiene impacto en tu calificación final; sin embargo, es fundamental que la realices para que identifiques la organización del curso, su duración, reglas de participación, canales de comunicación, entre otros aspectos importantes.</p>	30 min	--
<p><b>Actividad 1.2 ¡Conociéndonos!</b></p> <p>Desde este momento y hasta el término de tu proceso de formación, formarás parte de un grupo específico de estudio, con el cual interactuarás en diferentes momentos, primero de manera virtual y luego de modo presencial.</p> <p>Por ello es importante que participes en el foro <a href="#">¡Conociéndonos!</a></p> <p>Para ingresar al foro haz clic en el botón <b>Foro de presentación</b> que se localiza en el <b>menú de la izquierda</b>. Ahí encontrarás el espacio para realizar esta actividad.</p>	Foro abierto durante 2 días	5%
<p><b>Actividad 1.3</b></p> <p>Una vez que has revisado la información del curso y te has</p>	30 min	--

<p>presentado con tus compañeros, es momento de iniciar con el abordaje de los temas que corresponden a esta primera unidad temática.</p> <p>Para realizar esta actividad, revisa el documento <a href="#">Introducción al curso</a> , que te ofrecerá un panorama general al respecto de los temas que abordarás, cuál es su relación e impacto.</p>		
<p><b>Actividad 1.4</b></p> <p>La gestión que se lleva a cabo en las sucursales para ofrecer a los clientes una gama amplia de productos y servicios bancarios tiene por contexto y estructura marco un Modelo Comercial, es decir, una estrategia que promueve la ejecución de diversas acciones con un enfoque específico y diferenciador en lo que respecta a la oferta que tiene la competencia.</p> <p>Tus actividades como ejecutivo estarán orientadas inicialmente por este modelo comercial. Para conocer en qué consiste, ingresa a <a href="#">la sesión Centra “Modelo Comercial”</a> en la fecha y hora que te han sido indicados tanto por correo como en el anuncio hecho por tu tutor.</p> <p>Es fundamental que pongas toda tu atención en lo que en esa sesión se exponga, y que manifiestes tus dudas ahí mismo para que sean resueltas de manera precisa y oportuna.</p>	60 min	10%
<p><b>Actividad 1.5</b></p> <p>Una vez que finalice la sesión, ingresa a la <b>Evaluación sobre el Modelo Comercial</b>, haciendo clic en el <b>botón Evaluaciones</b>, localizado en el <b>menú de la izquierda</b>.</p> <p>Esta evaluación forma parte del conjunto sobre el cual se realizará tu promedio de calificación correspondiente al autoestudio, así que si tienes dudas sobre el contenido, ingresa a la <a href="#">sesión Centra en Grabaciones Públicas, correspondiente al tema de Modelo Comercial</a>, y revísala nuevamente.</p>	30 min	15%
<p><b>Actividad 1.6</b></p> <p>Ahora que ya conoces el Modelo Comercial bajo el cual se generan las diferentes estrategias y acciones comerciales, es importante que sepas que existe un Esquema de Medición, el cual permite identificar que se logren los objetivos comerciales planteados durante el trimestre. Al logro de objetivos corresponde un reconocimiento, el cual se cristaliza en un Bono trimestral que puedes ganar a través de la eficacia y eficiencia en tu trabajo.</p> <p>Para conocer qué es, cuáles son las reglas y cómo impacta</p>	120 min	10%

<p>eso en la evaluación de tu trabajo y su correspondiente reconocimiento económico, ingresa a la <a href="#">sesión Centra “Esquema de medición”</a> en la fecha y hora que te han sido indicados tanto en el anuncio publicado por tu asesor como en el mensaje que te enviaron vía correo electrónico.</p> <p>Es fundamental que pongas toda tu atención en lo que en esa sesión se exponga, y que manifiestes tus dudas ahí mismo para que sean resueltas de manera precisa y oportuna.</p>		
<p><b>Actividad 1.7</b></p> <p>Una vez que finalice la sesión, ingresa a la <b>Evaluación sobre el Esquema de medición</b>, haciendo clic en el <b>botón Evaluaciones</b>, localizado en el <b>menú de la izquierda</b>.</p> <p>Esta evaluación forma parte del conjunto sobre el cual se realizará tu promedio de calificación correspondiente al autoestudio, así que si tienes dudas sobre el contenido, ingresa a la <a href="#">sesión Centra en Grabaciones Públicas, correspondiente al tema de Esquema de Medición</a>, y revísala nuevamente.</p>	30 min	15%
<p><b>Actividad 1.8</b></p> <p>Para el logro de las metas existen diferentes roles tanto en las sucursales como en Áreas Centrales que hacen posible el funcionamiento para la oferta, seguimiento y retención de clientes.</p> <p>Una parte muy importante del negocio eres tú, por lo que Santander tiene expectativas muy claras al respecto de tu trabajo. Para conocer cuáles serán tus deberes como Ejecutivo Comercial, revisa <a href="#">las Funciones del Ejecutivo Comercial</a> y el documento <a href="#">Deberes del Ejecutivo Comercial</a> .</p>	60 min.	--
<p><b>Actividad 1.9</b></p> <p>Una vez que has leído los documentos que hablan de los deberes del Ejecutivo Comercial, ingresa al Foro Temático <a href="#">“Deberes del Ejecutivo Comercial”</a> y responde la pregunta que ahí se plantea.</p> <p>En esta actividad debes considerar los lineamientos para participar en los foros de discusión, incluidos en el espacio de información del curso.</p> <p>El foro estará vigente durante los 2 primeros días del autoestudio.</p>	Foro abierto durante 2 días	15%

<p><b>Actividad 1.10</b></p> <p>Para llevar a cabo las actividades del Ejecutivo Comercial que has leído y sobre las que reflexionaste en la actividad anterior, existe un proceso al cual el Banco denomina Proceso de Gestión Comercial.</p> <p>Para conocer qué es y cómo está organizado, revisa el documento “ <a href="#">Proceso de gestión comercial</a> ”.</p>	60 min.	--
<p><b>Actividad 1.11</b></p> <p>Una vez que hayas revisado el documento de la actividad 1.10, ingresa a la siguiente <b>Evaluación</b> sobre el Proceso de Gestión Comercial, haciendo clic en el <b>botón Evaluaciones</b>, localizado en el <b>menú de la izquierda</b>.</p> <p>Esta evaluación forma parte del conjunto sobre el cual se realizará tu promedio de calificación correspondiente al autoestudio, así que si tienes dudas sobre el contenido, revisa el contenido del documento nuevamente.</p>	30 min	15%
<p><b>Actividad 1.12</b></p> <p>Una vez que has leído el documento que hablan sobre el Proceso de Gestión Comercial, ingresa al Foro Temático “ <a href="#">¿Para qué seguir el proceso de gestión comercial?</a> ” y responde la pregunta que ahí se plantea.</p> <p>En esta actividad debes considerar los lineamientos para participar en los foros de discusión, incluidos en el espacio de información del curso.</p> <p>El foro estará vigente durante los días 3 y 4 del autoestudio.</p>	Foro abierto durante 2 días	15%

Guía de estudio para la Unidad II		
Actividades	Duración	Porcentaje
<p><b>Actividad 2.1</b></p> <p>Damos inicio a la unidad temática número 2. Para ello, revisa el documento “ <a href="#">Introducción a la unidad 2</a> ”, con el cual tendrás un panorama general de los temas que revisaremos en esta parte del autoestudio.</p>	30 min	--

<p><b>Actividad 2.2</b></p> <p>La actividad que da contexto a la prestación de servicios bancarios está contenida dentro de un gran sistema, denominado Sistema Financiero Mexicano. Para conocer qué es y cómo está organizado, descarga el archivo en formato ZIP <a href="#">SFM</a> , extrae el archivo de la carpeta y revisa el video que ahí contiene.</p>	30 min	--
<p><b>Actividad 2.3</b></p> <p>A partir de este momento comenzaremos con la revisión de los diferentes tipos de productos que el banco oferta a sus clientes. Comenzaremos con los productos de captación, que representan el ingreso de capital al banco y la primer cara de Santander al cliente. Para ello revisa los documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Historieta: <a href="#">productos de captación</a></b> (también puedes revisar este recurso si haces clic en el <b>botón Biblioteca de cápsulas</b>, localizado en el <b>menú de la izquierda</b>).</li> <li>- <a href="#">Información general de la captación</a></li> <li>- <b><a href="#">Captación Vista</a> y <a href="#">Captación Plazo</a> en Banco Santander</b></li> </ul>	70 min	--
<p><b>Actividad 2.4</b></p> <p>Una vez que hayas revisado los documentos indicados, ingresa a <b>Evaluación sobre captación</b> haciendo clic en el <b>botón Evaluaciones</b>, localizado en el <b>menú de la izquierda</b> para demostrar los conocimientos adquiridos</p> <p>Esta evaluación forma parte del conjunto sobre el cual se realizará tu promedio de calificación correspondiente al autoestudio, así que antes de ingresar verifica que si es necesario ver una vez más la información antes de realizar la evaluación.</p>	30 min	5%
<p><b>Actividad 2.5</b></p> <p>Conocer información respecto de los productos de Captación Vista es fundamental, pero esto sólo cobra relevancia cuando tienes la capacidad de aplicarlo en una situación real, es decir, cuando algún cliente se presenta en la sucursal y debes llevar a cabo tu actividad como Ejecutivo para ofertar este tipo de productos.</p> <p>Descarga el documento <a href="#">Casos sobre Captación</a> y lee con atención la situación que se presenta. Verifica en el documento los aspectos que serán tomados en cuenta para recibir evaluación y analiza qué harías tú en tales casos.</p>	60 min	15%

