



Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Deusto Business School

**MODELO DE DISEÑO, PRODUCCIÓN Y EVALUACIÓN
DE VÍDEOS DE CAPACITACIÓN PARA LA EMPRESA**

TESIS DOCTORAL

EL DOCTORANDO

Juan Daniel Cabrera Ladrón de Guevara

LA DIRECTORA

Dra. María José Bezanilla Albisua

LA DIRECTORA

Dra. Begoña Sanz Garrido

San Sebastián, España.

Octubre 2015

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación lo dedico a mi madre en agradecimiento a su fe en mi persona y porque siempre estuvo segura de que este día llegaría.

A mi esposa e hijos por su apoyo incondicional y por el tiempo que me permitieron dedicarle a este proyecto sacrificando el tiempo familiar.

A mi padre y mis hermanos por siempre estar pendientes de mis proyectos.

Al Tecnológico de Monterrey por darme la gran oportunidad de vivir esta experiencia.

A la universidad de DEUSTO y a sus profesores por todos los conocimientos compartidos con mi persona.

A mis directoras de tesis Begoña Sanz y María José Bezanilla por el tiempo dedicado a llevar a buen puerto este barco.

A mis compañeros del doctorado José Luis Montes, Lourdes Francke, Marianela Adriansen, Sergio Madero, Bety Cárdenas, Alfonso Benito, Liliana Manrique, Rodolfo Bello, Rafael Alcaraz, Lumi Velázquez, Cristina Molina y Carolina Nieves, por todo su apoyo, sus comentarios, sus consejos pero sobre todo por su amistad a lo largo de todo este trayecto.

A mis colegas y amigos de Tecnológico de Monterrey por tener siempre tiempo para escucharme y

Gracias a Dios por todo.

INDICE GENERAL

PARTE INTRODUCTORIA

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. Justificación y planteamiento del trabajo.....	1
1.1.1. Contexto y estado de la cuestión.....	3
1.1.2. Delimitación de la investigación.....	13
1.1.3. Contribución	14
1.1.4. Términos importantes a definir para esta tesis	16
1.2. Propositiones y objetivos de la investigación.....	17
1.2.1. Objetivo general	17
1.2.2. Objetivos específicos.....	18
1.3. Estructura de la tesis.....	20

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS Y CAPACITACIÓN ...	22
2.1. Introducción	22
2.2. Definición	23
2.3. La capacitación en el proceso de gestión de Recursos Humanos .	25
CAPÍTULO 3. LA CAPACITACIÓN.....	31
3.1. Qué es la capacitación	31
3.2. Capacitación por Competencias	34
3.2.1. Definición.....	35
3.2.2. Competencia laboral.....	39
3.2.3. Las competencias en México: el programa CONOCER	40
3.3. La capacitación de adultos	46
3.3.1. El adulto y sus características	47

3.3.2. La andragogía	49
3.3.3. Principios del modelo Andragógico	51
3.4. El proceso de capacitación en la empresa.....	56
3.4.1. Establecimiento de necesidades de capacitación e identificación de recursos.....	57
3.4.2. Diseño e implementación del plan de capacitación	60
3.4.3. Evaluación de la capacitación	68
CAPÍTULO 4. EL VÍDEO DE CAPACITACIÓN.....	72
4.1. Definición	72
4.2. Importancia y usos del vídeo en la empresa.....	73
4.2.1. Ventajas y desventajas del vídeo en la empresa.....	76
4.2.2. El vídeo como medio educativo	78
4.2.3. El vídeo como herramienta de capacitación	83
4.2.4. Características del vídeo de capacitación	85
4.3. Aspectos a considerar en la producción del vídeo de capacitación	87
4.3.1. Modelo de Ferrés	87
4.3.2. Modelo de Cabero	89
4.3.3. Modelo de Martínez	92
4.3.4. Modelo de Cebrián	94
4.3.5. Modelo de Marqués	96
4.3.6. Modelo de Sweetow	99
4.4. La producción del vídeo de capacitación	101
4.4.1. Las empresas productoras del vídeo de capacitación	102
4.4.2. La estructura organizacional de la empresa	105

4.4.3. Etapas del proceso de producción del vídeo de capacitación	105
---	-----

TERCERA PARTE: METODOLOGÍA

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.....	108
5.1. Enfoque metodológico	108
5.2. Método de recolección de datos	110
5.2.1. Estudio Exploratorio.....	110
5.2.2. Investigación documental	113
5.3. Escenarios y participantes	115

CUARTA PARTE: PROPUESTA

CAPÍTULO 6. PROPUESTA DEL MODELO.....	118
6.1. Presentación de la propuesta.....	118
6.2. Justificación del modelo	119
6.3. Descripción de la tabla comparativa de modelos de evaluación ..	120
6.4. Dimensiones del proceso de producción	137
6.5. El Modelo ADDIE.....	140
6.6. El personal de producción	148
CAPÍTULO 7. ETAPA DE PRE-PRODUCCIÓN.....	163
7.1. Introducción	163
7.2. Aspecto Educativo.....	163
7.2.1. Análisis	165
7.2.1.1. Identificación de las necesidades.....	165
7.2.1.2. Análisis de la audiencia	174
7.2.1.3. Valoración de la pertinencia de producir un vídeo.....	176
7.2.2. Diseño	178
7.2.2.1. Establecimientos de las metas de capacitación	180

7.2.2.2. Objetivos educativos	181
7.2.2.3. Definición de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.....	186
7.2.2.4. Selección o creación de la información a brindarse	191
7.2.3. Desarrollo	195
7.2.3.1. Secuencia de la instrucción	195
7.2.3.2. Estructura	197
7.3. Aspecto artístico/comunicativo	201
7.3.1. Elaboración del guión	201
7.3.2. Formatos del guión	202
7.3.3. Guión literario	206
7.3.4. Guión Técnico	207
7.3.5. Presupuesto	208
7.3.6. <i>Casting</i>	209
7.3.7. Actores de voz y narradores	211
7.4. Aspecto técnico	215
7.4.1. Tabla de historia (<i>story board</i>)	216
7.4.2. Hoja de desglose (<i>brake down</i>)	216
CAPÍTULO 8. ETAPA DE PRODUCCIÓN	217
8.1. Aspecto educativo	217
8.2. Aspecto artístico.....	219
8.2.1. Lectura del guión	219
8.2.2. Ensayo escénico	219
8.3. Aspecto técnico	220
8.3.1. Planos.....	220

8.3.2. Movimientos de cámara.....	221
8.3.3. Ángulos.....	222
8.3.4. Transiciones	223
8.3.5. Audio	223
8.3.6. Micrófonos	224
8.3.7. Ensayo de grabación.....	225
8.3.8. Calidad de imágenes.....	227
8.3.9. Iluminación	229
CAPÍTULO 9. ETAPA DE POST- PRODUCCIÓN	236
9.1. Aspecto educativo	237
9.1.1. Gráficos	237
9.2. Aspecto artístico.....	238
9.2.1. Doblaje	238
9.3. Aspecto Técnico	239
9.3.1. Edición.....	239
9.3.2. Banda sonora	240
9.3.3. Musicalización	241
9.3.4. Efectos sonoros.....	243
9.4. Evaluación final del vídeo	246
CAPÍTULO 10. EL MODELO Y FICHA DE EVALUACIÓN.....	250
10.1. Introducción	250
10.2. Modelo de diseño, producción y evaluación de vídeos de capacitación para la empresa.....	250
10.3. Ficha de evaluación de vídeos de capacitación.....	258

10.4. Selección de variables a considerar	259
10.5. Descripción de la ficha para evaluar vídeos de capacitación.....	261
10.5.1. Descripción/definición de las variables a evaluar. Etapa de pre- producción	262
10.5.2. Descripción/definición de las variables a evaluar. Etapa de producción	269
10.5.3. Descripción/definición de las variables a evaluar. Etapa de post- producción.....	271
10.6. Recomendaciones finales	277
10.6.1. Primer contacto	278
10.6.2. Ventajas y desventajas del vídeo en capacitación	279
10.6.3. Formato de beneficios del vídeo	281
CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES FINALES.....	282
BIBLIOGRAFÍA	290
Anexo 1. Información general de la empresa productora	306
Anexo 2. Equipo técnico.....	308
Anexo 3. Cuestionario sobre el proceso de producción	311
Anexo 4. Ficha de catalogación y evaluación de vídeos	321
Anexo 5. Ficha de evaluación de vídeos de capacitación. Temática general y etapas de pre-producción, producción y post-producción.....	324

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Número de productores en la empresa	151
Tabla 2. Escolaridad de los productores	152
Tabla 3. Número de directores en la empresa	153
Tabla 4. Escolaridad de los directores	153
Tabla 5. Número de guionistas en la empresa.....	154
Tabla 6. Escolaridad de los guionistas	155
Tabla 7. ¿Qué se establece primero en el guión?.....	155
Tabla 8. Número de diseñadores en la empresa	156
Tabla 9. Escolaridad de los diseñadores	157
Tabla 10. Número de editores en la empresa	157
Tabla 11. Escolaridad de los editores	158
Tabla 12. Número de camarógrafos en la empresa.....	159
Tabla 13. Escolaridad de los camarógrafos	159
Tabla 14. Empresas con estudio de grabación	160
Tabla 15. Escolaridad de los asistentes.....	161
Tabla 16. Número de asistentes en la empresa.....	162
Tabla 17. ¿Quién establece el primer contacto?.....	172
Tabla 18. ¿El cliente sabe que necesita?	172
Tabla 19. Tipo de necesidades del cliente	173
Tabla 20. Vídeos de capacitación continua.....	173
Tabla 21. Vídeos de capacitación inicial	174
Tabla 22. ¿Quién establece el objetivo general?	183
Tabla 23. ¿Quién determina los objetivos específicos?	184
Tabla 24. ¿Cómo informa en el vídeo los objetivos?	185
Tabla 25. ¿Qué necesidad es la más expresada?	186

Tabla 26. ¿Cómo organiza las estrategias de aprendizaje?	189
Tabla 27. En la producción ¿cómo prepara el contexto?	190
Tabla 28. En la producción ¿cómo define la situación?	190
Tabla 29. En el vídeo ¿qué tipo de aprendizaje es el más común?	194
Tabla 30. ¿Cómo presenta y organiza la información?	199
Tabla 31. ¿Cómo delimita y presenta las tarea instructivas?	200
Tabla 32. ¿Cómo establece las conclusiones?	200
Tabla 33. La empresa ¿sugiere el formato de producción?	213
Tabla 34. ¿Qué formato es el más solicitado?	213
Tabla 35. En la producción ¿qué establece primero?	214
Tabla 36. ¿Quién escribe el guión?	215
Tabla 37. ¿Con qué transición inicia la producción?	230
Tabla 38. ¿Con cuál plano inicia la producción?	231
Tabla 39. ¿Con cuál plano se apoya más la narración visual?	232
Tabla 40. ¿Qué movimientos de cámara utiliza?	233
Tabla 41. ¿Qué ángulo y punto de vista utiliza más?	233
Tabla 42. ¿Con qué micrófono prefiere trabajar?	234
Tabla 43. ¿Con qué micrófono capta sonido ambiental?	235
Tabla 44. Para edición de vídeo ¿sigue una guía?	244
Tabla 45. ¿Qué técnica usa en edición	245
Tabla 46. En la producción ¿cómo utiliza la música?	246
Tabla 47. Al terminar la producción, ¿realiza una evaluación?	247
Tabla 48. ¿Qué evaluación usa?	248

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Programas curriculares de las Universidades de Monterrey, Nuevo León, México.....	9
Cuadro 2. Gestión de Recursos Humanos.....	29
Cuadro 3. Etapas y estilos de enseñanza. Grow (1991)	52
Cuadro 4. Estrategias de aprendizaje. Davis Kolb (1984).....	54
Cuadro 5. Vinculación de los objetivos con la metodología utilizada.	114
Cuadro 6. Nivel y características de las empresas productoras de vídeo de Monterrey, México.....	116
Cuadro 7. Comparación de seis modelos de evaluación de vídeos didácticos.	122
Cuadro 8. Proceso técnico-artístico, sintáctico y semántico en el cine (Barroso, 2008).....	138
Cuadro 9. Modelo ADDIE.....	144
Cuadro 10. Proceso técnico-artístico, sintáctico-semántico y educativo en el vídeo. Adaptado del modelo ADDIE y Barroso, 2008.	145
Cuadro 11. Modelo ADDIE y los procesos de capacitación y producción.....	147
Cuadro 12. Etapa de pre-producción (adaptado de Barroso, 2008; Yukavetsky, 2003).....	164
Cuadro 13. Relación entre necesidad del cliente/beneficios en el uso del vídeo.	167
Cuadro 14. Pertinencia para la producción de un vídeo.	177
Cuadro 15. Etapa de producción.....	218
Cuadro 16. Etapa de post-producción.....	236
Cuadro 17. Modelo esquemático etapas de pre-producción, producción y post-producción.....	251

INDICE DE FICHAS

Ficha 1. Evaluación de vídeos de capacitación. Temática general	261
Ficha 2. Evaluación de vídeos de capacitación. Etapa de pre-producción. ...	267
Ficha 3. Evaluación de vídeos de capacitación. Etapa de Producción.	271
Ficha 4. Evaluación de vídeos de capacitación. Etapa de post-producción...	276
Ficha 5. Formato para el contacto cliente-productor audiovisual.	279

PARTE INTRODUCTORIA

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

1.1. Justificación y planteamiento del trabajo

El proceso de investigación regularmente comienza con el interés por un tema específico (Bernal, 2010) o tomando como referencia la práctica profesional y la experiencia personal del autor (Muñoz, 2001). Para esta tesis se tomó como punto de partida mi experiencia personal como productor en dos importantes proyectos en México: el programa de educación media por televisión denominado Telebachillerato (Gobierno del Estado de Veracruz, México, de 1980 a 1990) y el programa de educación superior a distancia llamado Universidad Virtual (Tecnológico de Monterrey, de 1992-1997), y la actividad como productor audiovisual durante 30 años. Esta experiencia de trabajo en televisión educativa así como los cursos de doctorado en el programa de la Facultad de Ciencias Económicas Empresariales de la Universidad de Deusto me proporcionaron una percepción inicial de la importancia creciente que tiene la capacitación en las empresas, en el contexto de la gestión de Recursos Humanos pues representa uno de los factores de ventaja competitiva de las organizaciones, además de fomentar el desarrollo y mejora de los países y sus ciudadanos, ya que genera crecimiento, ocupación, madurez y oportunidades (Marcelo y Lavié, 2000) y los medios audiovisuales han jugado un rol importante en estos procesos desde la década de los años sesenta (Galindo, 2004).