<p>Al terminar, ingresa al foro <a href="#">Casos sobre captación</a> y responde cómo resolverías la situación, sin perder de vista los criterios que serán calificados y que se definen en el documento.</p>		
<p><b>Actividad 2.6</b></p> <p>Otro tipo de oferta que el Banco tiene para sus clientes está asociada con las inversiones, que también permiten captar recursos pero en condiciones diferentes. Para conocer qué son, como funcionan y la oferta vigente del Banco al respecto de este tipo de productos, revisa los siguientes materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Historieta inversiones</a> (también puedes revisar este recurso si haces clic en el <b>botón Biblioteca de cápsulas</b>, localizado en el <b>menú de la izquierda</b>).</li> <li>• <a href="#">-Información general sobre inversiones</a></li> <li>• <a href="#">Inversiones en Banco Santander</a></li> </ul>	70 min.	--
<p><b>Actividad 2.7</b></p> <p>Una vez que hayas revisado los documentos indicados, ingresa a <b>Evaluación sobre inversiones</b> haciendo clic en el <b>botón Evaluaciones</b>, localizado en el <b>menú de la izquierda</b> para demostrar los conocimientos adquiridos</p> <p>Esta evaluación forma parte del conjunto sobre el cual se realizará tu promedio de calificación correspondiente al autoestudio, así que antes de ingresar verifica que si es necesario ver una vez más la información antes de realizar la evaluación.</p>	30 min	5%
<p><b>Actividad 2.8</b></p> <p>Conocer información respecto de los productos de Inversión es fundamental, pero esto sólo cobra relevancia cuando tienes la capacidad de aplicarlo en una situación real, es decir, cuando algún cliente se presenta en la sucursal y debes llevar a cabo tu actividad como Ejecutivo para ofertar este tipo de productos.</p> <p>Descarga el documento <a href="#">Casos sobre Inversiones</a> y lee con atención la situación que se presenta. Verifica en el documento los aspectos que serán tomados en cuenta para recibir evaluación y analiza qué harías tú en tales casos.</p> <p>Al terminar, ingresa al foro <a href="#">Casos sobre Inversiones</a> y responde cómo resolverías la situación, sin perder de vista los criterios que serán calificados y que se definen en el documento.</p>	60 min.	10%
<p><b>Actividad 2.9</b></p>	120	--

<p>Así como el Banco se encarga de captar recursos, también tiene una oferta de colocación de los mismos que es amplia y diversa. Es importante que identifiques cuál es la importancia de la colocación dentro del negocio bancario, entre otros aspectos de vital interés.</p> <p>Para identificar sus principios básicos, características y otros aspectos relevantes, revisa los siguientes recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Historieta colocación</a> (también puedes revisar este recurso si haces clic en el <b>botón Biblioteca de cápsulas</b>, localizado en el <b>menú de la izquierda</b>).</li> <li>• <a href="#">-Información general sobre colocación</a></li> <li>• <a href="#">Productos de colocación en Banco Santander</a></li> </ul>	min	
<p><b>Actividad 2.10</b></p> <p>Una vez que hayas revisado los documentos indicados, ingresa a <b>Evaluación sobre colocación</b> haciendo clic en el <b>botón Evaluaciones</b>, localizado en el <b>menú de la izquierda</b> para demostrar los conocimientos adquiridos</p> <p>Esta evaluación forma parte del conjunto sobre el cual se realizará tu promedio de calificación correspondiente al autoestudio, así que antes de ingresar verifica que si es necesario ver una vez más la información antes de realizar la evaluación.</p>	30 min	10%
<p><b>Actividad 2.11</b></p> <p>Conocer información respecto de los productos de Colocación es fundamental, pero esto sólo cobra relevancia cuando tienes la capacidad de aplicarlo en una situación real, es decir, cuando algún cliente se presenta en la sucursal y debes llevar a cabo tu actividad como Ejecutivo para ofertar este tipo de productos.</p> <p>Descarga el documento <a href="#">Casos sobre Colocación</a> y lee con atención la situación que se presenta. Verifica en el documento los aspectos que serán tomados en cuenta para recibir evaluación y analiza qué harías tú en tales casos.</p> <p>Al terminar, ingresa al foro <a href="#">Casos sobre Colocación</a> y responde cómo resolverías la situación, sin perder de vista los criterios que serán calificados y que se definen en el documento</p>	60 min	10%
<p><b>Actividad 2.12</b></p> <p>El Banco también tiene una oferta específica a la que se denomina productos especializados. Dentro de ellos se</p>	70 min	--

<p>encuentran los seguros.</p> <p>Para identificar sus principios básicos, características y otros aspectos relevantes, revisa los siguientes recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Historieta seguros</a> (también puedes revisar este recurso si haces clic en el <b>botón Biblioteca de cápsulas</b>, localizado en el <b>menú de la izquierda</b>).</li> <li>• <a href="#">-Información general sobre seguros</a></li> <li>• <a href="#">Seguros que se ofertan en Banco Santander</a></li> </ul>		
<p><b>Actividad 2.13</b></p> <p>Una vez que hayas revisado los documentos indicados, ingresa a <b>Evaluación sobre seguros</b> haciendo clic en el <b>botón Evaluaciones</b>, localizado en el <b>menú de la izquierda</b> para demostrar los conocimientos adquiridos</p> <p>Esta evaluación forma parte del conjunto sobre el cual se realizará tu promedio de calificación correspondiente al autoestudio, así que antes de ingresar verifica que si es necesario ver una vez más la información antes de realizar la evaluación.</p>	30 min	5%
<p><b>Actividad 2.14</b></p> <p>Conocer información respecto de los productos de Colocación es fundamental, pero esto sólo cobra relevancia cuando tienes la capacidad de aplicarlo en una situación real, es decir, cuando algún cliente se presenta en la sucursal y debes llevar a cabo tu actividad como Ejecutivo para ofertar este tipo de productos.</p> <p>Descarga el documento <b>Casos sobre Seguros</b> y lee con atención la situación que se presenta. Verifica en el documento los aspectos que serán tomados en cuenta para recibir evaluación y analiza qué harías tú en tales casos.</p> <p>Al terminar, ingresa al foro <a href="#">Casos sobre Seguros</a> y responde cómo resolverías la situación, sin perder de vista los criterios que serán calificados y que se definen en el documento</p>	60 min	10%
<p><b>Actividad 2.15</b></p> <p>A través de la información obtenida sobre el comportamiento de los clientes y sus necesidades financieras, Banco Santander se ha dado a la tarea de diseñar productos que desde una oferta integral dan mejores condiciones a los clientes para transaccionar, reduciendo costos y ampliando los canales y posibilidades.</p>	60 min	--

<p>Para conocer sobre este tema revisa el documento <a href="#">Productos paquete en Santander.</a></p>		
<p><b>Actividad 2.16</b></p> <p>Una vez que hayas revisado los recursos indicados, ingresa a <b>Evaluación sobre productos-paquete</b> haciendo clic en el <b>botón Evaluaciones</b>, localizado en el <b>menú de la izquierda</b> para demostrar los conocimientos adquiridos</p> <p>Esta evaluación forma parte del conjunto sobre el cual se realizará tu promedio de calificación correspondiente al autoestudio, así que antes de ingresar verifica que si es necesario ver una vez más la información antes de realizar la evaluación.</p>		5%
<p><b>Actividad 2.17</b></p> <p>Conocer información respecto de los productos-paquete tiene un impacto mayor en la rentabilidad del negocio bancario a través de la vinculación de clientes que logra hacerse dada su contratación. Aplicar lo que has aprendido es fundamental, a través de una situación real, es decir, cuando algún cliente se presenta en la sucursal y debes llevar a cabo tu actividad como Ejecutivo para gestionar este tipo de oferta.</p> <p>Descarga el documento <a href="#">Casos sobre productos-paquete</a> y lee con atención la situación que se presenta. Verifica en el documento los aspectos que serán tomados en cuenta para recibir evaluación y analiza qué harías tú en tales casos.</p> <p>Al terminar, ingresa al foro <a href="#">Casos sobre Productos-paquete</a> y responde cómo resolverías la situación, sin perder de vista los criterios que serán calificados y que se definen en el documento</p>		10%
<p><b>¡Muy bien! Hemos concluido con la segunda unidad de autoestudio</b></p>		

Para el presente rediseño se emplean diferentes materiales y recursos didácticos, algunos de origen institucional y otros de autoría propia, tal como se muestra en la siguiente tabla:

<b>Unidad I. Estrategia Comercial</b>			
<b>Actividad</b>	<b>Material(es)</b>	<b>Fuente</b>	<b>Formato</b>
1.1 Revisar la información del curso	Información del curso	Autoría propia	Texto, directamente en plataforma
1.2 Presentación	Preguntas de presentación	Autoría propia	Texto, directamente en plataforma
1.3 Introducción a la unidad temática	Introducción a la unidad I. Mapa_Unidad I	Autoría propia	Texto, directamente en plataforma. PDF
1.4 Sesión virtual	Presentación	Institucional	.ppt
1.5 Realizar evaluación de conocimiento sobre el modelo comercial	Evaluación Modelo Comercial	Autoría propia	Cuestionario en plataforma
1.6 Sesión virtual	Presentación	Institucional	-ppt
1.7 Realizar evaluación de conocimiento sobre el esquema de medición	Evaluación Esquema de Medición	Autoría propia	Cuestionario en plataforma
1.8 Revisar presentación sobre deberes del Ejecutivo Comercial	Presentación. Documento	Institucional	PDF
1.9 Foro de discusión	Preguntas detonantes	Autoría propia	Texto, directamente en plataforma
1.10 Revisar presentación sobre el proceso de gestión comercial	Presentación	Institucional	PDF
1.11 Realizar evaluación de conocimiento sobre el proceso de gestión comercial	Evaluación Proceso de gestión comercial	Autoría propia	Cuestionario en plataforma
1.12 Foro de discusión	Preguntas detonantes	Autoría propia	Texto, directamente en plataforma

Para el caso de la Unidad II, los materiales empleados en cada actividad, su fuente y formato son:

<b>Unidad II. Productos</b>			
<b>Actividad</b>	<b>Material(es)</b>	<b>Fuente</b>	<b>Formato</b>
2.1 Introducción a la unidad temática	Introducción a la unidad II. Mapa_introUnidadII	Autoría propia	Texto, directamente en plataforma. PDF
2.2 Revisión de información sobre el Sistema Financiero Mexicano	Historieta sobre SFM	Institucional	Video en archivo .zip
2.3 Revisión de información sobre Captación	Historieta_captación. Lectura_Captación	Institucional	swf, PDF
2.4 Realizar evaluación de conocimiento sobre Captación	Cuestionario_captación	Institucional	Evaluación en plataforma
2.5 Resolución de casos sobre productos de captación	Foro. Rúbrica_casoscaptacion	Autoría propia	Texto, directamente en plataforma. PDF
2.6 Revisión de información sobre inversiones	Historieta_captacion. Lectura_inversiones	Institucional	swf, PDF
2.7 Realizar evaluación de conocimiento el tema de Inversiones	Cuestionario_inversiones	Institucional	Evaluación en plataforma
2.8 Resolución de casos sobre productos de Inversión	Foro. Rúbrica_casosinversiones	Autoría propia	Texto, directamente en plataforma. PDF
2.9 Revisión de	Historieta_colocacion.	Institucional	swf, PDF

información sobre colocación	Lecutra_coloacion		
2.10 Realizar evaluación de conocimiento sobre el tema de Colocación	Cuestionario_colocación	Institucional	Evaluación en plataforma
2.11 Resolución de casos sobre productos de colocación	Foro. Rúbrica	Autoría propia	Texto, directamente en plataforma. PDF
2.12 Revisión de información sobre seguros	Historieta_seguros. Lectura_seguros	Institucional	swf, PDF
2.13 Realizar evaluación de conocimiento sobre el tema de Seguros	Cuestionario_seguros	Institucional	Evaluación en plataforma
2.14 Resolución de casos sobre seguros	Foro. Rúbrica	Autoría propia	Texto, directamente en plataforma. PDF
2.15 Revisión de información sobre productos-paquete	Presentación_paquetes	Institucional	PDF
2.16 Realizar evaluación de conocimiento sobre el tema de productos-paquete	Cuestionario_prodotospaquete	Institucional	Evaluación en plataforma
2.17 Resolución de casos sobre productos-paquete	Foro. Rúbrica	Autoría propia	Texto, directamente en plataforma. PDF

## XI. ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN

Dentro del instituto de Formación de Banco Santander existe una dirección orientada específicamente a la implementación de las actividades formativas, sea cual sea su modalidad. Dicha área se denomina Dirección de Formación, y con ese equipo es que la Dirección de Estrategia Educativa (quienes diseñan y desarrollan las acciones formativas (Contenido de esta sección) colabora estrechamente.

Actualmente existen programas de formación que contemplan dentro de su estrategia una fase de autoestudio, por lo que la inclusión de lo que aquí se presenta no requiere un mayor contexto al personal administrativo que el de la información sobre los siguientes aspectos:

- a. Nombre de la semilla o plantilla máster para solicitud de alta de grupos
- b. Duración de la fase de autoestudio, que es de 11 días hábiles.
- c. Las sesiones Centra que se llevarán a cabo: tema, objetivo, recursos a emplear, para la asignación del instructor.

Por lo anterior, la estrategia que siempre se emplea al lanzar una acción formativa o realizar ajustes de alto impacto en alguna de ellas es realizar una sesión Centra (aula virtual que se emplea en Santander) a la cual se convoca al colectivo interesado: gerente a cargo, instructores, coordinadora del programa en cuestión y asistentes administrativas, para indicar las características o cambios en el programa, resolver dudas sobre la implementación y generar acuerdos en ese mismo sentido.

La impartición de este programa será mínimo una programación mensual y máximo tres programaciones, dependiendo la demanda de capacitación de las diferentes regionales en que está organizado el Banco. El número mínimo de participantes que se requiere convocar para el armado de un grupo es de 10 personas y de máximo 20, considerando que si bien en

el autoestudio el impacto no es tan grande, en la formación presencial no pueden rebasarse dichas cifras.

El alta de alumnos se realiza una semana previa al inicio de la fase de autoestudio a través de una solicitud vía correo electrónico al proveedor de servicios de alta, mantenimiento y soporte de la plataforma Blackboard, en el cual se indica la fecha de inicio, número de grupo, nombre de la semilla o plantilla máster, y se adjunta el listado de participantes a registrar (Anexo 2) con los siguientes datos:

- Nombre completo
- Sucursal titular
- Correo electrónico institucional (mismo al que también se envía la invitación que notifica el inicio del autoestudio, duración y requisitos de participación),
- RFC (que se emplea como contraseña para el acceso a la plataforma)

Como parte del rediseño que se plantea en este proyecto, se requiere de la participación de un tutor. El perfil requerido es de un instructor interno, es decir, que forme parte del equipo o plantilla actual de la gerencia de implementación, que cuente con experiencia como Ejecutivo Comercial dentro de Banco Santander. Fortalece al perfil si dentro de su experiencia fungió como Ejecutivo Premier o Director de Sucursal.

La integración del curso dentro de la plataforma es responsabilidad de la Diseñadora Instruccional asignada (en este caso la autora de este documento) quien integra en la plataforma Blackboard todos los recursos, textos, organizadores, y cualquier material o recurso necesario de acuerdo a las guías de estudio expuestas anteriormente.

Durante el autoestudio el instructor debe reportar a la coordinación de planes de carrera el porcentaje de avance de los participantes (Anexo 3). Se identifican cuatro puntos de control para reportar avance. Al entregar el tercer reporte de avance se tiene un panorama

medianamente claro del avance de los participantes, esto será hasta el último punto en el cual se notificará a los participantes, aunque la gestión de viáticos para participantes foráneos inicie desde el tercer reporte.

Al término de la fase de autoestudio es necesario presentar resultados tanto a nivel institucional (resultados de la evaluación del curso por parte de los participantes) como de cara a las sucursales y los jefes directos de los participantes (anexo 4), con la intención de manifestar buenas prácticas, áreas de mejora, evaluaciones sumativas y observaciones necesarias en relación a la convocatoria o permanencia de cada participante en el programa.