Por ello, conocer la forma cómo se produce este tipo de material audiovisual en la ciudad de Monterrey dada su importancia como ciudad industrial en México, parecía un tema relevante.

Dado que la presencia y uso de los medios audiovisuales en las empresas ha evolucionado junto con los cambios socioeconómicos de los países, los cambios tecnológicos y las necesidades de la empresa (Galindo, 2004) también resultaba importante saber cuál era la situación del vídeo de capacitación en Monterrey en las primeras décadas del siglo XXI.

Para lograr lo anterior se diseñaron y aplicaron cuestionarios a productores de vídeos de capacitación en Monterrey sobre la organización de su empresa, la tecnología y la forma de trabajo empleados durante las etapas de producción del vídeo.

El análisis de las respuestas obtenidas en dichos cuestionarios permitió identificar que las empresas que contestaron el cuestionario tenían un método de trabajo para la producción de vídeos que no siempre seguía una estructura o secuencia específica o predeterminada, que si bien poseían conocimientos sobre los criterios y requerimientos técnicos para la elaboración de vídeos, eran más limitadas sus competencias respecto a los aspectos didácticos que hay que considerar en un vídeo de capacitación y tampoco contaban con un modelo de evaluación formal para evaluar el producto audiovisual terminado.

De igual forma, la revisión bibliográfica llevada a cabo al inicio de la investigación sobre el tema de los vídeos en las empresas puso de manifiesto que, si bien existe abundante bibliografía sobre las características del vídeo educativo y sobre el proceso de producción de vídeos, del tema específico de producción y aplicación del vídeo de capacitación en las empresas, la información existente resulta muy escasa, lo cual también reforzó la necesidad de abordar este tema en la investigación.

Tomando en consideración todo lo anterior se pensó en la importancia de elaborar un modelo que recogiese tanto los aspectos técnicos y artísticos/comunicativos, como los aspectos educativos que debieran considerarse en cada una de las etapas de producción del vídeo de capacitación. Y que, a diferencia de las propuestas hasta el momento encontradas, tuviese en cuenta los siguientes aspectos: 1) El perfil de la persona que aprende: un adulto. 2) El contexto en el que se lleva a cabo: una empresa. 3) La finalidad del vídeo: capacitación (formación) y 4) Las etapas de producción del vídeo. Pues al abordar todos estos aspectos se puede ofrecer a los guionistas, productores audiovisuales, capacitadores, responsables de Recursos Humanos y estudiantes de la carrera de Comunicación, un modelo que les ayude en el diseño, la realización y la evaluación de vídeos de capacitación.

1.1.1. Contexto y estado de la cuestión

La zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León, se ubica en el noreste de México y de acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en la zona existen aproximadamente diez mil empresas, por lo que es considerada como la segunda en importancia después del Distrito Federal (2010).

De acuerdo al Sistema de Información Empresarial Mexicano (SIEM), organismo dependiente de la Secretaría de Economía del gobierno mexicano, existen en el estado de Nuevo León, un total de 14.687 empresas, de las cuales 11.242 se ubican en la zona metropolitana de Monterrey, lo que la convierte en la segunda ciudad industrial en el país y también en un mercado importante para la producción de vídeos de capacitación empresarial.

En este contexto de desarrollo industrial, los procesos de capacitación, y las herramientas usadas para tal propósito adquieren relevancia pues, en la actualidad, las empresas deben mantener un ritmo adecuado de actualización que les permita introducir cambios de actitudes y conductas que promuevan la creación de una cultura laboral, y permitan elevar la productividad de los trabajadores y de las empresas mexicanas (Sapién, Piñón y Gutiérrez, 2014).

Para lograr lo expresado en el párrafo anterior, se vuelve necesaria la correcta aplicación de las fases del proceso de capacitación (Grados, 2007; Werther y Davis, 2008; Mendoza, 2005), ya que está dirigido al perfeccionamiento técnico del trabajador para que se desempeñe eficientemente en las funciones a él asignadas y así producir resultados de calidad, dar excelentes servicios a sus clientes, prevenir y solucionar anticipadamente problemas potenciales dentro de la organización (Chiavenato, 1998), y prepararlo para ocupar a futuro un puesto diferente al que desempeña ya sea como transferencia o ascenso (Mendoza, 1998).

Además del establecimiento de los programas, es necesario que el material didáctico empleado en la capacitación colabore de manera fundamental en el cumplimiento de los objetivos didácticos previamente establecidos por la

empresa y el capacitador ya que los retos y desafíos del mundo actual demandan personas que no sólo tengan conocimientos sino que posean capacidades y actitudes para enfrentarse a la dinámica de un mundo que cambia aceleradamente (Grados, 2007; Schalk, 2005).

En este sentido, la calidad en el diseño del curso y los materiales didácticos resulta vital; es por ello que la producción de estos materiales debe realizarse con una estructura profesional según los requerimientos de capacitación de cada empresa.

En México, el tema de capacitación está incluido en el artículo 123 de la constitución de los Estados Unidos Mexicanos (2012) y en el artículo 153-A de la Ley Federal del Trabajo (1998) donde se establece que todo trabajador tiene el derecho a que su patrón le proporcione capacitación o adiestramiento en su trabajo. Esta capacitación se puede dar a través de diversos métodos y medios; uno de ellos es el vídeo (Werther y Davis, 2008; Grados, 2007; Siliceo, 2004; Dessler, 1994) que al combinar imagen en movimiento y sonido puede ser muy eficaz para desarrollar en los usuarios ciertas actitudes, habilidades y conocimientos, cumpliendo de este modo con una de las funciones señaladas por los autores (Spannaus, 2012; Sweetow, 2011; Martín, 2010; Galindo, 2004) al servir como medio de capacitación en las organizaciones.

En la zona metropolitana de Monterrey, las empresas mexicanas le dan al vídeo los usos tradicionales encontrados en la bibliografía consultada (Galindo, 2004; Martín, 2003; González, 1997) esto es, como medio informativo, como memoria audiovisual de la organización o como medio de instrucción, lo que abre un campo de trabajo para productores de vídeo especializados en capacitación. A continuación se ofrece más información sobre cada uno de estos usos de acuerdo a Galindo (2004):

FUNCION INFORMATIVA. El vídeo institucional es fundamentalmente narrativo y se utiliza como una bitácora visual de información. Se recomienda que los contenidos correspondan a datos estadísticos reales y debidamente

interpretados para ser presentados de manera breve, clara, visual e interesante para los colaboradores de la institución, así como clientes y proveedores.

El vídeo en su función informativa ayuda para difundir de una manera más sencilla datos relacionados con los resultados de ejercicios económicos, memoria de actividades, organigrama, entre otros, haciéndolo más accesible a través de animaciones y gráficos, facilitando su comprensión al colaborador. El uso de esta información está restringido a directivos y colaboradores de la empresa. Su lenguaje es informativo y destinado a simplificar datos y números apoyándose más en elementos visuales. También puede ser utilizado para mostrar a los accionistas y colaboradores adelantos en la construcción o mejoras realizadas en nuevas plantas y sucursales en ciudades o países lejanos sin salir de un auditorio, lo cual podría incrementar costos de traslado.

Otra forma de aprovechar la función informativa del vídeo en la empresa es durante los procesos de integración de nuevos empleados ya sea para recibir la bienvenida del director, cuyas múltiples actividades le dificultaría para hacerlo de manera presencial, para conocer la filosofía general de la organización o para transmitir a los empleados los proyectos de la empresa.

Además de los usos señalados, el vídeo puede servir como un vínculo de comunicación entre gerencia y empleados para proporcionar información relevante sobre las políticas generales de la empresa, así como los logros alcanzados por la empresa, pero también los problemas a los que se puede enfrentar y que requieren ser compartidos a toda la organización.

FUNCIÓN FORMATIVA. El vídeo es aprovechado para la construcción del perfil de la empresa, sus valores y la intencionalidad con la que se desea que el personal se desempeñe. Es, definitivamente, un instrumento de educación, de aquí la importancia de revisar bien los contenidos y hacer que sean definitivamente constructivos.

El vídeo es una herramienta importante que puede ser usada para la capacitación de los miembros de la empresa, ya que puede presentar de manera audiovisual la explicación del funcionamiento de algo en concreto ya sean

máquinas, procesos, sistemas, bucles de producción, entre otros, facilitando su comprensión. También puede servir para explicar la forma en que los colaboradores deben prestar un servicio, como en el caso de las empresas bancarias o turísticas y permite visualizar procesos enfocados a la seguridad y salud, donde se previenen riesgos profesionales, con explicaciones de medidas de seguridad a los empleados y las ecológicas, para los casos de preservación del entorno. En el caso de promotores y vendedores el vídeo permite familiarizarlos con productos o servicios, con el fin de generar un vínculo con sus clientes.

En términos generales, a través de la función formativa del vídeo, se puede lograr la actualización de los empleados en la aplicación de técnicas nuevas dentro de la empresa y en el desarrollo de nuevas habilidades.

FUNCIÓN MEMORÍSTICA. Con el uso del vídeo es posible grabar y conservar todas las imágenes que posteriormente le permitan a la empresa narrar los hechos importantes de la vida institucional y con ello crear una memoria audiovisual de todo lo positivo, de todo lo que es parte de la historia de la organización, con la claridad, la veracidad y la intencionalidad necesaria para tal efecto. En las imágenes grabadas se pueden encontrar referencias pasadas muy oportunas a la hora de motivar a los miembros de la institución y de mostrar el significado de permanencia de la misión de la empresa. Así mismo con el registro de imágenes del pasado, se pueden mostrar los cambios y adaptaciones de la empresa a lo largo de su historia, pudiendo hacer énfasis en momentos de cambios importantes y de superación de problemáticas.

FUNCIÓN DIVULGATIVA. Es de vital importancia para una empresa mantener la difusión de sus mensajes tanto al interior como al exterior de manera sencilla y asegurando que sus contenidos sean claros. Para cumplir esta función divulgativa el vídeo utiliza esquemas ya probados a través de los medios impresos, como la revista, el tablero de mensajes o boletines informativos, pero adecuándolos a un formato audiovisual. Un ejemplo de esto es la llamada vídeo-revista que permite a públicos internos y externos apreciar los contenidos de estos vídeos ya que se pueden hacer con seriedad, incluyendo datos sin

descartar los contenidos lúdicos. Se puede incluir desde la línea editorial de la institución a través de entrevistas a sus directivos hasta contenidos menos formales como lo puede ser una sección de efemérides relacionadas con los miembros de la empresa, pasando por secciones informativas, formativas, proyectos futuros, entre otros. Los vídeos se pueden distribuir a través de la página web de la empresa o de los correos electrónicos de los empleados.

La función divulgativa del vídeo también sirve para promover las relaciones públicas en la organización tanto a nivel interno como externo, ayuda a explicar ciertas políticas, anunciar productos, investigar desarrollos o informar de cambios en formatos parecidos a noticiarios televisivos.

De las funciones ya presentadas, Galindo (2004) señala que la formativa ha sido desarrollada en el ámbito de la comunicación audiovisual de empresas por la necesidad que existe siempre de enseñar algo a alguien. Por ello, desde la aparición del vídeo, las empresas lo consideraron un apoyo eficaz para la capacitación de los empleados.

De acuerdo a la información proporcionada por 10 empresas productoras de vídeos de Monterrey, en dicha ciudad las empresas le dan al vídeo los mismos usos señalados por el autor, es decir, como medio informativo, como memoria audiovisual de la organización o como medio de instrucción, lo que abre un buen campo de trabajo para productores de vídeo especializados en este rubro; sin embargo, como veremos más adelante, no todas las personas que se dedican a la producción de estos materiales tienen una preparación formal que los acredite como especialistas.

El vídeo de capacitación es, en términos generales, un producto que contempla al mismo tiempo, todos los requerimientos de los audiovisuales ya que posee su propio lenguaje, su estructura, y sus etapas de producción, y las características de un material didáctico, por lo cual, se hace necesario que quienes los producen tengan conocimiento del proceso de producción audiovisual en general y del proceso de producción de vídeos educativos como los usados en procesos de capacitación.

Es importante señalar que en México, la producción de vídeos es una competencia que se desarrolla regularmente en las escuelas o facultades de Comunicación, y en la ciudad de Monterrey las principales universidades que imparten la carrera de Licenciado en Ciencias de la Comunicación: El Tecnológico de Monterrey, la Universidad de Monterrey, la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Regiomontana, que son las que mayormente proveen al mercado local del personal especializado en medios audiovisuales.

Al revisar los programas curriculares de estas universidades (cuadro 1), se puede apreciar que el tema de producción audiovisual abarca, mayormente, los rubros tradicionales en cuanto a usos del medio televisivo y el vídeo, por lo que se abocan al estudio del medio como un generador de entretenimiento e información y se centran en los formatos tradicionales como series, programas informativos, deportivos y los documentales, pero los programas académicos no incluyen la producción con fines de capacitación. Este hecho, permite inferir que las personas que se dedican a la producción de estos vídeos han recibido o desarrollado su conocimiento a través de la práctica o de forma independiente a sus estudios universitarios.

Cuadro 1. Programas curriculares de las Universidades de Monterrey, Nuevo León, México.

Universidad	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)
Carrera(s)	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación
Perfil del Egresado	Dominar los lenguajes, las tecnologías, las teorías y las metodologías de la comunicación mediática y organizacional. Conocer, evaluar y aplicar los fundamentos teóricos, metodológicos de la comunicación en proyectos de investigación social y corporativa. Identificar problemas de comunicación en el ámbito de las instituciones y utilizar la comunicación como herramienta para impactar y mejorar el entorno social. Concebir, planear y ejecutar propuestas relacionadas con el diseño de contenidos de cualquier soporte. Promover la participación y la actividad social ciudadana a partir de la puesta en práctica de una actitud reflexiva, crítica y responsable como comunicador. Principales áreas de desarrollo profesional: producción y dirección de medios audiovisuales, publicidad, creatividad, dirección de cuenta, redacción de guiones, producción de medios interactivos, consultoría en comunicación organizacional, coordinación de relaciones públicas y asesoría de imagen, asesoría en programas de desarrollo organizacional y capacitación.
Nombre(s) de materia(s)	Producción de televisión, Producción de vídeo.
Contenido	Conocer y comprender la naturaleza de la televisión, sus variaciones, sus funciones y usos, los géneros de programas, la organización y funciones de una empresa televisiva, la organización para la producción y operación de una estación, los elementos, técnicas y herramientas de producción, realización, análisis y evaluación de mensajes televisivos. Aplicar los elementos del lenguaje audiovisual y los particulares de la producción televisiva para diseñar y producir programas televisivos. Aplicar los principios básicos del lenguaje audiovisual y desarrollar los procesos que involucran la preproducción, producción y postproducción de vídeos institucionales, documentales, publicitarios y artísticos.
Tendencia	Esta materia busca sentar las bases del conocimiento del funcionamiento de la televisión en sus distintos aspectos. Por lo mismo, no hay un enfoque claro hacia los vídeos de capacitación o los programas de educación para adultos. Esta materia se enfoca a la creación de vídeos de publicidad, para grupos específicos (instituciones), divulgativos (documentales), y dramáticos o musicales (artísticos), con lo que claramente no hay un enfoque hacia los vídeos de capacitación o de educación para adultos.

Universidad	Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
Carrera(s)	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación
Perfil del Egresado	El egresado debe poder hacer lo siguiente: Implementar programas culturales, educativos, informativos, de difusión y entretenimiento para radio, televisión, prensa, cine y multimedia para proporcionar a los diferentes tipos de audiencia mensajes de calidad. Gestionar campañas de publicidad y comunicación social. Diseñar materiales audiovisuales como apoyo a la capacitación y formación del recurso humano de empresas e instituciones públicas y privadas.
Nombre(s) de materia(s)	Producción de Televisión.
Contenido	La producción y dirección de televisión, su organización y su impacto en la sociedad, así como el diseño y objetivo del proyecto. Prácticas y ejercicios sobre la dirección de televisión, dirección de elementos de contenido y realización en TV, así como la planeación del proyecto. Prácticas y ejercicios sobre realización de televisión y la implementación del proyecto.
Tendencia	Dado que la materia no se orienta en específico en un tipo de programa, depende de los alumnos determinar el enfoque que darán a su proyecto final (un programa piloto), por lo tanto, aunque el perfil del egresado busca que los alumnos aprendan a implementar programas educativos (entre otros) para radio y televisión, no hay un enfoque claro hacia la producción de vídeos de educación para adultos o de capacitación.
Universidad	Universidad de Monterrey (UEM)
Carrera(s)	Licenciatura en Ciencias de la Información y Comunicación
Perfil del Egresado	El egresado debe poder hacer lo siguiente: Analizar, diagnosticar, diseñar y producir estrategias comunicativas de carácter visual, verbal y digital para dar respuesta a las necesidades de la sociedad, contextualizadas en el entorno político, económico y cultural. Conocer los principios y regulaciones de los medios de comunicación, la historia y el rol de los profesionales y de las instituciones de comunicación, la diversidad de grupos en una sociedad global, los conceptos y teorías para el uso y presentación de imágenes e información, la producción de medios (electrónicos

	y digitales), los procesos de comunicación dentro de las organizaciones y los procesos básicos de administración, política y economía.
Nombre(s) de materia(s)	Producción de Televisión, Video y Comunicación
Contenido	Producción de Televisión: Recursos técnicos en la producción de televisión. Se busca desarrollar habilidades en el manejo del <i>switcher</i> y establecer las diferencias en la iluminación y escenografía de acuerdo a la intención de la producción. Programas en vivo. Realizar programas en vivo manejando los procesos de preproducción y producción y adoptar diferentes roles en el proceso de producción de programas en vivo. Producciones grabadas. Realizar programas grabados manejando las etapas del proceso de producción. Producción de documentales. Realizar producciones documentales respondiendo a las necesidades de comunicación de una población específica. Vídeo y comunicación : El lenguaje del vídeo. Practicar el lenguaje televisivo, las diferentes tomas en televisión y analizar la forma de narración utilizando imágenes como herramienta. Elementos básicos en la producción de televisión. Conocer el funcionamiento de la edición no lineal, reconocer y practicar los elementos de transición en televisión y aquellos fundamentales al utilizar el ritmo en las producciones en vídeo. Animación manual. Descubrir las posibilidades de la animación en televisión. Creatividad en la producción. Desarrollar el pensamiento creativo relacionado con la observación, redacción y visualización. El spot de televisión. Desarrollar los conocimientos de publicidad aplicándolos en la elaboración de spots publicitarios. El vídeo y la realidad: documental. Conocer y practicar las diferentes técnicas de la entrevista televisiva como herramienta fundamental para obtener información y descubrir las características del documental para reflejar la realidad personal y social. El vídeo y el arte: el vídeoclip y el vídeoarte. Desarrollar la creatividad y la narrativa a través de diferentes producciones televisivas. El vídeo y las instituciones: vídeo empresarial y educativo. Conocer los tipos de vídeo que se pueden realizar para diferentes instituciones. El vídeo y la ficción: la telenovela y la serie. Establecer el uso del vídeo en géneros que se trabajan en estudio con diversas cámaras.

Universidad	Universidad Regiomontana (UR)
Carrera(s)	Licenciatura en Comunicación Social
Perfil del Egresado	El egresado debe poder hacer lo siguiente: Diseñar, elaborar, desarrollar y evaluar proyectos y estrategias comunicativas informativas, educativas y publicitarias. Organizar, supervisar, controlar y revalorar los recursos y procesos que se desarrollan en los procesos comunicativos. Comunicarse eficientemente de forma oral, escrita, visual y simbólica para lograr el impacto deseado en el envío de los mensajes en los espacios en que interactúe. Analizar críticamente las políticas, estrategias y prácticas de comunicación que se realizan en diversos contextos. Aplicar el conocimiento de los procesos de comunicación social, así como de los factores filosóficos, culturales, sociales, políticos y económicos que en ellos intervienen. Mantener una práctica continua en los procesos información que le permita analizar con sentido crítico las tendencias y cambios.
Nombre(s) de materia(s)	Técnicas de cine y televisión , Producción de cine y televisión
Contenido	Información no proporcionada
Tendencia	Información no proporcionada

Como se puede ver, solamente la Universidad de Monterrey (UDEM) incluye dentro de su programa curricular el tema de vídeo para las instituciones, pero como parte del contenido general, y no como una materia especializada que se estudie durante un semestre completo.

Si las universidades no ofrecen los conocimientos necesarios para la producción de vídeos de capacitación a los productores, guionistas, capacitadores y responsables de Recursos Humanos que hoy en día están coordinando o realizando estos materiales, y la existencia de bibliografía especializada es escasa, resulta importante crear herramientas que los ayuden

durante el diseño, la producción y que también los apoye durante la evaluación (como fase de cierre del proceso) de estos vídeos.

Con la información anterior se puede resumir que las universidades de Monterrey no ofrecen en sus programas curriculares el contenido relacionado con la producción de vídeos de capacitación empresarial, por lo cual los productores carecen de la información completa para desarrollar productos que incluyan tanto los aspectos educativos como los aspectos técnicos y estéticos.

La bibliografía consultada para conocer el estado de la cuestión sobre la producción de vídeos de capacitación empresarial presenta diferentes modelos donde, por una parte, hay autores que privilegian los aspectos técnicos y artísticos, dejando a un lado los aspectos educativos y otros autores que priorizan los aspectos educativos, pero no incluyen los aspectos técnicos; además estos modelos fueron desarrollados para contextos distintos al empresarial.

Por otra parte, los modelos desarrollados por los autores consultados no incluyen de manera integral las tres etapas de producción, (etapas importantes para la planeación y realización de un vídeo), los aspectos educativos, técnicos y artísticos, que contribuyen a la calidad del vídeo empresarial.

1.1.2. Delimitación de la investigación

La tesis ha sido desarrollada dentro de la zona metropolitana de la ciudad de Monterrey que abarca los municipios de Guadalupe, San Nicolás, Apodaca, San Pedro, Monterrey, Escobedo ya que es en esa área, donde se encuentran tanto las empresas productoras de vídeos como los principales núcleos industriales del estado de Nuevo León, México.

1.1.3. Contribución

Con esta tesis se pretende desarrollar un modelo que analice, desde una perspectiva global e integradora, los elementos que han de considerarse en el proceso de producción de estos vídeos en cada una de sus etapas (preproducción, producción, postproducción), partiendo más allá de los aspectos meramente técnicos o instrumentales de manejo de vídeo e incorporando elementos educativos y artísticos, fundamentales para que el vídeo de capacitación sea eficaz desde un punto de vista pedagógico; y todo ello teniendo en cuenta las características del adulto como educando y el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje: la empresa.

El modelo va dirigido a guionistas, productores, capacitadores, responsables de Recursos Humanos, diseñadores instruccionales y universidades, para que tengan una herramienta de trabajo que les permita considerar a lo largo del proceso, los aspectos técnicos, estéticos y pedagógicos que debe incluir un vídeo de capacitación. Es decir, los guionistas como especialistas en todo lo referente al lenguaje audiovisual, encontrarán la información sobre diseño instruccional y sobre cómo aprenden los adultos para considerarlo al momento de estar escribiendo para vídeos de capacitación. Los productores, como organizadores de toda la producción, tendrán la información necesaria para desempeñar su trabajo como responsables del proyecto.

Asimismo, para los otros perfiles involucrados en procesos de capacitación, el modelo tendrá aplicaciones complementarias, como en el caso de los diseñadores instruccionales que tendrán la información necesaria sobre producción audiovisual para considerarla en la generación de contenidos de capacitación. Los capacitadores que al ser los responsables directos de los procesos de capacitación en las empresas, podrán tener más información sobre el vídeo para aprovecharlo como herramienta de capacitación. Los responsables de Recursos Humanos en las empresas podrán utilizar este modelo para diseñar y evaluar sus programas de capacitación y las universidades podrán utilizar el modelo para el diseño de cursos de producción de vídeos de capacitación.

Como resultado de esta tesis también se considera que ofrece las siguientes aportaciones a la comunidad académica:

1. La identificación y el análisis comparativo de diferentes modelos de evaluación de vídeos didácticos y su adaptación al contexto empresarial. (ver punto 6.3).
2. La propuesta de un modelo que establece una vinculación de las etapas de producción con el modelo ADDIE de diseño instruccional que finaliza con la etapa de evaluación y la andragogía en el contexto de la gestión de Recursos Humanos, lo que permite llevar a cabo una evaluación formativa a lo largo del proceso y sumativa al final del mismo (capítulo 6, cuadro 11).
3. Ya que en la investigación documental no se encontró una ficha que incluya todos los aspectos que a juicio personal deberían de ser considerados y distribuidos en cada una de las etapas de producción audiovisual, **la ficha de evaluación también se considera una contribución** a la comunidad académica y a los modelos de evaluación (anexo 4).
4. Si bien la ficha está pensada para aplicarse en un contexto empresarial podrá ser utilizada para la evaluación de vídeos desarrollados para otros contextos como los MOOCs, toda vez que considera lo técnico, lo educativo y lo referente al contenido (punto 4.2.4).

El modelo desarrollado también pretende contribuir en la formación de los futuros productores, si se incluye como parte de programas curriculares en las universidades y cubrirá la carencia que tuvieron en su formación los productores que ya se encuentran en el mercado laboral.

Por lo anterior, en resumen, la contribución de esta tesis al tema del vídeo de capacitación consiste en:

1. Ofrecer un modelo de diseño, producción y evaluación de vídeos de capacitación que incluye de manera integral los aspectos educativos,

técnicos y artísticos, considerando al adulto desde la perspectiva andragógica, como educando dentro de la empresa.

2. Incluir en el modelo las tres etapas de producción, las fases del modelo instruccional ADDIE y los aspectos educativo, técnico y artístico.
3. Desarrollar una ficha de evaluación que define los aspectos a evaluar en cada una de las etapas, para asegurar que cumpla con los aspectos técnicos didácticos de producción, así como la calidad en su realización.