De manera específica, la estrategia de implementación para este rediseño comprende las siguientes acciones y tiempo de ejecución:

Actividad	Semana 1							Semana 2							Semana 3							Semana 4							Semana 5											
	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D					
Identificación de participantes a partir de solicitud de Directores Zonales y cruce de base de datos de promociones.	1	2	3	4	5	6																																		
Comunicación de lanzamiento de autoestudio rediseñado a gerencias y colectivo involucrado en sesión Centra.	1	2																																						
Habilitación de instructores/tutores para rediseño vía Centra.			3	4	5																																			
Convocatoria a participantes vía correo electrónico							7	8																																
Entrega de plantilla máster para generar grupo de autestudio							7																																	
Solicitud de alta de participantes en plataforma a administrador de plataforma								9	10																															
Sesión informativa (kick off) a participantes									10																															
Inicio de autoestudio															15	16	17	18	19								15	16	17	18	19									
Confirmación de acceso a plataforma															15	16	17	18	19								15	16	17	18	19									
Reporte de avance																	17																							
Notificación de convocados a formación presencial vía correo electrónico y entrega de indicaciones vía correo electrónico																																								
Cierre de autoestudio con participantes																																								
Solicitud de resultados de evaluación del curso a proveedor																																								
Reporte final de resultados a gerencias involucradas																																								
Reporte de resultados de los participantes de forma individual al Director de Sucursal y Director Zonal correspondiente.																																								

Figura 30. Cronograma para Estrategia de Implementación para rediseño de autoestudio del programa de formación para Ejecutivos en Promoción.

## XII. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

La medición o evaluación debe servir para responder las siguientes preguntas acerca del impacto de la formación en la organización y en las personas:

### Para la organización.

- ¿La formación contribuye al logro de la misión y metas del negocio?
- ¿Los programas y planes de formación atienden las necesidades identificadas?

### Para las personas.

- ¿Los participantes alcanzan el dominio de los contenidos de formación?
- ¿Los participantes utilizan el conocimiento/habilidades adquiridos en la formación?

Para tener información que permita responder las preguntas anteriores, a partir de la evaluación se mide preguntando de manera más específica:

- ¿Se capacita de forma efectiva a las personas?
  - **Cómo;** Nivel 1 y Nivel 2 de Kirkpatrick
  - **Específicamente:** percepción del participante (hacia la formación), aprendizaje (¿se presenta el aprendizaje esperado?)
  - **Medidas comunes:** número de cursos/eventos impartidos, número de participantes, catálogo de cursos/eventos disponibles, encuestas de reacción, calificaciones en pretests, calificaciones posttest.
  - ¿Es efectiva la capacitación para la organización?
  - **Cómo;** Nivel 3 y Nivel 4 de Kirkpatrick

- **Específicamente:** el efecto de los “aprendizajes” (conocimientos/habilidades) en las personas y sí éste, contribuye a que alcancen los objetivos.
- **Medidas comunes:** índice de aplicación de “conocimientos/habilidades” en el trabajo, cumplimiento de objetivos relacionados con el dominio de comportamientos específicos.

En enfoque que se empleó para construir, en el año 2010, la evaluación que se emplea actualmente para todas las acciones formativas que tiene vigentes el Instituto de Formación de Banco Santander se presenta en el siguiente modelo:

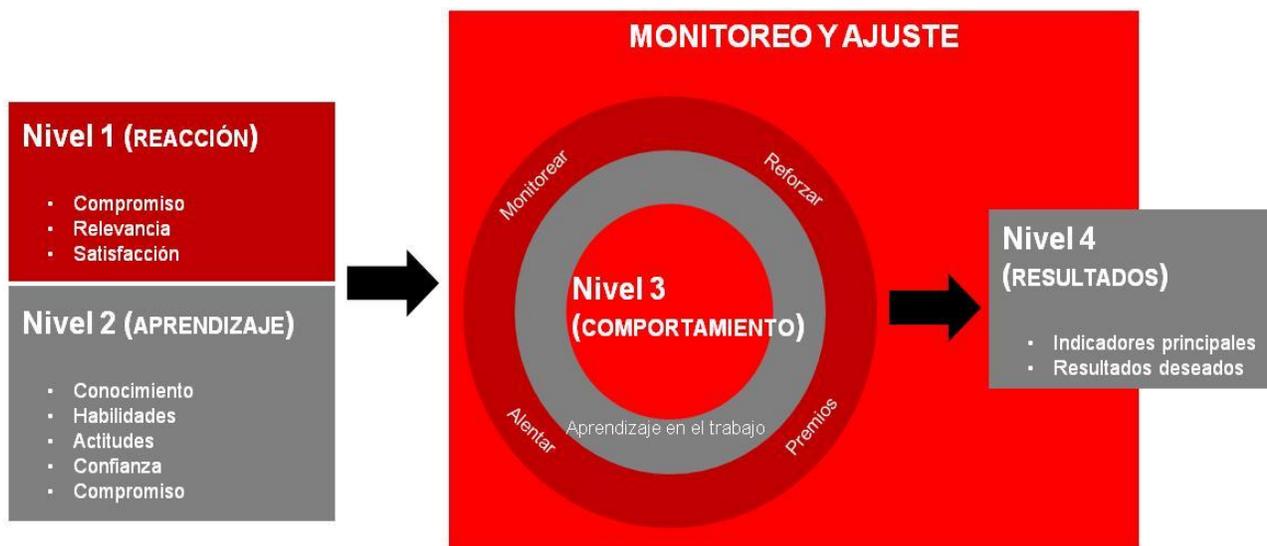


Figura 31. Modelo de Kirkpatrick para la evaluación de cursos. Tomado de Estrategia Educativa (2010).

Bajo este modelo se evalúan, además de la satisfacción del cliente, en grado de interés de los participantes y qué tan aplicable es la formación desde su perspectiva, es decir, compromiso y relevancia.

Por lo anterior, se plantea una encuesta en la cual se evalúan aspectos tanto de contenido como de no contenido. Las preguntas que forman parte de esta evaluación son:

Contenido	No contenido
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La organización de los contenidos de estudio fue adecuada.</li> <li>2. La evaluación que realicé se relaciona con las funciones de mi puesto.</li> <li>3. Fue adecuado estudiar los contenidos bajo esta modalidad (e-learning, presencial o mixto).</li> <li>4. La secuencia de estudio de este evento de formación me quedó clara.</li> <li>5. La información abordada en el evento de formación es relevante para mi trabajo.</li> <li>6. En el contenido de estudio se resaltan los temas más importantes.</li> <li>7. La profundidad de los temas fue adecuada.</li> <li>8. Los contenidos abordados en este evento de formación son novedosos.</li> <li>9. El formato en que se presentó el contenido de estudio (ya sea impreso, e-learning, de apoyo, etc.) fue sencillo en su lectura.</li> <li>10. El material de estudio (ya sea impreso, e-learning, de apoyo, etc.) será útil para el desempeño de mis labores</li> <li>11. Los contenidos de estudio ampliaron mi panorama del tema.</li> <li>12. Los ejercicios realizados permitieron poner en práctica lo aprendido.</li> <li>13. Mi desempeño diario mejorará debido a este evento de formación.</li> <li>14. La capacitación que he recibido me</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. "El instructor/conferencista/tutor/coach aconsejó y guió adecuadamente el proceso de formación para facilitar el aprendizaje.</li> <li>2. El instructor/conferencista/tutor/coach motivó en todo momento a los participantes</li> <li>3. "El instructor/conferencista/tutor/coach presentó dominio de los temas expuestos."</li> <li>4. Considerando mis labores diarias, el evento de formación se realizó en el mejor momento</li> <li>5. El tiempo asignado al evento de formación se aprovechó adecuadamente.</li> <li>6. Los recursos informáticos utilizados durante el evento de formación (CENTRA, portales de autoestudio en línea, simuladores, teleconferencias, etc.) funcionaron correctamente.</li> <li>7. El evento de formación contó con una buena organización (invitación al evento, hospedaje, transporte, viáticos, etcétera).</li> <li>8. Si tienes percepciones desfavorables en relación a los tópicos abordados en las preguntas del bloque anterior, por favor explica en qué consisten.</li> <li>9. En relación con el evento de formación, ¿qué fue lo que no te</li> </ol>

<p>permitirá contribuir al desarrollo futuro de mi área.</p> <p>15. Si tienes percepciones desfavorables con relación a los tópicos abordados en las preguntas del bloque anterior, por favor explica en qué consisten</p> <p>16. Si detectaste que el material no se encuentra actualizado, enlista en qué temas.</p>	<p>gustó en general?</p>
--	--------------------------

Figura 32. Cuestionario para evaluación de acciones formativas en modalidad virtual

La evaluación está localizada en la plataforma Blackboard, al término de las actividades de aprendizaje, en la sección de Evaluaciones. La información permanece en el centro de calificaciones hasta que es entregada vía solicitud al proveedor, para generar un reporte en donde se presenta la información de la manera siguiente:

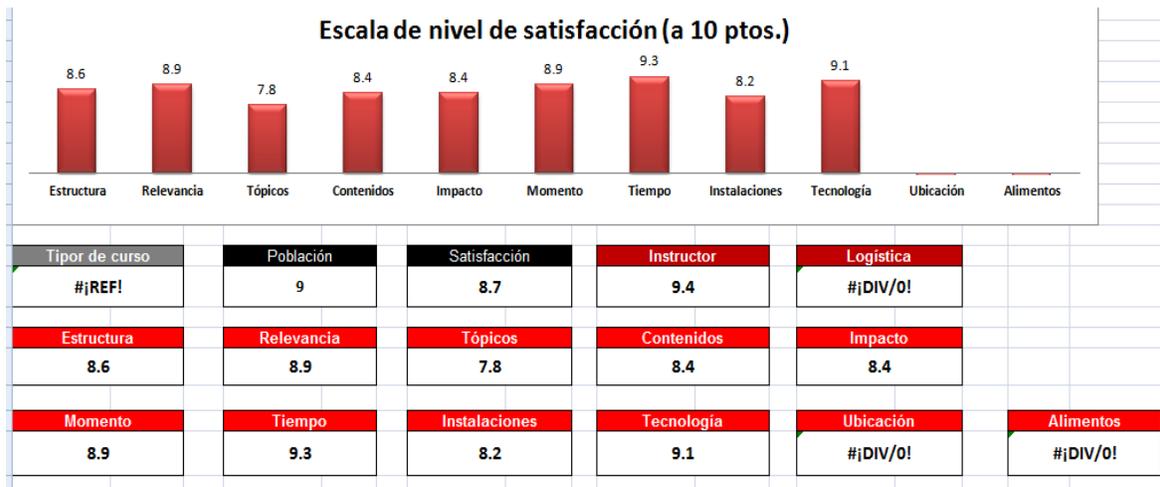


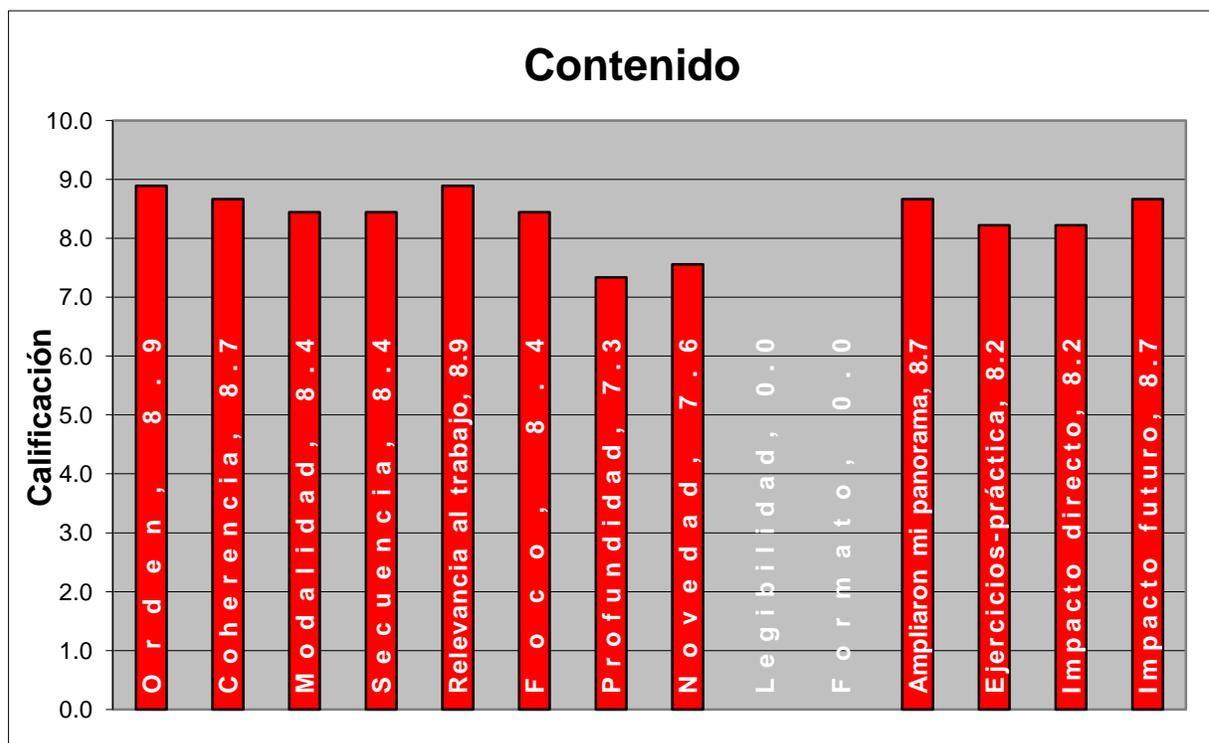
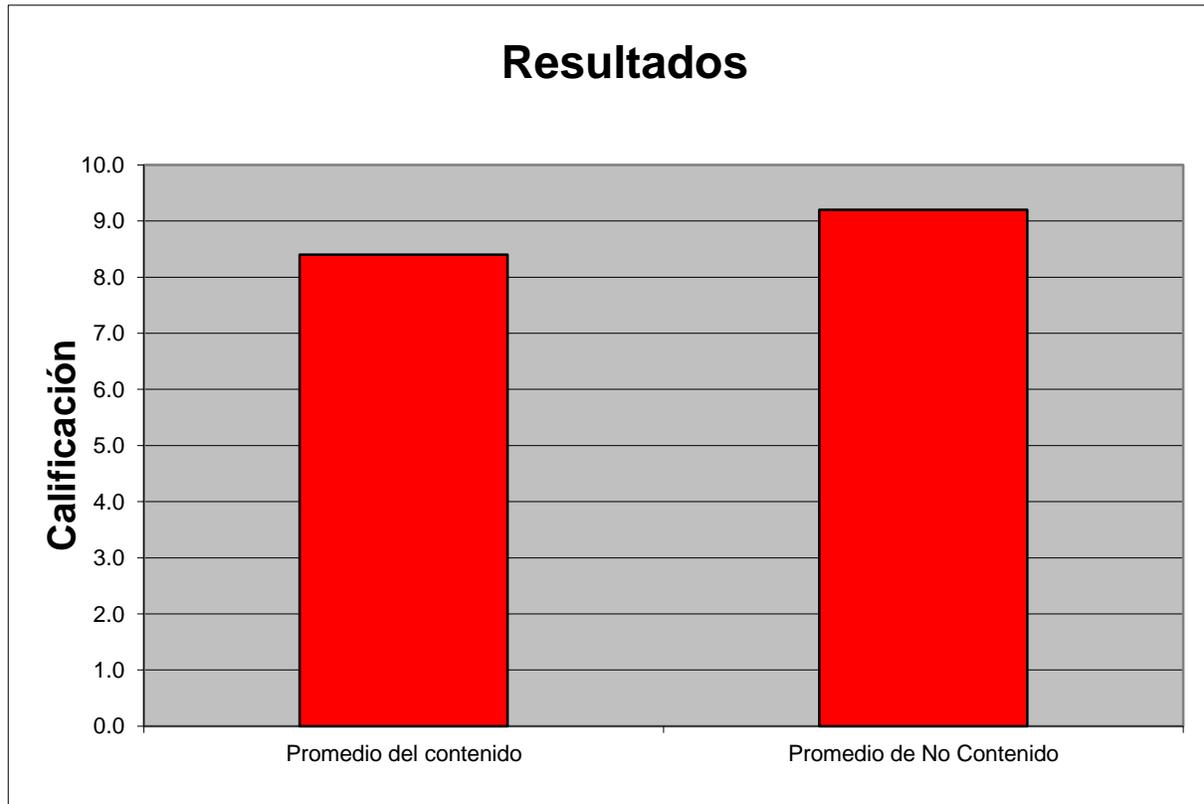
Figura 33. Resultados generales. Tomado de Estrategia Educativa (2013)

<b>Evento:</b>	<b>Plan de carrera Ejecutivo Comercial Grupo1</b>
<b>Modalidad</b>	<b>Todas</b>
<b>Inicio</b>	<b>ND</b>

Fin	ND
Participantes:	9

Calificación del evento de formación	Regular	8.8
--------------------------------------	---------	-----

Promedio del contenido	Regular
Promedio de No Contenido	Favorable



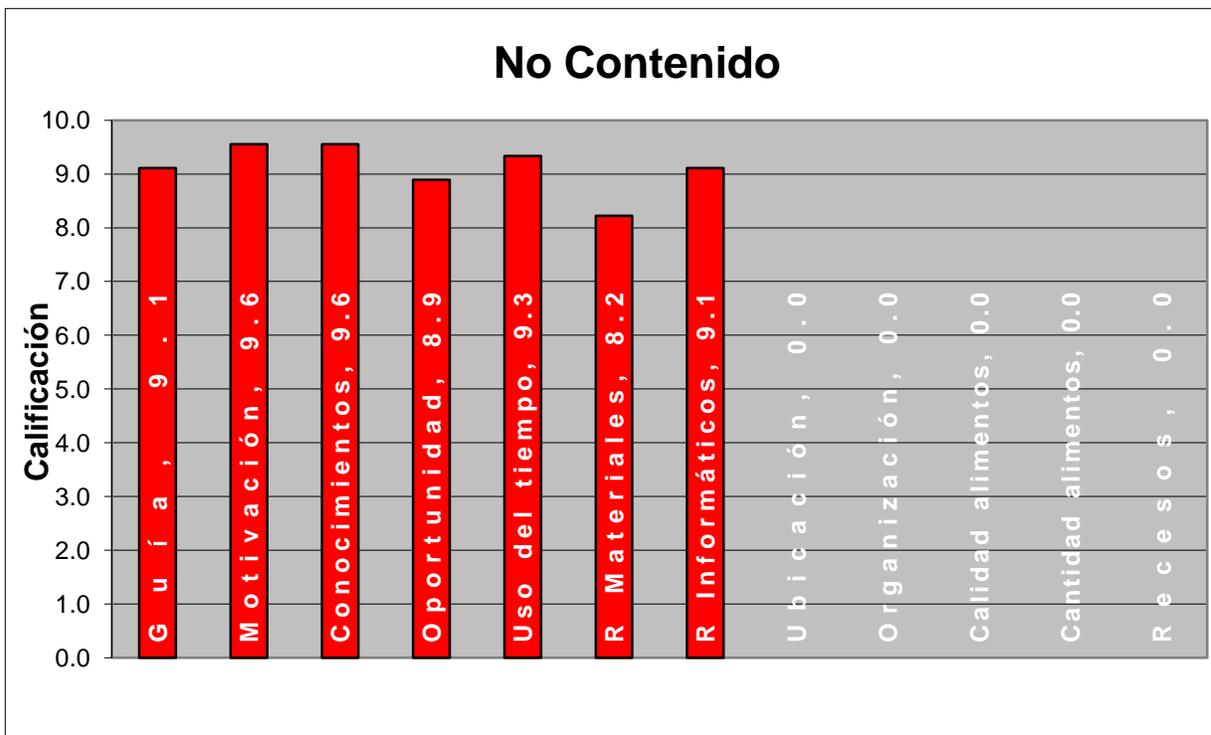


Figura 34. Gráficos de resultados generales para aspectos de contenido y no contenido. Tomado de Estrategia Educativa (2013).

Para el caso de la presentación de resultados que refieren a preguntas de respuesta abierta, en el reporte detallado de resultados se presenta lo siguiente:

Costos	Edad	Sexo	Antigüedad en el puesto	I-J2+	I-J2+	II-Z2+	II-J2
26 A 30	Femenino	0 a 3 años	NO, NINGUNA	Sin contestar	NO, TODO BIEN	SIN COMENTARIOS	
26 A 30	Femenino	0 a 3 años	NADA QUE MANIFESTAR	NADA QUE MANIFESTAR	NADA QUE MANIFESTAR	NADA QUE MANIFESTAR	
18 A 25	Masculino	0 a 3 años	no tengo ni una.	no todo bien	no tengo	todo bien, nada desfavorab	
18 A 25	Femenino	0 a 3 años	no tengo	en las cantidades de apertura de cuentas	sin comentatrios		
18 A 25	Masculino	0 a 3 años	Yo no estoy de acuerdo, por	Sin contestar	Sin contestar	Todo me gusto.	
26 A 30	Masculino	0 a 3 años	NINGUNA	NINGUNA	NINGUNA	NINGUNA	
26 A 30	Femenino	0 a 3 años	ninguna	ampliar un poco mas la infr	rapides en los equipos de	ninguna	
26 A 30	Femenino	0 a 3 años	todos los temas son claros	todos los temas son claros	todos los temas son muy	(todos los temas estan com	
18 A 25	Femenino	0 a 3 años	Sin contestar	Sin contestar	Sin contestar	Sin contestar	

Figura 35. Presentación de respuestas abiertas en reporte detallado de evaluación del curso. Tomado de Estrategia Educativa (2013)

A partir del tipo de información y formato en que se presentan los resultados, las diferentes áreas involucradas pueden tomar decisiones orientadas a la mejora de procesos, el ajuste de estrategias instruccionales, la toma de decisiones en aspectos logísticos, entre otros.

Para octubre del 2013 se definió un ajuste al presente informe, en donde se elimina la presentación de indicadores que no aplican a los procesos de autoestudio, como es el caso de lugar de la formación, cantidad y calidad de los alimentos, así como preguntas específicas que refieren al desempeño del instructor, dado que no en todos los programas de formación se requiere de tutores, a diferencia de las características del rediseño que se describe en esta propuesta.

### **XIII. CONCLUSIONES**

La intervención de un Especialista en Tecnología Educativa el procesos de diseño y rediseño instruccional aportan valor al Diseño Instruccional como momento y como proceso, dada la posibilidad de asumir ambos con una perspectiva integral.

Un ETE puede participar no sólo en escenarios de Educación Formal; la iniciativa pública y privada manifiestan cada vez con mayor intensidad necesidad de capacitar a su personal y de formarlos en temas tanto técnicos como de Desarrollo Humano, que implican además de identificar necesidades en esos dos sentidos, la oportunidad de generar o adquirir programas en modalidad virtual que permitan a los empleados la formación sin que ello implique desplazamientos forzosos o la asistencia presencial a una sede y todos los inconvenientes que esto puede representarles.

Como parte de este proceso de rediseño se identificó de forma puntual la diferencia entre material y recurso didáctico, que permite a quienes solicitan la capacitación y quienes la construyen identificar la cantidad de recursos humanos, materiales e infraestructura necesaria para el logro de los objetivos de aprendizaje. Este aspecto es de vital importancia, pues permite a las instituciones virtualizar programas o fases de formación considerando, más allá de “estar a la vanguardia” el propiciar el acto de aprender con total orientación al colectivo meta

Con este rediseño se plantea una acción formativa con mayor interacción entre los participantes y con el tutor además de las sesiones Centra que ya se realizan en otro programas. La intención es que, además de la generación de un vínculo que optimice la formación a través de reconocimiento, la comunicación y la socialización, se incremente la complejidad en la realización de actividades de aprendizaje, sea la reflexión la resolución de problemas, por dos variables puntuales: la perspectiva de cada participante y sus

aportaciones en los foros y el tipo de casos que se establecen, en donde las respuestas correctas son limitadas pero no únicas.

En este proceso de rediseño, fundamentado en gran medida por el Modelo de Formación por Competencias existió un reto importante, asociado a identificar la estrategia de evaluación correcta a dicho planteamiento. Varios autores coinciden en que si bien existen ejercicios interesantes en este sentido, aún no existe una metodología contundente; lo anterior ha planteado en algunos escenarios la ambigüedad del retorno a la evaluación cuantitativa, o la inconsistencia en la evaluación cualitativa que no abarca por completo el espectro de competencias que se desea construir o fortalecer de acuerdo al programa o curso. En este punto este rediseño tiene un reto importante, que se pretende librar con el proceso completo que también implica una fase presencial.

Como parte de la fundamentación se retoma el Modelo 4C/ID (*Four Components Instructional Design*), totalmente coincidente con el modelo psicopedagógico antes mencionado, que se orienta a la resolución de tareas cada vez más complejas, empleando información en todo momento pero con una profundidad y cantidad diversas; en este sentido se identifica que la fusión de ambos elementos en este rediseño es un esfuerzo totalmente replicable para el resto de los programas de oferta vigente en el Instituto de Formación, por lo que el proyecto aquí presentado es también un detonante importante para analizar lo hecho y replantear la dirección del Diseño Instruccional en el área de Estrategia Educativa.

## **XIV. ANEXOS**

### **XIV.1 Anexo 1. Cuestionario para levantamiento de información con Participantes de PDC, Titulares OR y Directores Zonales.**

#### **XIV.1.1 Participantes PDC Comercial 2012**

1. ¿Qué tipo actividades realizaste durante tu proceso de Plan de Carrera (PDC)? (Por ejemplo: autoestudio o revisión de cápsulas de productos, presencial donde repasaste productos y participaste en un taller comercial, etc.)
2. ¿Te resultó claro el proceso o actividades que debías llevar a cabo durante tu participación en el PDC?
3. ¿Consideras que faltó abordar algún tema durante el PDC que fuera importante para tus actividades día a día como ejecutivo?, ¿Cuál?
4. ¿Consideras que hubo algún tema que se abordara innecesariamente en tu proceso de PDC de acuerdo a las actividades que realizas a diario? ¿Cuál?
5. ¿Cuáles de los temas que abordaste te fueron de mayor utilidad a tu regreso a la sucursal?
6. ¿Quiénes han sido tus mayores apoyos en tu proceso de adaptación al puesto dentro de la sucursal y fuera de ella?, ¿cómo te han apoyado?