1.1.4. Términos importantes a definir para esta tesis

Andragogía: Es la disciplina que establece los principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos mismos que se aplican a todas las situaciones de aprendizaje (Knowles, Holton, Swanson 2005; Tokuhama-Espinosa, 2005; Fernández, 2001; UNESCO 1997). En el modelo propuesto se incluye un espacio donde se determina la importancia de conocer al público meta durante el diseño de un vídeo de capacitación (Sweetow, 2011; Marqués, 2001; Cabero, 1994).

Capacitación: Siliceo (2004) define capacitación como la “actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa u organización y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del colaborador” (p.25). En esta definición podemos observar los elementos que se incluyen en casi todas las definiciones encontradas sobre el tema (Cruz, 2011; Werther y Davis, 2008; Grados, 2007; Mendoza, 2005; Siliceo, 2004) y que establecen la base de la capacitación como un aprendizaje formal y planificado orientado al mejoramiento de quien lo recibe.

Vídeo de capacitación: aquel que está diseñado, producido, experimentado y evaluado para ser insertado en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje de forma creativa y dinámica en la empresa (Cebrián, 1994).

Diseño instruccional: es una metodología de planificación pedagógica, que sirve de referencia para producir una variedad de materiales educativos,

atemperados a las necesidades de los educandos, asegurándose así la calidad del aprendizaje (Yukavetsky, 2003).

Competencias: Villa y Poblete (2007) definen competencias como “el buen desempeño, de las personas, en contextos diversos y auténticos, basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”.

Competencias laborales: es la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo (CONOCER, 1995) de acuerdo a CONOCER (Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales) en México.

1.2. Proposiciones y objetivos de la investigación

Los objetivos deben ser expresados de la forma más clara posible para evitar confusiones en el proceso de investigación, opinan Hernández et al. (2003). Representan una guía para el desarrollo de la investigación, por lo tanto, hay que tenerlos presentes en todo momento.

Los objetivos que a continuación se detallan se establecen con el propósito de comprobar de qué modo las proposiciones establecidas acerca del vídeo de capacitación se cumplen en nuestro objeto de estudio: los procesos de capacitación en las empresas de Monterrey.

1.2.1. Objetivo general

El objetivo general del presente trabajo se centra en desarrollar un modelo que tenga en cuenta las etapas de producción y los aspectos educativos, técnicos y artísticos para facilitar el diseño, producción y evaluación de los vídeos de capacitación para las empresas.

1.2.2. Objetivos específicos

Para llegar a desarrollar este objetivo general se establecieron las siguientes proposiciones y objetivos específicos:

- 1ª proposición: un vídeo de capacitación no puede ser considerado como un producto audiovisual genérico por su alto nivel de especialización.

Primer objetivo. Hacer un inventario de las empresas productoras de vídeos de capacitación en la ciudad de Monterrey. Se estableció debido a la necesidad de identificar a las empresas profesionales que ofrecen el servicio de producción de vídeos de capacitación en la ciudad de Monterrey, diferenciándolas de todas aquellas que aparecen en el directorio telefónico o que se publicitan a través de otros medios impresos y electrónicos ofreciendo todo tipo de servicios de grabación audiovisual.

- 2ª proposición: por su nivel de especialización, la calidad técnica y didáctica demandada en la producción de un vídeo de capacitación está relacionada con la preparación profesional de los realizadores.

Segundo objetivo. Hacer una revisión de los planes de estudio de las universidades que ofrecen la carrera de comunicación en la ciudad de Monterrey. Este objetivo surgió del interés por conocer el nivel de preparación y especialización que pudieran llegar a tener los productores de la ciudad de Monterrey.

- 3ª proposición: un vídeo producido con fines de capacitación debe de cumplir con lineamientos y estándares de calidad, didácticos y técnicos, previamente establecidos para alcanzar sus objetivos educativos.

Tercer objetivo. Conocer el proceso de producción desarrollado por las empresas productoras de vídeos de capacitación en Monterrey. Este objetivo surgió de la necesidad de conocer la forma en la cual trabajan las empresas con el fin de saber si tiene un esquema de trabajo predeterminado y si al hacerlo, contemplan los aspectos educativo, técnico y de contenido o si lo hacen de manera intuitiva.

- 4ª proposición: la calidad técnica y didáctica en la producción de un vídeo de capacitación depende de la preparación profesional de los realizadores, de la tecnología usada en su producción y del seguimiento de modelos teóricos probados.

Cuarto objetivo. Conocer el nivel de conocimiento técnico audiovisual de los productores a través de sus respuestas en un cuestionario. Este objetivo surge a partir de la revisión de los planes de estudio de las cuatro universidades más importantes de la ciudad de Monterrey, que ofrecen la carrera de comunicación. Dicha observación mostró que en ninguno de los programas académicos de esas instituciones se incluía la materia de producción de vídeos corporativos o institucionales o de capacitación.

- 5ª proposición: para la producción de un vídeo de calidad se requiere que los productores conozcan el proceso de capacitación e interactúen con el departamento de Recursos Humanos de la empresa, sobre todo en la etapa de pre-producción.

Quinto objetivo. Identificar el nivel de conocimiento que tienen los productores sobre el proceso de capacitación a través de sus respuestas en un cuestionario. También surgió de la revisión de los planes de estudio pues, como se comenta, en ninguna de las materias se abordaba la producción de vídeos especializados en el trabajo empresarial.

- 6ª proposición: en la realización de los vídeos de capacitación convergen aspectos técnicos, educativos y artístico-comunicativos.

Sexto objetivo. Hacer un análisis comparativo de los modelos de evaluación de vídeos didácticos existentes para llegar a establecer los criterios y requerimientos que debe cumplir un vídeo de capacitación en lo técnico, en lo estético y en lo educativo.

- 7ª proposición: la existencia de estándares de calidad para un producto audiovisual y la posibilidad de ser medidos a través de una herramienta

preestablecida contribuyen a la realización de un vídeo de capacitación de calidad.

Séptimo objetivo. Construir una ficha de evaluación que ayude a los implicados en el proceso de producción de los vídeos de capacitación sobre los aspectos técnicos, comunicativos y pedagógicos que debe tener en cuenta en cada una de sus fases. Este objetivo surge como resultado de las respuestas obtenidas en el cuestionario y como apoyo al objetivo seis, para que los productores tengan la posibilidad de evaluar su material antes de ser entregado con el mismo rigor que lo hará el cliente.

1.3. Estructura de la tesis

El presente trabajo de investigación está dividido en tres partes: la primera es la introductoria, que incluye el capítulo 1, dedicado a la presentación de la tesis y en el que se establecen los lineamientos principales que justifican la selección del tema, las proposiciones establecidas y los objetivos y las aportaciones que se espera lograr como resultado.

En la segunda parte, correspondiente al marco teórico, se incluyen los capítulos 2, 3 y 4 en los que se plantean los modelos, teorías y conceptos pertinentes al tema de investigación para fundamentar los temas de gestión de Recursos Humanos, andragogía y procesos de capacitación en la empresa, además de los temas concernientes al vídeo como medio de capacitación y a su proceso de producción.

La tercera parte se dedica a la Metodología con el capítulo 5 y en la cuarta parte el capítulo 6, que incluye la propuesta y se abordan los temas del proceso de producción y de diseño instruccional.

En el capítulo 7 se concentra la información correspondiente a la etapa de preproducción, dividido en aspecto educativo, artístico/comunicativo y técnico. De igual forma en el capítulo 8 y bajo el mismo esquema que el anterior, se presenta la información sobre la etapa de producción.

En el capítulo 9, se desarrolla el tema de post-producción y se introduce el tema de evaluación. En el capítulo 10 se presenta el modelo de diseño, producción y evaluación del vídeo de capacitación de manera esquemática, así como la ficha de evaluación que lo acompaña, donde se hace una descripción de los criterios que la conforman, y se presentan recomendaciones finales. En el capítulo 11, se presentan las conclusiones finales de la investigación.

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS Y CAPACITACIÓN

2.1. Introducción

La revolución industrial del siglo XIX trajo consigo uno de los cambios más importantes en la forma de crear productos al pasar de la tradicional producción manufacturera a la fabril, lo cual provocó la aparición de las empresas como organizaciones donde se realizaban procesos de intercambio de bienes y servicios. Con el surgimiento de más empresas similares, se hizo necesario establecer diferencias entre los productos que ofrecían con los de la competencia y al mismo tiempo desarrollar estilos de administración exitosos que también marcaran una ventaja competitiva.

En la actualidad la apertura comercial ha dado como resultado la existencia cada vez mayor de competidores tanto a nivel local como internacional y la globalización ha puesto en contacto a las empresas con clientes cuyas necesidades, gustos y perfiles son muy diferentes (Saldarriaga, 2007). Estos cambios han obligado a las empresas a desarrollar mecanismos que les ayude a mantener su nivel tanto de competitividad como de calidad de acuerdo a las exigencias de los mercados a nivel mundial, estableciendo para ello, ventajas competitivas que las posicione en mejor lugar que sus competidores. Tradicionalmente las organizaciones desarrollaban dichas ventajas dentro de sus aspectos financieros y de planeación pero en la actualidad las empresas ubican al recurso humano como generador de ventaja competitiva, por ello, la administración estratégica de talento humano ha tomado relevancia desde el momento en que las personas han sido consideradas el eje central de la organización (Martínez y Martínez, 2010).

El esfuerzo para establecer una ventaja competitiva a través de las personas que laboran en la organización demanda trabajo y compromiso para ubicar a la persona ideal en el puesto idóneo lo que ha motivado que los responsables del área realicen cambios en la forma de llevar a cabo la gestión

de Recursos Humanos en la empresa de acuerdo a las necesidades de cada organización (Martínez, 2013).

Como señalan Dolan, Valle, Jackson y Schuler (2007) hoy en día resulta difícil encontrar a responsables de la gestión de organizaciones que no afirmen el papel relevante que tienen las personas en el desarrollo y éxito de las mismas atribuyendo los factores de competitividad organizativa a los Recursos Humanos, a sus habilidades, destrezas y competencias.

2.2. Definición

Existen diferentes definiciones para referirse al concepto de gestión de Recursos Humanos pero de manera general se puede decir que es el término utilizado para describir los sistemas formales ideados para la gestión de personas dentro de una empresa. Chiavenato (2002) la define como el conjunto de políticas y prácticas necesarias para dirigir los aspectos de los cargos gerenciales relacionados con las personas o Recursos Humanos. Por su parte García y Casanueva (1999) afirman que la gestión de Recursos Humanos es el conjunto de prácticas, técnicas y políticas que buscan la integración y la dirección de los empleados en la organización de forma que éstos desempeñen sus tareas de forma eficaz y eficiente para que la empresa consiga sus objetivos.

Simon Dolan (1999) define la gestión de los Recursos Humanos como el proceso de elaborar e implantar planes y programas para asegurarse de que hay disponibles el número y tipo de personas apropiadas, en el momento oportuno y en el lugar adecuado, para satisfacer las necesidades de la organización y su propósito es maximizar la productividad de una organización mediante la optimización de la eficacia de sus empleados. Más recientemente Gary Dessler (2013) en su libro *Human Resource Management* la define como el proceso de adquisición, capacitación, retención y compensación de los empleados de una organización, así como la atención de sus relaciones laborales, de higiene, seguridad y todo lo referente a equidad laboral.

Históricamente, la gestión de Recursos Humanos ha estado relacionada con la supervisión de todos los datos del sistema de empleados de una empresa. Esto comienza con los procesos de contratación y selección, continúa con los programas de motivación y capacitación e incluye las entrevistas de salida del personal y los programas de retiro para empleados que se jubilan. Garantizar que las empresas respeten todas las leyes relacionadas con la igualdad de oportunidades y las prácticas laborales justas, además del desarrollo de las políticas y los procedimientos de Recursos Humanos para empleados y gerentes, son roles clave de la función de gestión.

En el libro *La Gestión de Recursos Humanos*, (Dolan et al., 2007) establecen como los principales procesos que se desarrollan en los departamentos de Recursos Humanos los siguientes:

- La planificación de Recursos Humanos
- El análisis de puestos de trabajo
- La cobertura de las necesidades de Recursos Humanos de la organización
- El aumento del potencial y desarrollo del individuo
- La evaluación de la actuación de los empleados
- La retribución de los empleados
- La gestión de la salud e higiene en el trabajo
- La gestión estratégica e internacional de los Recursos Humanos

Por su parte Chiavenato (2011), plantea que el esquema de gestión de Recursos Humanos, contiene cinco procesos básicos que permiten llevar a cabo dicha gestión:

Atracción (o provisión): Proceso utilizado para definir quiénes trabajarán en la organización. Incluye actividades como la investigación del mercado de RH, la selección y el reclutamiento de personas.

Organización: Proceso utilizado para diseñar las actividades que las personas realizarán en la empresa. Incluye actividades como integración

de las personas, diseño de puestos, descripción y análisis de puestos, evaluación de desempeño.

Retención: Procesos utilizados para conservar a las personas que trabajan en la organización: Incluye actividades como remuneración y retribuciones, prestaciones y servicios sociales, higiene y seguridad en el trabajo, relaciones sindicales.

Desarrollo de personas: Procesos empleados para capacitar e incrementar el desarrollo profesional y personal. Incluyen actividades como capacitación y desarrollo organizacional.

Evaluación: Procesos utilizados para poder determinar cómo saber lo que son y lo que hacen las personas. Incluyen actividades como sistemas de información, controles, constancias, productividad; equilibrio social.

Si bien existen diferentes esquemas (Dessler, 2015; Werther y Davis, 2014; Ivancevich, 2010; Ulrich, 1997) y definiciones de gestión de Recursos Humanos, para esta tesis estaremos usando los aportados por Chiavenato (2002) por considerar que el autor conoce muy bien el mercado latinoamericano además de su experiencia en el tema y su visión muy práctica sobre el mismo.