#### **XIV.1.2 Titular de la OR**

1. ¿Qué opinión tiene acerca del PDC al que se convoca al personal del área operativa susceptibles de promoción al área comercial como Ejecutivo A o B que se lleva a cabo actualmente?

2. Al término del proceso que corresponde al PDC ¿qué información o resultados del participante requiere para la gestión de movimientos o su promoción por parte del área de Formación?
3. ¿Ha identificado algún aspecto importante o crítico en relación al proceso de PDC para el Ejecutivo A o B de impacto para su gestión, en el cual formación deba proporcionarle algún tipo de información o apoyo? (Ej: si termina el proceso de PDC, si se solicita reprogramación el alguna fase, etc.).
4. ¿Cuál es el estimado o promedio de personas que se identifican mensualmente en su OR susceptibles de convocatoria a un PDC Comercial?

#### XIV.1.3 Directores Zonales

1. ¿Cuáles son las actividades que debe llevar a cabo un ejecutivo comercial A y B en la sucursal como parte de sus responsabilidades? ¿Cuáles son las diferencias entre estos dos tipos de ejecutivo?
2. ¿Cuál es el proceso de formación que aplica para el personal del área operativa en sucursal susceptible de promoción al puesto de Ejecutivo A o B?
3. Si hay ejecutivos de su zona que participaron en el PDC Comercial durante el segundo semestre del 2012 y hasta el primer trimestre del 2013 ¿identifica **aportes positivos** del PDC Comercial en los Ejecutivos? ¿En qué consisten?
4. Si hay ejecutivos de su zona que participaron en el PDC Comercial durante el segundo semestre del 2012 y hasta el primer trimestre del 2013 ¿identifica **aspectos negativos** del PDC Comercial en los Ejecutivos? ¿En qué consisten?
5. ¿Qué mejoraría del proceso de PDC Comercial actual?
6. ¿Qué expectativa tiene en relación al Plan de Carrera Comercial al cual se convoca al personal del área operativa que se promoverá a los puestos de Ejecutivo A o B en la sucursal?

7. ¿Cuáles son los conocimientos mínimos con los que debe contar un Ejecutivo Comercial al término de su formación dentro del PDC? (Ej: productos, herramientas, procesos, etc.)
8. ¿Cuáles son las habilidades mínimas con las que debe contar un Ejecutivo Comercial al término de su formación dentro del PDC? (Planeación comercial, cierre de la venta, seguimiento a clientes, contacto a clientes, etc.).

## XIV.2 Anexo 2. Formato para solicitud de alta de participantes en plataforma

EXP	NOMBRE	PUESTO	REGIONAL	NOMENCLATURA PARA ALTA EN BB AUTOESTUDIO
101179	REYES TOLENTINO,LUIS PAUL	Subdirector Sucursal	Centro	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
113522	GONZALEZ ALMENDARIZ,ERIKA ALEJANDRA	Ejecutivo Cta. A	Centro	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
364999	MORENO AYALA,MIRIAM	Subdirector Sucursal	Centro	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
841463	HERNANDEZ RAMIREZ,CLAUDIA ERIKA	Subdirector Sucursal	Centro	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
107360	ORTIZ RODRIGUEZ,ERICK OMAR	Ejecutivo Cta. B	Metro Sur	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
103920	TORRES ROMERO,VERONICA ANAYELLI	Oficial de Caja	Metro Sur	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
102186	ARELLANO TORRES,NADIA	Ejecutivo Cta. A	Noroeste	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial

				Gpo. 10
110686	RUBIO ISORDIA,ANUAR	Ejecutivo Cta. B	Occidente	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
110909	RODRIGUEZ LIBREROS,RIGOBERTO	Cajero Sucursal	Sureste	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
851866	LOPEZ GUILLEN,CARLOS ALBERTO	Ejecutivo Cta. A	Sureste	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
106105	LOPEZ GALICIA,ANA IRIS	Ejecutivo Cta. B	Sureste	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
106764	MUÑIZ FRIAS, BRENDA	Ejecutivo Cta. B	Norte	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
104395	SILVA GONZALEZ,OSCAR	Ejecutivo Cta. B	Noreste	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
854159	PEREZ PICASSO,OLIVIA	Ejecutivo Cta. A	Noreste	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
881038	VILLALOBOS SALAZAR,JOSE HUMBERTO	Ejecutivo Cta. A	Noreste	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
107036	CRUZ FERNANDEZ,ELIZABETH	Ejecutivo Cta. B	Metro Norte	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10
107316	LANDA SANDOVAL,NAYELY RUBI	Ejecutivo Cta. B Universidades	Metro Sur	13-PDC-EC-F1-010: Plan de Carrera Ejecutivo Comercial Gpo. 10

### XIV.3 Anexo 3. Reporte de avance para autoestudio

Participante	Reporte 1								Reporte 2				Reporte 3			Reporte 4			Eval. curso
	1.2	1.4	1.5	1.6	1.7	1.9	1.11	1.12	2.4	2.5	2.7	2.8	2.10	2.11	2.13	2.14	2.16	2.17	
1.																			
2.																			
3.																			
4.																			
5.																			
6.																			
7.																			
8.																			
9.																			
10.																			
11.																			
12.																			
13.																			
14.																			
15.																			
16.																			
17.																			
18.																			
19.																			
20.																			

**XIV.4 Anexo 4. Reporte de resultados por participante en el autoestudio del Programa de Formación para Ejecutivos en Promoción**

<b>Formación para Ejecutivos en Promoción Autoestudio</b>	
<b>Nombre del participante:</b>	
<b>Fecha de inicio:</b>	
<b>Porcentaje de avance:</b>	
<b>Evaluaciones</b>	
<b>Actividad 1.2</b>	
<b>Actividad 1.4</b>	
<b>Actividad 1.5</b>	
<b>Actividad 1.6</b>	
<b>Actividad 1.7</b>	
<b>Actividad 1.9</b>	
<b>Actividad 1.11</b>	
<b>Actividad 1.12</b>	
<b>Actividad 2.4</b>	
<b>Actividad 2.5</b>	
<b>Actividad 2.7</b>	
<b>Actividad 2.8</b>	
<b>Actividad 2.10</b>	
<b>Actividad 2.11</b>	
<b>Actividad 2.13</b>	
<b>Actividad 2.14</b>	
<b>Actividad 2.16</b>	
<b>Actividad 2.17</b>	
<b>Promedio</b>	
<b>Comentarios del instructor</b>	

<b>Observaciones</b>	
<b>Buenas prácticas</b>	
<b>Áreas de oportunidad</b>	

## XV. REFERENCIAS

- Antolin Larios, J. (2009). *Diseño Instruccional por competencias para administrar unidades curriculares virtualizadas*. Obtenido de Hekademus. Revista Científica de la FIEE: [http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/06/Hekademus\\_06\\_03.pdf](http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/06/Hekademus_06_03.pdf)
- Antolin Larios, J. (2009). *Diseño Instruccional por competencias para administrar unidades curriculares virtualizadas*. Obtenido de Hekademus. Revista científica de la FIEE: [http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/06/Hekademus\\_06\\_03.pdf](http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/06/Hekademus_06_03.pdf)
- Banco Central de Cuba. (2009). *Capacitación*. Obtenido de <http://www.bc.gov.cu/espanol/capacitacion.asp>
- Brito Gómez, L. H. (abril-junio de 2009). *Un acercamiento teórico a la capacitación de Directivos y reservas en Dirección de Salud*. Obtenido de Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180414044011>
- Cano Guzmán C., H. G. (2009). *La evaluación del aprendizaje en ambientes virtuales*. Obtenido de . X Congreso de Investigación Educativa. Área 7: entornos virtuales de aprendizaje. : [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_07/po-nencias/0275-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/po-nencias/0275-F.pdf)
- Castrejon Costa J., N. M. (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria*. Alicante: Club Universitario.
- Chiape Laverde, A. (2008). *Diseño Instruccional: oficio, fase y proceso*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411215>
- Comité de Recursos Humanos GFS. (2013). Planificación 2013. Instituto de Formación Metropolitano.
- Consejo de la Unión Europea. (2012). *Recomendación sobre la validación del aprendizaje no formal e Informal*. Obtenido de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:ES:PDF>