2.3. La capacitación en el proceso de gestión de Recursos Humanos

Como se ha comentado, hoy en día los Recursos Humanos son uno de los activos importantes para la empresa (Ordiz y Avella, 2002) por tal razón los programas de capacitación y desarrollo adquieren relevancia ya que es a través de ellos que los trabajadores pueden actualizar sus conocimientos y habilidades para que no se vuelvan obsoletos por los cambios tecnológicos o por la creación de nuevos puestos y tareas de trabajo. De esta forma las empresas que quieran ser competitivas deben capacitar y retener en la organización aquellos Recursos Humanos que son importantes para mantener el nivel frente a la competencia.

Como se verá en el capítulo 3, identificar las necesidades reales de una empresa permitirá dirigir la capacitación de mejor manera para ampliar el conocimiento en su equipo de trabajo y aspirar a ubicarse en el rango de organizaciones competentes de manera tal que el perfeccionamiento creciente de sus miembros y el desempeño organizacional sean la ventaja competitiva más importante de la organización (Cuesta, 2005).

Solé y Mirabet (1997) en su libro *Guía para la formación de la empresa*, plantean que la capacitación y el desarrollo aumentan la capacidad del personal de la empresa y son la forma más económica de alcanzar los objetivos de la organización al facilitar tanto el cambio como la renovación convirtiéndose de este modo en un instrumento útil de la gestión del capital humano y de la motivación del personal. Los autores también señalan que en el ámbito de las aspiraciones y/o motivaciones del personal, la capacitación crea movilidad interna y externa, y ofrece un camino para la promoción, ya que facilita la búsqueda de soluciones más participativas, promueve la responsabilidad del personal de la empresa y su implantación en ella, además, la capacitación y desarrollo mejora la calidad, la productividad y las condiciones de trabajo y, a su vez, es un procedimiento económico para adoptar las nuevas tecnologías, lo que resulta indispensable para lograr cambios en las actitudes y mejorar la capacidad de adaptación a la evolución tecnológica.

Manuel Fernández (1999), en su *Diccionario de Recursos Humanos* también señala que la capacitación supone una evidente ventaja competitiva para las personas que tantean el mercado en busca de trabajo o que desean mejorar el que ocupan, siendo de igual forma para las empresas. Si las personas son uno de los principales activos de las organizaciones, al igual que se cuidan a los demás, también habrá que atender los Recursos Humanos, por lo que es necesario proporcionarles una capacitación que les facilite la oportunidad de ser más personas y más competentes trabajadores.

En el capítulo 1 se habló de manera general sobre los usos que se le da al vídeo en las empresas, incluyendo el de herramienta de apoyo en los procesos de capacitación. En el capítulo 3 se hablará del proceso de capacitación en las

empresas y posteriormente en el capítulo 4, se abordará el tema más ampliamente del uso de vídeo como medio didáctico en los procesos formativos de las organizaciones, por lo cual resulta necesario visualizar los espacios o momentos específicos donde el vídeo puede impactar en el esquema de gestión de Recursos Humanos, para lo cual se tomará como base el modelo desarrollado por el doctor Sergio Madero (2015) del Tecnológico de Monterrey, ya que se considera incluye en él, los elementos y variables presentes en otros modelos similares (cuadro 2).

El modelo inicia con la etapa de Integración, compuesta por: reclutamiento, selección, contratación, separación y uso de tecnologías de información. De acuerdo a la clasificación de necesidades de capacitación de Grados (2005), es en esta etapa donde el personal de nuevo ingreso sería el público meta si se plantea la posibilidad de utilizar vídeos como medio de inducción que muestren la información más relevante que la empresa desea comunicar a los nuevos empleados apoyándose para ello en imágenes, ya sean fotos, películas o vídeos que muestren la historia de la organización e instalaciones de la misma, o mostrar a través de animaciones información relativa a la misión, la visión y el organigrama, pero también contenidos más específicos como todo lo referente a los derechos y obligaciones laborales de los empleados.

La etapa de Desarrollo, está integrada por: capacitación, desarrollo, planeación y planes de carrera. Si se retoma la clasificación de necesidades ya mencionada, es en esta etapa donde administrativamente se ubican todos los cambios en procedimientos de trabajo, métodos, sistemas administrativos, políticos y reglas por lo que en términos de capacitación, puede considerarse la etapa más importante por todos los procesos de capacitación permanente que en ella se llevan a cabo y en los cuales el vídeo de capacitación podría reforzar a través de los diferentes formatos de producción (dramatización, entrevista, documental, entre otros), tal y como se verá en el capítulo 4.

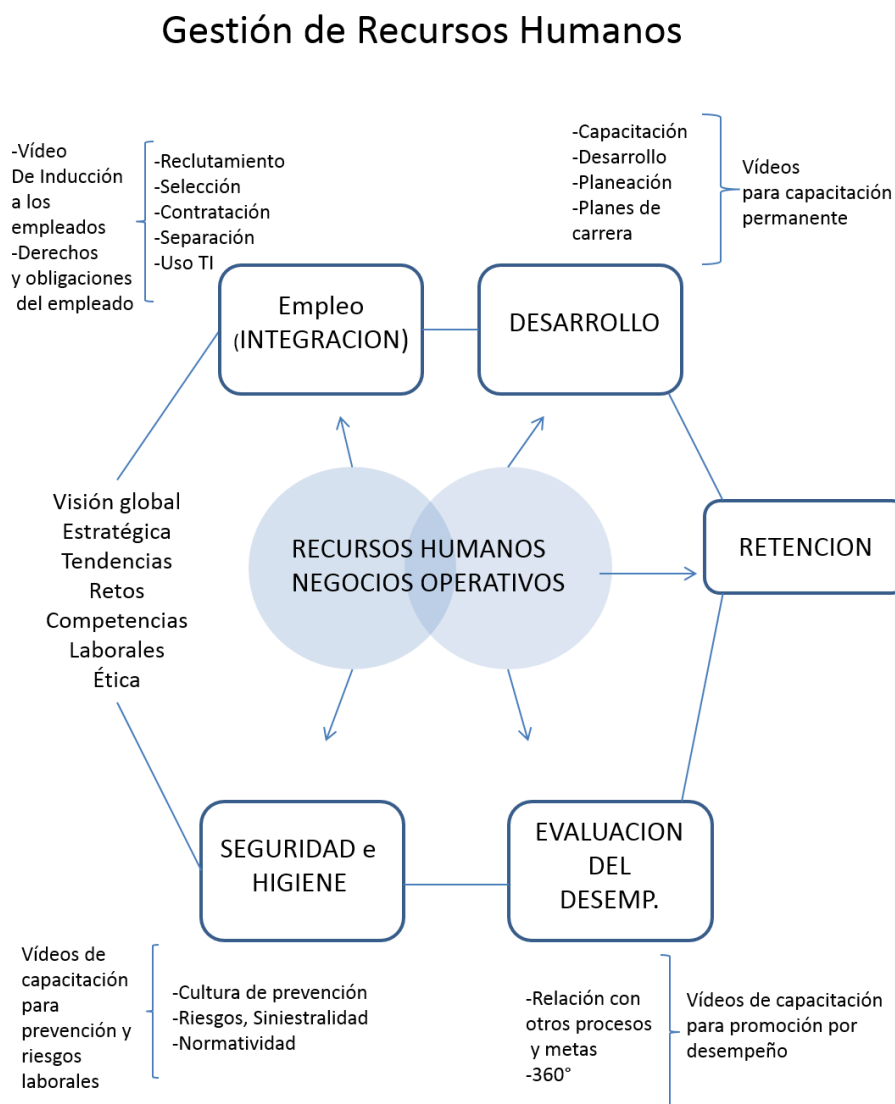
En la etapa de Retención se encuentran los siguientes apartados: compensaciones métricas, herramientas técnicas, rotación y ausentismo. En estas dos últimas se ubicaría la mayor influencia del vídeo de capacitación para

satisfacer esas necesidades de la empresa sobre todo ante la necesidad de mantener siempre el mismo nivel de calidad de información para evitar pérdida de conceptos e instrucciones específicas que demeriten el desempeño de quién reciba la capacitación.

En la etapa de Evaluación de Desempeño integrada por: relación con otros procesos y metas y la evaluación 360°, el uso de vídeos de capacitación para estos procesos de promoción de personal sería un importante auxiliar ya que facilita el acercamiento del capacitando a nueva información a través de los diferentes planos, movimientos y ángulos de cámara que sean usados y del apoyo de actores o instructores profesionales que faciliten la comprensión.

La última etapa del modelo es la de Seguridad e Higiene en la cual se pretende desarrollar una cultura de prevención al enfatizar en los riesgos laborales para disminuir la siniestralidad laboral a través de la aplicación de una normatividad bien estructurada. En esta etapa, el uso de vídeos ayudaría a ejemplificar con situaciones dramatizadas lo que se debe y lo que no se debe hacer al operar máquinas, en el uso de equipo especial y al atender clientes y proveedores. También con el uso de animaciones y gráficas se podrán mostrar cifras y datos que en general orienten al capacitando sobre cada uno de los temas a desarrollar.

Cuadro 2. Gestión de Recursos Humanos



Es importante señalar que de acuerdo a las tendencias en el contexto de gestión empresarial, la presencia de los MOOCs (Massive Online Open Courses), se vislumbra como algo importante en las empresas ya que las rutas de aprendizaje para la capacitación serán diseñadas y apoyadas por este tipo de cursos, cuya base de diseño se centra en el uso del sonido y la imagen (Flores, 2014).

Como se vio en el punto 1.1.1., además de la función formativa, existen otras funciones que el vídeo desempeña en la empresa y de las cuales se puede obtener también otros beneficios al aprovechar las características que este medio audiovisual ofrece a través de su función informativa, memorística o divulgativa.

En el siguiente capítulo se hablará sobre lo referente al proceso de capacitación en la empresa, desde la detección de necesidades hasta la etapa de evaluación y las características de los trabajadores que reciben dicha capacitación como adultos en un contexto de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 3. LA CAPACITACIÓN

Es interés de esta tesis desarrollar una guía que ayude a los involucrados en la creación de vídeos de capacitación durante su proceso de producción, al incluir en su diseño tanto los aspectos propios de la capacitación como de la producción audiovisual que debieran tenerse en cuenta. Por tal motivo, en este capítulo se presenta todo lo referente al proceso de capacitación dentro de la empresa, contexto en el cual se utiliza el vídeo como una herramienta de apoyo (Werther y Davis, 2008); desde su definición y los pasos que comprende dicho proceso, hasta lo referente a la capacitación por competencias.

3.1. Qué es la capacitación

Siliceo (2004) define la capacitación como la “actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa u organización y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del colaborador” (p.25). En esta definición se pueden encontrar los componentes que se incluyen en las definiciones revisadas sobre el tema (Cruz, 2011; Werther y Davis, 2008; Grados, 2007; Mendoza, 2005; Siliceo, 2004) y que coinciden con lo establecido en los artículos 153-b y 153-c de la Ley Federal del Trabajo del gobierno de los Estados Unidos Mexicanos: actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades del trabajador en su actividad, así como proporcionarle información sobre la aplicación de nuevas tecnologías en ella; preparar al trabajador para ocupar una vacante o puesto de nueva creación; prevenir riesgos de trabajo; incrementar la productividad; y, en general, mejorar el nivel educativo, la competencia laboral y las habilidades de los trabajadores.

La capacitación representa uno de los factores para el desarrollo y mejora de los países y sus ciudadanos, pues genera crecimiento, ocupación, madurez y oportunidades (Marcelo y Lavié, 2000; Siliceo, 1995). Por ello, el desarrollo del personal en las organizaciones debe realizarse a través de modelos de enseñanza-aprendizaje, que conformen una cultura de identidad empresarial

basada en los valores sociales de productividad y calidad en las tareas laborales, para no cometer el error de considerar a la capacitación como el aprendizaje de meros instrumentos y el manejo de cifras y sistemas ya que esto puede limitar la creatividad y capacidad de desarrollo y autorrealización del empleado (Chauca, 2003; Werther y Davis, 2008).

La capacitación es importante para introducir un cambio de actitudes y conductas que promuevan la creación de una nueva cultura laboral, donde se establece un proceso permanente de educación, capacitación, formación integral, que permite que la persona sea más, es decir, no aspirar a que con el trabajo la gente sólo tenga más, sino que además de su justa retribución y prosperidad personal y familiar, la persona sea más (COPARMEX, 1996). En la actualidad los procesos productivos en las empresas no sólo requieren de equipos y tecnología de punta compatibles con el aprovechamiento productivo de la mano de obra (Grados, 2005), sino también de nuevas formas de gestión, organización y capacitación para el trabajo productivo que propicien un uso racional y eficiente de los recursos disponibles (CEP, 2007), así como el respeto al medio ambiente (García, 2001) y que además, sean capaces de estimular la capacidad de innovación, el potencial creativo y la superación intelectual de los trabajadores.

Para lograr lo anterior, cada empresa debe aprovechar todos los elementos y recursos que sean necesarios para incrementar los conocimientos, desarrollar las habilidades y modificar actitudes de trabajadores y empresarios de manera continua (Mendoza, 2005; Siliceo, 2004) ya que la capacitación contribuye a mejorar el nivel de vida de los individuos y a elevar el nivel de calidad de una organización, pues sus beneficios pueden prolongarse a toda la vida laboral y pueden contribuir al desarrollo de esas personas para futuras responsabilidades (Werther y Davis, 2000; Siliceo, 2004; Chauca, 2003; Ley Federal del Trabajo, 2001). Algunos de estos beneficios son:

- Mejora el conocimiento del puesto en todos los niveles
- Eleva la moral de los trabajadores
- Ayuda al personal a identificarse con los objetivos de la organización

- Fomenta la autenticidad, la apertura y la confianza
- Mejora la relación jefe-subordinado
- Ayuda en la preparación de guías para el trabajo
- Gran auxiliar para la comprensión y adopción de nuevas políticas laborales
- Proporciona información respecto a necesidades futuras a todo nivel
- Agiliza la toma de decisiones y la solución de problemas
- Promueve el desarrollo con vistas a la promoción
- Contribuye a la formación de líderes y dirigentes
- Incrementa la productividad y la calidad del trabajo
- Ayuda a mantener bajos los costos en muchas áreas
- Elimina los costos de recurrir a consultores externos
- Promueve la comunicación en toda la organización
- Crea una mejor imagen de la empresa y del trabajador

Los beneficios de la capacitación, como se aprecia en el listado, son tanto para el trabajador como para la empresa; por ello, el empresario puede utilizar la capacitación como una herramienta para generar resultados alentadores en los trabajadores de todos los niveles y será una inversión que contribuya al mejoramiento de la organización y sus integrantes (Zarazúa, 1999). El listado también muestra que la capacitación puede tener un impacto directo en todas y cada una de las actividades productivas de la organización, dirigidas tanto a sus clientes como a sí misma, y que además, es también capaz de modificar actitudes negativas en los individuos, lo cual puede disminuir los conflictos que surgen entre ellos permitiendo crear un mejor ambiente organizacional y una gran disposición para el trabajo (Vázquez, 1997).

Como se ha visto, tanto los autores consultados como la Ley Federal del Trabajo en México, en su definición de capacitación mencionan que ésta está orientada al cambio/incremento de conocimientos, actitudes y habilidades. Y esto, tal y como se explica en el siguiente apartado, se logra a través de la capacitación por competencias.

3.2. Capacitación por Competencias

Los retos y desafíos del mundo actual demandan personas que no sólo tengan conocimientos sino que posean capacidades y actitudes para enfrentarse a la dinámica de un mundo que cambia aceleradamente (Schalk, 2005). Las exigencias de competitividad y productividad del entorno a nivel global son múltiples, por ello, la capacitación por competencias debe basarse en las condiciones de trabajo, de las relaciones y actitudes sociales de los miembros de una organización (Chauca, 2001) ya que se requiere de desempeños inteligentes, es decir, personas que sepan hacer uso de los saberes construidos relacionándolos de distintas maneras para afrontar y resolver situaciones diversas en la vida productiva, social y personal (Schalk, 2005).

Los movimientos abocados al estudio de las competencias se iniciaron a finales de la década de 1960 y principios de 1970, como resultado de un conjunto de investigaciones realizadas en las áreas de psicología industrial y organizacional entre los que se encuentran Ghiselli (1966) y Mischel (1968), entre otros.

Los autores Dalziel, Cubeiro y Fernández (1996) señalan que David McClelland (1973) formuló un conjunto de variables a través de las cuales se pudiese predecir la actuación del individuo en el trabajo y que no estuviesen limitadas por factores de raza, sexo o socioeconómicos. Con estas variables identificó los principios en los cuales se basó su investigación, y fueron los siguientes:

- a. Utilización de muestras representativas: comparar a personas que han triunfado claramente en su trabajo o en aspectos interesantes de la vida con otras personas que no han tenido éxito, a fin de identificar aquellas características personales asociadas con el éxito.
- b. Identificar las ideas y conductas operativas causalmente relacionadas con estos resultados favorables. Esto es, la medición de las "competencias" debe entrañar situaciones "abiertas", en las que el individuo debe generar una conducta; a diferencia de las medidas de tipo "respuestas", tales

como el auto informe o el test de opciones múltiples, en el que se debe elegir de entre varias respuestas alternativas para una situación detalladamente estructurada. En la vida real y en el trabajo, rara vez se presentan esas condiciones de test. Normalmente, el mejor medio de predicción de lo que una persona puede y quiere hacer será lo que esa persona piense y haga espontáneamente en una situación no estructurada, o lo que haya hecho en situaciones similares del pasado. Estos estudios se centraban en las cualidades de los individuos y su enfoque estaba focalizado hacia la evaluación de las competencias, buscando identificar en las personas conductas y características que les permitan mantener un desempeño exitoso en el trabajo, en contraposición al enfoque tradicional que se centraba en los elementos del trabajo, por ejemplo, medir el tiempo que utilizaba un empleado al ejecutar una tarea. Posteriormente se realizaron investigaciones sobre el método de evaluación de competencias, que llevaron a definir el término de competencias.

3.2.1. Definición

Existen diferentes definiciones de Competencias (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993; Le Boterf, 1993; Dalziel, Cubeiro y Fernández, 1996; Gonzi y Athnasou 1996; Nuñez 1997; Levy-Leboyer, 1997; Rychen & Salganik, 2003; Cedefop, 2008). En general, todas ellas incluyen elementos similares a los contenidos en la definición de competencias establecida por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, Bolonia, 2003): Se entiende como una combinación dinámica de atributos en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de los aprendizajes de un programa educativo o lo que los estudiantes son capaces de demostrar al final del proceso educativo. El desarrollo de una competencia es un proceso continuo y debe tener en cuenta el alcance de conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, es decir, las competencias que se definen tienen que ser evaluables, y por ello, la forma en la que se formulen estas competencias

debe permitir la identificación de resultados de aprendizaje que puedan ser observables y mensurables.

La profesora Assumpta Aneas Alvarez (2003), en su ponencia “Competencias Profesionales. Análisis Conceptual y Aplicación Profesional” comentó que Gonzi y Athnasou (1996) desarrollaron una clasificación de las diversas conceptualizaciones y modelos teóricos según su enfoque de respuesta a dichos requerimientos, de tal manera que, las primeras definiciones de competencias aludían a la capacidad de la persona para el desempeño de las actividades o funciones de su puesto de trabajo, lo que dio lugar al enfoque de competencias centrado en la tarea. Posteriormente, se prestó atención a los rasgos y características del profesional que se consideraba excelente (es decir aquél que da el máximo resultado en su actividad profesional) y a las competencias que diferenciaban al profesional que cumplía con su tarea y al profesional que destacaba en dicho logro. Se daba paso a un nuevo enfoque centrado en el perfil en el cual, no sólo se prestaba atención a la base técnica y profesional sino que se empezaba a investigar acerca de las competencias clave, aquellas competencias que dotaban de flexibilidad, capacidad de aprendizaje y superación, y todos aquellos rasgos que se estimaran necesarios para llegar a ser este tipo de profesional excelente.

La profesora Aneas comenta que hoy en día se ha llegado a conceptualizar un enfoque de competencia de naturaleza holística y compleja, cuyas diversas conceptualizaciones intentan recoger y abordar tanto los elementos de tarea, de excelencia profesional como de desarrollo y adaptación al entorno complejo y global en que se desarrolla la actividad profesional.

La Universidad de DEUSTO en el documento de su Marco pedagógico (2000) establece quince principios en los que fundamenta su proceso de innovación pedagógica; de ellos, el número seis hace referencia a la adquisición de competencias académico-profesionales:

Las personas requieren, para su funcionamiento e integración socio-laboral, adquirir un conjunto de capacidades, destrezas y habilidades tanto

instrumentales, como interpersonales y sistémicas. Estas, entendidas como competencias, se convierten en un elemento clave del aprendizaje universitario que además del dominio de su especialidad académica, incorpora competencias muy variadas que le enriquecen como persona y como futuro profesional (p.11).

Por su parte Villa y Poblete (2007) definen a las competencias como “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos, basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p.23). Los autores mencionan la existencia de distintos modelos que agrupan determinadas competencias consideradas esenciales desde el punto de vista del desempeño profesional y establecen una tipología de competencias básicas y útiles, que clasifican en tres grandes categorías:

Competencias instrumentales: son aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el actuar en el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos. Algunas de ellas son:

Cognitivas. Formas de pensamiento: reflexivo, lógico, analógico, analítico, sistémico, crítico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado.

Metodológicas. Organización del tiempo, estrategias de aprendizaje, resolución de problemas, toma de decisiones y planificación.

Tecnológicas. Gestión de bases de datos y ordenador como herramienta de trabajo. Lingüísticas: comunicación verbal, comunicación escrita y manejo de idioma extranjero.

Competencias interpersonales: suponen habilidades personales y de relación. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Se relacionan con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.

Competencias individuales: auto-motivación, resistencia adaptación al entorno, y sentido ético.

Competencias sociales: diversidad y multiculturalidad, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y negociación.

Competencias sistémicas: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales.

Competencias organizativas: gestión por objetivos, gestión de proyectos y desarrollo de la calidad.

Emprendedoras: creatividad, espíritu emprendedor, capacidad innovadora, liderazgo y orientación al logro.

La unión de las competencias anteriormente descritas permiten crear un patrón y establecer normas para llevar a cabo los procesos de selección de personal, evaluación de desempeño y planificación de carreras entre otras áreas que conforman la unidad de Recursos Humanos, pero sobre todo, permiten que

los planes de capacitación que se elaboren persigan fines más concretos obteniendo resultados a corto y medio plazo.

3.2.2. Competencia laboral

Si bien el concepto competencia aparece en los años setenta, especialmente a partir de los trabajos de McClelland en la Universidad de Harvard (Bolívar, 2002), el concepto de competencia laboral surgió en los años ochenta en países industrializados, como respuesta a la urgencia de fomentar la formación de mano de obra y ante las demandas surgidas en el sistema educativo y el productivo (Juárez, 2013). Considerando que esta necesidad existe también en los países en desarrollo, la aplicación de un sistema de competencia laboral surge como una alternativa atractiva para impulsar la formación y educación en una dirección que logre un mejor equilibrio entre las necesidades de los individuos, las empresas y la sociedad en general (Mertens, 1996).

Cabe señalar que al igual que para el concepto de competencia, para el de competencia laboral existen muchas definiciones. Algunos autores la describen como una capacidad o como una aptitud ((Mertens, 2000; Tamayo, 2003); otra tendencia es considerarla una habilidad (Ansorena, 1996) o una operacionalización (Irigoín y Vargas, 2002). Y organizaciones gubernamentales como el Instituto Nacional de Empleo de España (INEM) la define como el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer.

En México, el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) describe la competencia laboral como la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.

3.2.3. Las competencias en México: el programa CONOCER

En el caso de México, país dónde se ha llevado a cabo la presente investigación, los conceptos de Competencia y Competencia Laboral se empezaron a aplicar hacia 1995, debido al impulso dado por el Gobierno Federal, a través del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), para establecer un sistema de certificación de la capacidad o competencia laboral de los mexicanos al que alude el artículo 45 de la Ley General de Educación de los trabajadores (1993). Este sistema de competencias debería servir también para orientar la educación y la capacitación hacia las necesidades de los mercados productivo y laboral.

Como ya se mencionó, es desde 1995 que se habla de competencias en México, pero hay que puntualizar que es a partir de abril del 2005 cuando la Secretaría de Hacienda y Crédito Público en su carácter de fideicomitente único de la Administración Pública Federal Centralizada y Nacional Financiera, S.N.C., como fiduciaria, con la comparecencia de la Secretaría de Educación Pública, suscribieron el contrato constitutivo del fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral (SNCL) y de Certificación de Competencia Laboral (SCCL) CONOCER, con el objetivo de auxiliar al Ejecutivo Federal en las atribuciones que la Ley General de Educación establece, a fin de impartir capacitación para el trabajo.

De acuerdo al Índice de Competitividad (Sachs y Warner, 2001) del Foro Económico Mundial, México descendió en el 2010 del lugar 60 al 66 de una lista de 139 países, ubicándose así por debajo de varias naciones de la región, tales como Chile (30), Puerto Rico (41), Panamá (53), Costa Rica (56), Brasil (58) y Uruguay (64). Por ello, CONOCER apoya y promueve el Sistema Nacional de Competencias, como un Instrumento del Gobierno Federal que busca contribuir a la competitividad económica, al desarrollo educativo y al progreso social de México, con base en el fortalecimiento de las competencias de las personas, convirtiéndose en una pieza clave para impulsar la competitividad del país y recuperar el rumbo hacia una economía más sólida. Es importante apuntar que dos años después, los indicadores del Foro Económico Mundial mostraron que

México mejoró su ubicación en competitividad económica ya que, al terminar el 2012, ocupó el lugar 53 y en 2013, el lugar 61.

Para que el Sistema Nacional de Competencias pueda cumplir con sus objetivos, el gobierno mexicano integró el Registro Nacional de Estándares de Competencia (RENEC) y se establecieron las Normas Técnicas de Competencia Laboral que han sido presentadas por los Comités de Gestión por Competencias.

De acuerdo a CONOCER, las Normas de Competencia Laboral son la expresión estandarizada de una descripción de competencias laborales identificadas previamente. Es importante considerar la norma en su acepción de estándar, de patrón de comparación, más que de instrumento jurídico de obligatorio cumplimiento. La norma está conformada por los conocimientos, habilidades, destrezas, comprensión y actitudes, que se identificaron en la etapa de análisis funcional, para un desempeño competente en una determinada función productiva. En este sentido, es un instrumento que permite la identificación de la competencia laboral requerida en una cierta función productiva.

Para el CONOCER, una norma técnica de competencia laboral usualmente incluye:

- Lo que una persona debe ser capaz de hacer.
- La forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho.
- Las condiciones en que la persona debe demostrar su competencia.
- Los tipos de evidencia necesarios y suficientes para asegurar que lo que hizo se realizó de manera consistente, con base en un conocimiento efectivo.
- Una norma expresa más que el mero desempeño logrado en la forma de resultados.