- Coria, A., & Mitnik, F. (2006). Una perspectiva histórica de la capacitación laboral. 143-163.
- Córica L., H. A. (2010). *Fundamentos del diseño de materiales para EaD*. Obtenido de <http://www.editorialeva.net/fdmead.html#>
- Córica, L. H. (s.f.). *Fundamentos del diseño de materiales para EaD*. Obtenido de <http://www.editorialneva.net/fmead.html#>
- CRMespañol.com. (s/f). *CRM Español.com*. Obtenido de <http://www.crmespanol.com/crmdefinicion.htm>
- Dirección de Coordinación Académica SEP. (2004). *Manual de Estilo de Aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. Obtenido de [http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales\\_u/Manual\\_Estilos\\_de\\_Aprendizaje\\_2004.pdf](http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf)
- Edel Navarro, E. G. (2010). *Recursos didácticos para la educación a distancia: hacia la contribución de la realidad aumentada*. Obtenido de [http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/61052010\\_RECURSOS\\_DIDACTICOS\\_EDUCACION\\_A\\_DISTANCIA.pdf](http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/61052010_RECURSOS_DIDACTICOS_EDUCACION_A_DISTANCIA.pdf)
- Educativa, E. (2010). Medición de la Formación. Propuesta para proyecto.
- Estrategia Educativa. (2012). Agenda Escuela Comercial . Instituto de Formación.
- Estrategia Educativa. (2012). Modelo de Formación . *Modelo de Formación*. Instituto de Formación GFS.
- Estrategia Educativa. (2013). Evaluación-reacción PDC Comercial . Instituto de Formación.
- Estrategia Educativa GFS. (2012). PDC Comercial. *PDC Comercial*.
- Estrategia Educativa GFS. (2012). Plan de Carrera Ejecutivo Comercial. Instituto de Formación.
- Estrategia Educativa GFS. (2013). Propuesta de rediseño para PDC Comercial. Instituto de Formación .
- Estrategia Educativa GFS. (2011). Plan de Carrera Cajeros-Ejecutivos. Instituto de Formación.

- Fernández Sánchez, N. (2009). *Consideraciones andragógicas en el docente de Educación a Distancia. Aportaciones de la Psicología*. Obtenido de [http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/275/ReunionNacionaEaD2009\\_Psicopedagogia\\_nfs\\_free.pdf](http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/275/ReunionNacionaEaD2009_Psicopedagogia_nfs_free.pdf)
- García López, J. (2011). *El proceso de capacitación, sus etapas e implementación para mejorar el desempeño del Recurso Humano en las organizaciones*. Obtenido de Contribuciones a la Economía: <http://www.eumed.net/ce/2011b/>
- García Retana, J. (2011). *Modelo educativo basado en competencias: Importancia y Necesidad*. Obtenido de Actualidades Investigativas en Educación: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- Gimeno Sacristan, J. (2008). *Educación por competencias*. Madrid: Morata.
- Grupo Financiero Santander. (2012). *Inducción Corporativa*. Instituto de Formación Metropolitana .
- Irigoyen, J., Jiménez, M., & Acuña, F. (Enero-Marzo de 2011). *Competencias y Educación Superior*. Obtenido de Revista Mexicana de Investigación Educativa: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART48010&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v16/n048/pdf/48010.pdf>
- Marqués Graells, P. (2011). *Los medios didácticos y los recursos educativos*. Obtenido de Los medios didácticos: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
- Martínez Rodríguez, A. d. (2009). *El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los modelos*. Obtenido de Apertura 9 (10) 104-119: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68812679010>
- Martínez, N. (2010). *Evaluación de los aprendizajes en la educación virtual: más allá de la certeza objetiva*. Obtenido de Instituto de Investigación y Formación Pedagógica: [http://www.udb.edu.sv/dialogos/PDF/ArtD5\\_2.pdf](http://www.udb.edu.sv/dialogos/PDF/ArtD5_2.pdf)
- Maxwell, J. (2012). *Capacitación 101*. Nashville: Thomas Nelson.
- Morales Moragrado, E. (2010). *Gestión del conocimiento en sistemas "e-learning", basado en objetos de aprendizaje, cuaitativa y pedagógicamente definidos*. Salamanca: Ediciones Vitor Universidad de Salamanca.

- Moreno Olivos, T. (Enero-Marzo de 2010). *Competencias en educación. Una mirada crítica*. Obtenido de Revista Mexicana de Investigación Educativa: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART44017&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n044/pdf/ART44017.pdf>
- Muñoz Carril, P. (2010). *Modelos de Diseño Instruccionales utilizados en ambientes teleformativos*. Obtenido de Revista de Investigación Educativa Conect@: <http://www.revistaconecta2.com.mx/2modelos.pdf>
- Navarro Jiménez, J. (2008). *Cómo diagnosticar mejorar los estilos de aprendizaje*. Andalucía: PROMOCOPAL Publicaciones.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura . (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- Orozco Valerio, M. (2009). *La perspectiva andragógica en la educación superior en adultos*. Obtenido de Hekademus-Revista Científica de la FIEE: [http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/05/Hekademus\\_05\\_05.pdf](http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/05/Hekademus_05_05.pdf)
- Peley R., Morillo R. & Castro E. (2007). Obtenido de Las estrategias de aprendizaje y el logro de aprendizajes significativos: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73713204>
- Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. (2009). *Guía de estudio. Opción de grado exámenes preparatorios*. Obtenido de <http://www.javeriana.edu.co/personales/hbermude/areacontable/particulares/GUIA%20ODE%20ESTUDIOVersionenero2420091400.pdf>
- Quirós Meneses, E. (2009). *Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea*. Obtenido de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1491>
- R., R. C. (2007). *Compendio de Estrategias bajo el enfoque por competencias*. Obtenido de Instituto Tecnológico de Sonora: [http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo\\_academico/compendio\\_de\\_estrategias\\_didacticas.pdf](http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/compendio_de_estrategias_didacticas.pdf)

- Rodríguez Valencia, J. (2007). *Administración Moderna de Personal*. México: Cengage Learning.
- Tobón Lindo, M. (2007). *Diseño Instruccional en un entorno de aprendizaje abierto*. Obtenido de Unviersidad Tecnológica de Pereira. Facultad Ciencias de la Educación: [http://opendata.socrata.com/views/g954-2ypq/obsolete\\_files/6064d716-c4f0-4c57-ad7b-2ccd091bebbb](http://opendata.socrata.com/views/g954-2ypq/obsolete_files/6064d716-c4f0-4c57-ad7b-2ccd091bebbb)
- Universidad Autónoma Chapingo. (2009). *Guía didáctica para la virtualización educativa en la Universidad Autónoma Chapingo*. Obtenido de Sundirección de planes y programas de estudio: [http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Feduvirtual.chapingo.mx%2Farchivos%2Fguia\\_didactica.doc&ei=VnVrUfP-NoLs2wX0hoHAAw&usg=AFQjCNGovvBPmZosiyH2Xwt7Q7UfEIBRzQ&sig2=IODiaZJJmdxli0ckKq8klw&bvm=bv.451](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Feduvirtual.chapingo.mx%2Farchivos%2Fguia_didactica.doc&ei=VnVrUfP-NoLs2wX0hoHAAw&usg=AFQjCNGovvBPmZosiyH2Xwt7Q7UfEIBRzQ&sig2=IODiaZJJmdxli0ckKq8klw&bvm=bv.451)
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2013). *Seminario de Diseño Instruccional ETE*. Obtenido de [https://uaeh.blackboard.com/webapps/blackboard/content/courseMenu.jsp?course\\_id=\\_34950\\_1&newWindow=true&openInParentWindow=true](https://uaeh.blackboard.com/webapps/blackboard/content/courseMenu.jsp?course_id=_34950_1&newWindow=true&openInParentWindow=true)
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2006). *Máster Universitario en dirección y gestión integral de empresas inmobiliarias y de la construcción*. Obtenido de [http://www.uned.es/master-empresas-inmobiliarias-construccion/Guia%20didactica\\_2005\\_2007.pdf](http://www.uned.es/master-empresas-inmobiliarias-construccion/Guia%20didactica_2005_2007.pdf)
- Universidad Politécnica de Cataluña. (2006). *Ejemplo de guía de estudio: optica. Investigación e innovación en metodologías de aprendizaje RIMA*. Obtenido de [http://www.upc.edu/rima/grupos/aprendizaje-dirigido/recursos/ejemplo-guia-de-estudio-optica/view?set\\_language=es](http://www.upc.edu/rima/grupos/aprendizaje-dirigido/recursos/ejemplo-guia-de-estudio-optica/view?set_language=es)
- Valores Integrados. (s/f). *Capacitación bancaria*. Recuperado el junio de 2013, de <http://www.valoresintegrados.com/capacitacion/Capacitaciones-para-Bancos>
- Vicerectoría Académica ITESM. (s/f). *Capacitación en estrategias y técnicas didácticas*. Obtenido de Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño: <http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/Capacitacion%20en%20estrategias%20y%20tecnicas%20didacticas.pdf>