También, en cuanto a la competencia, la norma permite describir:

- La capacidad para obtener resultados de calidad con el desempeño eficiente y seguro de una actividad.
- La capacidad para resolver los problemas emergentes en el ejercicio de la función productiva.
- La capacidad para transferir los conocimientos, habilidades y destrezas que ya posee, a otros contextos laborales.

Las normas de competencia laboral son muy útiles ya que se convierten en un facilitador poderoso en la creación de un lenguaje común entre los diferentes actores en los procesos de formación y capacitación en la empresa (Mertens, 1997).

La norma define un desempeño competente contra el cual es factible comparar el desempeño observado de un trabajador y detectar las áreas de competencia en las que necesita mejorar para ser considerado competente, es decir, es una clara referencia para juzgar la posesión o no de la competencia laboral (CONOCER, 1995). La norma de competencia forma parte importante de los procesos de selección, formación, evaluación y de certificación dentro del ciclo de vida de los Recursos Humanos (Ibarra, 1998).

Hay que señalar que el estándar de competencia puede brindar un criterio fundamental en la selección del personal para un espectro variado de ocupaciones en la empresa más que para un puesto de trabajo (Irigoien y Vargas, 2002).

El estándar de competencia es fundamental en la elaboración de los currículos de formación, al establecer los elementos de competencia y las evidencias y criterios de desempeño que pueden convertirse en orientadores para la especificación de objetivos de los módulos de formación y objetivos de aprendizaje en cada uno de los módulos definidos, pues con ello, los empresarios sabrán qué esperar de un programa de formación basado en una

norma de competencia y los trabajadores sabrán cuál será el contenido formativo a partir de la norma (Saracho, 2005).

En ese sentido, la evaluación de la competencia laboral adquiere una dimensión mucho más objetiva cuando es realizada contra una norma técnica de competencia laboral (Sotelo 2001). De este modo, el desempeño se verifica en relación con el contenido de la norma, obviando eventuales elementos subjetivos. Los trabajadores pueden conocer el contenido ocupacional de la norma contra la cual serán evaluados (Saracho, 2005).

La certificación ocupacional se efectúa en referencia a las normas de competencia laboral, es decir, el certificado le imprime un valor de posesión a quien lo obtuvo centrado en la descripción de sus competencias a partir de una norma (Irigoien y Vargas, 2002). Así, los trabajadores exhibirán acreditaciones acerca de lo que saben hacer, no solamente de las horas de formación y del nombre de los cursos a los que asistieron.

Una norma tipo de competencia laboral está conformada por la unidad de competencia (mínimo nivel de certificación), los elementos de competencia, los criterios de desempeño, las evidencias de desempeño, las evidencias de conocimiento, el campo de aplicación y una breve guía para efectuar la evaluación (CONOCER, 1997).

Las normas de competencia laboral están elaboradas para reflejar condiciones reales de trabajo que se presentan en diferentes grados de complejidad, variedad y autonomía. Tales grados generan distintos niveles de competencia requeridos para el desempeño (OIT, 1997) de acuerdo al Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). La definición de niveles forma parte de las estructuras de los sistemas normalizados de certificación de competencia laboral; su utilización permite visualizar las posibilidades de ascenso y transferencia entre diferentes calificaciones (Vargas, 2004).

En el sistema aplicado en el Reino Unido (retomado y aplicado en México), los niveles se han estructurado a partir del análisis de las funciones productivas. Su intención fue la de crear un marco de referencia lo suficientemente amplio para conservar un sentido de flexibilidad y mantener las posibilidades de los individuos para transferir sus competencias a nuevos contextos laborales (OIT, 1998).

De acuerdo a Vargas (2004) los cinco niveles de competencia definidos son:

Nivel 1: Competencia en la realización de una variada gama de actividades laborales, en su mayoría rutinarias y predecibles.

Nivel 2: Competencia en una importante y variada gama de actividades laborales, llevadas a cabo en diferentes contextos. Algunas de las actividades son complejas o no rutinarias y existe cierta autonomía y responsabilidad individual. A menudo, puede requerirse la colaboración con otras personas, quizás formando parte de un grupo o equipo de trabajo.

Nivel 3: Competencia en una amplia gama de diferentes actividades laborales llevadas a cabo en una gran variedad de contextos que, en su mayor parte, son complejos y no rutinarios. Existe una considerable responsabilidad y autonomía y, a menudo, se requiere el control y la provisión de orientación a otras personas.

Nivel 4: Competencia en una amplia gama de actividades laborales profesionales o técnicamente complejas llevadas a cabo en una gran variedad de contextos y con un grado considerable de autonomía y responsabilidad personal. A menudo, requerirá responsabilizarse por el trabajo de otros y la distribución de recursos.

Nivel 5: competencia que implica la aplicación de una importante gama de principios fundamentales y técnicas complejas en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos. Se requiere una autonomía personal muy importante y, con frecuencia, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros y

a la distribución de recursos sustanciales. Asimismo, requiere de responsabilidad personal en materia de análisis y diagnósticos, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) a través del Centro Interamericano para el desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), realizó una adaptación de estos niveles para aplicarlos a actividades productivas específicas de la siguiente forma (OIT- CINTERFOR – 1997):

Nivel de competencia 1. (Obrero aprendiz)

Nivel de competencia 2. (Obrero calificado)

Nivel de Competencia 3. (Técnico)

Nivel de competencia 4. (Profesional)

Nivel de competencia 5. (Para actividades gerenciales)

Respecto a la evaluación de las competencias laborales en México, CONOCER (1997) la ha definido como el proceso mediante el cual se recogen evidencias sobre el desempeño laboral de un individuo, con el fin de determinar si es competente o aún no, para realizar una función laboral determinada.

En el sistema mexicano (y del Reino Unido), la evaluación puede ser realizada directamente por el organismo certificador o por un centro evaluador especializado que funciona con una estrecha verificación de calidad ejercida desde el organismo certificador, el que ha debido acreditarlo previamente (Vargas, 2004). Estos sistemas mantienen un enfoque según el cual se separan claramente las funciones de impartir formación de las de evaluación y certificación (CONOCER, 1997). Es importante señalar que la transparencia y confiabilidad del sistema de certificación se privilegian a fin de dar a los certificados un alto valor y credibilidad para favorecer a quien posee uno.

Para julio de 2012, el Registro Nacional de Estándares de Competencia, contaba con alrededor de 200 estándares inscritos para diferentes sectores de

la economía: turismo, automotriz, construcción, logística, tecnologías de información, comercio, educación y formación de personas, entre otros. En la medida en que más empresas y organizaciones se sumen al Sistema Nacional de Competencias, podrán desarrollarse un mayor número de Estándares de Competencia para continuar fortaleciendo la competitividad del país (CONOCER, 2012).

Como ya se ha mencionado, los retos y desafíos del mundo actual demandan personas que no sólo tengan conocimientos sino que posean las competencias para enfrentarse a la dinámica de un mundo que cambia aceleradamente (Schalk, 2005). Por ello, es importante como veremos en el capítulo 7, que desde la etapa de diseño del guión del vídeo de capacitación los productores y guionistas consideren las capacidades que la empresa requiere desarrollar en sus trabajadores a través del proceso de capacitación, en el que el vídeo se utiliza como una herramienta de apoyo.

Para un productor o guionista de vídeos de capacitación es necesario conocer lo referente al tema de las competencias para estar preparado cuando uno de los clientes le exprese que la necesidad de capacitación en su empresa corresponde precisamente al desarrollo de una determinada competencia.

3.3. La capacitación de adultos

Al hablar de capacitación nos referimos a una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa u organización y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del colaborador (Siliceo, 2004), por lo que resulta importante definir y conocer dicha actividad en el marco de la empresa y del trabajo con adultos como público meta (Werther y Davis, 2001; Vázquez, 1997).

Primeramente, debemos establecer qué se entiende por adulto (Rumbo, 2006; Fernández, 2001; Ruíz, 2001), cuáles son las características que lo definen como tal y cómo actúa dentro del proceso de capacitación en la empresa

(Ayala, 2004; Mendoza, 2002). Estos tres aspectos resultan esenciales para el objetivo de esta tesis.

3.3.1. El adulto y sus características

En la mayoría de las culturas se considera como adulto a toda aquella persona que tiene más de 18 años (De Natale, 2003; Fernández, 2001), pero hay que mencionar que la adultez no se inicia exactamente con esta edad, de hecho, la etapa de adulto tiene sub etapas divididas de la siguiente forma (Fernández, 2001): edad adulta temprana, entre los 20 y 40; edad adulta intermedia, de los 40 a los 65 años y edad adulta tardía, después de los 65 años de edad. Cabe señalar que Fernández (2001) aclara que, en el presente, no existe acuerdo entre todos los estudiosos del tema para definir al adulto y asignarle las edades correspondientes a sus diferentes etapas vitales.

A continuación se presentan algunas de las principales características del adulto como individuo:

- El adulto pretende y desarrolla una vida autónoma en lo económico y en lo social (Fernández, 2001; Marqués, 1998).
- Cuando tiene buena salud, está dispuesto a correr riesgos temporales de entrega corporal en situaciones de exigencia emocional, es decir, se esfuerza y compromete si su salud se lo permite (Fernández, 2001).
- Posee un concepto de sí mismo como capaz de tomar decisiones y auto-dirigirse (Edmunds, Lowe, Murrar, Seymour, 1999; Garrison, 1997).
- Juega un papel social, que conlleva responsabilidades desde el punto de vista económico y cívico (Fernández, 2001).
- Forma parte de la población económicamente activa y cumple una función productiva (Fernández, 2001).

- Actúa independientemente en sus múltiples manifestaciones de la vida (Fernández, 2001).
- Su inteligencia sustituye a la actuación por instinto (Fernández, 2001).
- Además de su preocupación por el Saber, requiere del Saber hacer y el Saber ser (Fernández, 2001).
- Tiene la capacidad para entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas así como para desarrollar la fuerza ética necesaria para cumplir con tales compromisos (Fernández, 2001).
- En los últimos años de la etapa adulta se considera como alguien que enseña, educa o instituye, 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 (Fernández, 2001).

En su rol de educando, el adulto se caracteriza por estar consciente de sus necesidades educativas (Edmunds, Lowe, Murrar y Seymour, 1999), por ser suficientemente maduro para seleccionar si busca o no medios para educarse y en qué forma (Fernández, 2001), y está adecuadamente experimentado a través de la vida y el trabajo, lo cual le permite razonar y aplicar conocimientos particulares a su rango de experiencia, para ser capaz de escoger cuándo y dónde estudiar y aprender (Undurraga, 2004).

En este contexto educativo, se establecen cuatro guías en la enseñanza de adultos (Edmunds, Lowe, Murrar y Seymour, 1999, citado por Tokuham, 2005):

1. Los adultos tienden a preferir auto-dirección, por ello, el rol del instructor es apuntar a un proceso de pregunta, análisis y toma de decisiones cuando el aprendiz es un adulto, en lugar de transmitir conocimiento.
2. La experiencia del adulto es una fuente rica de aprendizaje. La activa participación en ejercicios (discusiones o ejercicios de resolución de problemas, el análisis de esas experiencias y la aplicación a situaciones de

trabajo o de su propia vida) debe ser la parte central de la metodología para capacitar a adultos (los adultos aprenden y retienen información más fácilmente si la pueden relacionar con sus experiencias previas).

3. Las necesidades de aprendizaje de los adultos y sus intereses son los puntos de inicio y sirven como guías para actividades de entrenamiento.

4. Los adultos aprenden a través del desarrollo de competencias, es decir, quieren aprender una destreza o adquirir un conocimiento que puedan aplicar pragmáticamente en circunstancias inmediatas. Las situaciones relacionadas con su trabajo o con su vida son el marco más apropiado para el aprendizaje de los adultos, en lugar de enfocarse en lo académico o en la teoría.

El instructor debe considerar, además, dos de las características del adulto como individuo y como educando que son la experiencia y su preocupación por el Saber, el Saber hacer y el Saber ser (Instituto de Tecnologías Educativas, 2009).

Dado que los procesos de capacitación en las empresas están diseñados para adultos es importante conocer más de su rol como educandos en ese contexto laboral. Por ello, en el siguiente punto se hablará sobre el adulto y el proceso de enseñanza-aprendizaje en las empresas.

3.3.2. La andragogía

La capacitación es un proceso de enseñanza-aprendizaje de adultos en las empresas (Schalk, 2005) y como resultado de este proceso se espera una modificación de conducta al comparar las actitudes, habilidades y conocimientos que tenían las personas antes de ponerlas en una situación de aprendizaje y las que pueden mostrar después de ella (Ardila, 1988). En el caso de los adultos, al conjunto de principios fundamentales que se aplica a todas las situaciones de dicho aprendizaje se le conoce como andragogía (Knowles, Holton y Swanson,

2005). Conocer estos fundamentos es relevante para los objetivos de esta tesis ya que el vídeo de capacitación, desde su diseño y durante la redacción del guión debe contemplar no sólo los aspectos técnicos del lenguaje audiovisual sino también los educativos de la capacitación.

La enseñanza organizada de personas adultas no es algo nuevo pues su origen se remonta al siglo XIX, cuando aparece el primer libro (Hudson, 1851). Sin embargo, los progresos más notables han ocurrido durante la segunda mitad del siglo XX. Al terminar la Primera Guerra Mundial surgieron varias ideas acerca de las características específicas de la educación de los adultos. Asociaciones interesadas en el aprendizaje de los adultos crearon dos corrientes de investigación: la Científica (Thorndike, 1928), que establece que el adulto busca acumular conocimiento por medio de investigaciones, y la Artística (Lindeman, 1926) que defiende que el adulto busca obtener conocimientos mediante la intuición y el análisis de la experiencia. (Knowles, Holton y Swanson, 2001).

A partir de estas dos corrientes, surgieron diferentes publicaciones (Knowles, 1950; Bruner, 1959; Miller, 1964; Kidd, 1973) sobre el aprendizaje de adultos dando paso, a partir de 1960, a la posibilidad de hacer una distinción entre la pedagogía y el aprendizaje de los adultos incluyendo así el término Andragogía para designar al arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender, tomando como base los conceptos pedagógicos (Knowles, 1968). En 1973 comienzan a surgir los primeros discursos que defienden la educación como un proceso que abarca toda la vida (UNESCO, 1972), lo que implica la necesidad de crear unas relaciones dialécticas entre el ámbito educativo formal y no formal (UNESCO, 1976). A partir de este momento y hasta el presente, la educación de personas adultas se estructurará y orientará en torno al marco global de educación y hacia un modelo de aprendizaje permanente en el que se relacionan diferentes conocimientos académicos y los enfoques metodológicos comienzan a ser más diversos y eclécticos (Rumbo, 2006).

3.3.3. Principios del modelo Andragógico

El apoyo de la andragogía en las actividades del ser humano es importante (Fernández, 2001). Hay autores que la mencionan como una estrategia a considerar en el proceso de enseñanza universitaria (Teare, 2002; Fernández, 2001; Márquez, 1998) y, por supuesto, en los procesos de capacitación en las empresas (Schalk 2005; Ruíz, 2001; Edmunds, 1999), debido a su particularidad de entender las necesidades de los participantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje y tomarlas en cuenta al momento de diseñar los contenidos y las estrategias de interacción maestro-aprendiz-contenidos (Fernández, 2001). El modelo Andragógico se basa en los siguientes principios (Knowles, Holton y Swanson, 2005): la necesidad de conocimiento, el aprendizaje autodirigido, la experiencia previa del alumno, la disposición para aprender, la orientación al aprendizaje y la motivación para aprender. A continuación se desarrolla cada uno de estos principios.

1. La necesidad de conocimiento. Los adultos necesitan saber por qué deben aprender algo antes de aprenderlo (Schalk, 2005). El principio central establece que los adultos necesitan conocer las razones para comprometerse a un aprendizaje, cómo transcurrirá el aprendizaje (cómo se conduce la capacitación y en qué medida es congruente con los principios del aprendizaje de adultos) qué se aprende (es importante recibir al principio del curso un sumario de los temas que se abordarán y los resultados esperados para generar credibilidad) y por qué aprender (es importante vincular la utilidad de lo aprendido con el trabajo para generar motivación hacia la capacitación).

2. El aprendizaje autodirigido. En contraste a la dependencia de niños, los adultos tienen una necesidad psicológica profunda para ser auto-dirigidos (Tokuhami, 2005; Edmunds, Lowe, Murrari y Seymour, 1999); el auto-concepto los lleva a guiarse por su propia voluntad y son renuentes a las situaciones en que el facilitador y el diseño de los programas limitan a los aprendices en un papel dependiente "como de niños".

Para el adulto autonomía significa asumir el control de las metas y propósitos de aprendizaje y hacerlo propio. Esto conduce a un cambio de conciencia por el que el alumno ve al conocimiento en su contexto y se siente libre de preguntarse qué aprende.

Es importante comentar que no se acepta la idea de que todos los adultos son capaces de auto enseñanza y autonomía personal en cualquier situación de autoaprendizaje. Todo alumno exhibe distintas capacidades y preferencias.

Grow (1991) postuló que el aprendizaje auto dirigido depende de las situaciones y que el trabajo de los profesores es hacer coincidir sus estilos con los del estudiante. El autor propone las siguientes cuatro etapas y sus estilos de enseñanza correspondientes (cuadro 3):

Cuadro 3. Etapas y estilos de enseñanza. Grow (1991)

	ESTUDIANTE	PROFESOR	EJEMPLOS
Etapas1	Dependiente	Autoridad, tutor	Enseñanza con retroalimentación y aplicación inmediata. Lectura de información. Superación de deficiencias y resistencias
Etapas 2	Interesado	Motivador, guía	Lectura inspiradora más análisis guiado. Se establecen metas y estrategias de aprendizaje
Etapas 3	Participante	Facilitador	Debate facilitado por el profesor, quien participa como un igual. Seminario. Proyectos de grupo
Etapas 4	Autodirigido	Asesor, delegador	Internado, disertación, trabajo individual o grupo de estudio auto dirigido

3. Experiencia previa del alumno. Los adultos acumulan experiencias que sirven como recursos de aprendizaje (Fernández, 2001), así como también una amplia plataforma para la cual relacionar aprendizajes nuevos (García, 2001). El

papel de la experiencia del alumno adulto se ha convertido en un campo importante de estudio en el terreno profesional.

Existen cuatro medios por los que las experiencias de los adultos tienen un efecto en el aprendizaje (Tokuhamma, 2005):

- Acentúan las diferencias individuales
- Proporcionan una riqueza de recursos para el aprendizaje
- Crean predisposiciones que inhiben o dan forma al nuevo aprendizaje
- Proporcionan las bases para la identidad del alumno

4. Disposición para aprender. Los adultos están dispuestos a aprender cosas que necesitan saber o poder hacer (Fernández, 2001) para cumplir con sus papeles en la sociedad, laboralmente, como profesionales, como líderes, trabajadores, esposos(as), padres o madres. La rapidez en aprender se orienta cada vez más para las tareas en el desarrollo de sus papeles y responsabilidades sociales. Los adultos están dispuestos a aprender cuando su situación existencial genera una necesidad de saber.

5. Orientación al aprendizaje. Los adultos tienen la tendencia a mantener una orientación centrada en situaciones, problemas, decisiones y mejoras permanentes; buscan los conocimientos para desarrollar las habilidades que necesitan aplicar a situaciones o problemas que confrontan en la vida real en sus actividades y labores cotidianas, y su perspectiva del tiempo cambia, hacia individuos que buscan conocimientos para una aplicación de manera inmediata, que vaya de la mano con los objetivos de sus actividades o para las empresas para las cuales trabajan, en aras de mejorar sus competencias (Edmunds, et al.,1999).

Muy relacionada con el papel de la experiencia previa en la conformación del aprendizaje está la función de las experiencias actuales para establecer la necesidad de aprender. Los adultos prefieren una orientación de solución de

problemas en vez del aprendizaje centrado en temas, es decir, se aprende mejor cuando la información se presenta en el contexto de la vida cotidiana.

Existen cuatro etapas en el ciclo de aprendizaje por experiencia (Knowles, Holton y Swanson, 2005; Cummings y Worley, 1997; Kolb, 1984; Lewin, 1951):

- Experiencia concreta: una participación cabal en las experiencias que ocurren aquí mismo.
- Observaciones y reflexión: reflexión y observación de las experiencias de los aprendices desde varios ángulos.
- Formación de conceptos abstractos y generalizaciones, creación de conceptos que integran las observaciones de los aprendices en teorías sólidas.
- Prueba de implicaciones de conceptos nuevos en situaciones nuevas, aplicación de estas teorías para tomar decisiones y resolver problemas.

Estas cuatro etapas son de gran apoyo para diseñar experiencias de aprendizaje para adultos y de ellas, las estrategias de aprendizaje de la primera pueden ser un gran recurso para la producción de vídeos de capacitación (cuadro 4).

Cuadro 4. Estrategias de aprendizaje. Davis Kolb (1984).

ETAPA	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE
Experiencia concreta	Simulación, estudio de casos, excursión, experiencia real, demostraciones.
Observación y reflexión	Debates, grupos pequeños, grupos activos, observadores designados.
Conceptuación abstracta	Contenidos compartidos.
Experimentación activa	Experiencias de laboratorio, experiencias en el trabajo, internados, sesiones prácticas.

La capacitación estructurada en el trabajo (Jacobs y Jones, 1995) surge como método que permite aprovechar de una forma sistemática, el valor del aprendizaje por experiencia en las empresas y como herramienta para capacitar mejor a los nuevos empleados recurriendo a compañeros de trabajo experimentados (Holton, 1996).

Los métodos del aprendizaje por experiencia tienen la ventaja de aprovechar la base de experiencias de los alumnos adultos y de incrementar las probabilidades de cambiar el desempeño después de la capacitación (Knowles, Holton y Swanson, 2005).

6. Motivación para aprender. Los adultos se encuentran más motivados para aprender por factores internos, tales como el desarrollo de la autoestima o recompensas tales como aumentos de sueldo y ascensos. Aunque, eventualmente, se pueden encontrar personas que buscarán evitar participar en los procesos de aprendizajes por varios factores como temores, falta de seguridad o vergüenza, entre otros.

El modelo andragógico del aprendizaje de adultos (Knowles, Holton y Swanson, 2001) sostiene varias premisas sobre lo que motiva a los adultos a aprender. Se sienten más motivados con el aprendizaje que los ayuda a solucionar problemas cotidianos o para satisfacer una necesidad interna (calidad de vida, satisfacción, autoestima). El aprendizaje que más aprecian los adultos será el que tenga un valor personal para ellos.

Además de los seis principios ya señalados, la Andragogía tiene tres características importantes a destacar (Adam, 1997):

La participación. Hace referencia al hecho de que el estudiante no es un mero receptor, sino que es capaz de interactuar con sus compañeros, intercambiando experiencias que ayuden a la mejor asimilación del conocimiento. La adquisición de nuevas habilidades y destrezas representa un camino para mejorar efectivamente el desempeño laboral en las distintas áreas del conocimiento, fortaleciendo el espíritu creativo e innovador en pro de la obtención de resultados efectivos.

La horizontalidad. Establece el espacio donde el facilitador y el aprendiz tienen características cualitativas similares (adultez y experiencia) pero la diferencia la ponen las características cuantitativas (diferente desarrollo de la conducta observable). La horizontalidad pone al facilitador y al participante en las mismas condiciones, los dos poseen conocimientos y capacidad de ser críticos y analizar los contenidos otorgados y comprenderlos; pueden participar sin complicaciones, tienen conciencia de sus deberes, derechos y responsabilidades y pueden llegar a realizar un debate con la utilización de un criterio formado, ya que cada uno de los participantes tiene la madurez necesaria para realizarlos.

La flexibilidad. Los adultos, al poseer una carga educativa - formativa llena de experiencias previas y cargas familiares o económicas, necesitan aprendizajes acordes con sus aptitudes y destrezas.

Como se verá en los capítulos posteriores, es importante tener en cuenta los principios aquí señalados en el momento de diseñar y valorar los vídeos de capacitación ya que su público meta son los adultos.

3.4. El proceso de capacitación en la empresa

La utilización efectiva de los Recursos Humanos dentro de una organización depende de la correcta aplicación de las fases del proceso de capacitación (Werther y Davis, 2008). Estas son las siguientes, por orden de aplicación (Werther y Davis, 2008; Grados, 2007; Siliceo, 2004):

1. Establecimiento de las necesidades de capacitación e identificación de los recursos para llevarla a cabo.
2. Diseño e implementación del plan de capacitación
3. Evaluación, control y seguimiento

3.4.1. Establecimiento de necesidades de capacitación e identificación de recursos

Diagnosticar las necesidades de capacitación es la primera fase en el proceso de capacitación y contribuye a que la empresa asegure el ofrecimiento de una capacitación adecuada a los empleados (Mendoza, 2005). Para diagnosticar las necesidades de capacitación se deben realizar análisis a los tres niveles organizacionales que se señalan a continuación (Chiavenato, 2007; Werther y Davis, 2000):

1. Análisis en toda la organización: es aquél que examina a toda la compañía para determinar en qué área, sección o departamento se debe llevar a cabo la capacitación. Se deben tomar en cuenta las metas y los planes estratégicos de la compañía, así como los resultados de la planeación en Recursos Humanos.
2. Análisis de tareas y procesos: se analiza la importancia de las tareas del personal que va a incorporarse en las capacitaciones, su rendimiento en ellas, los procesos de trabajo y las condiciones en las que los empleados trabajan en la empresa.
3. Análisis de la persona: dirigido a los empleados individuales, se cuestiona a quién se necesita capacitar y qué clase de capacitación se requiere. Hay que comparar el desempeño del empleado con los estándares establecidos. Además de los análisis señalados, existen otras formas para el establecimiento de necesidades de capacitación como (Werther y Davis, 2008; Siliceo, 2006):

- La observación directa, que debe ser realizada en el sitio de trabajo y comparada con un patrón de conductas esperadas. En tareas más o menos repetitivas se usan listas de verificación y en las habilidades más especializadas se utilizan guías de observación aplicadas por más de un evaluador.

- La entrevista, que consiste en recabar la información a través de un diálogo entre el entrevistador y el empleado. Es común entrevistar también al

jefe directo del empleado para preguntarle en qué considera que deben capacitarse sus subordinados.

- La encuesta, que consiste en recoger la información aplicando a los empleados un cuestionario previamente diseñado en el que las respuestas se dan por escrito.

- El análisis de problemas, en el que generalmente, se hace un análisis grupal de la situación dentro de la empresa lo que permite identificar las áreas de oportunidad.

A todas estas fuentes hay que agregar el concepto que tenga la alta dirección sobre la función de capacitación, es decir, si los directivos consideran a la capacitación como algo útil y necesario o no ya que es una variable que no puede dejar de ser considerada en esta etapa (Chiavenato, 2007).

Grados (2005) clasifica las necesidades de capacitación en manifiestas y encubiertas. Para el autor las primeras son aquellas que indican un problema cuya causa puede ser detectada a simple vista:

- Personal de nuevo ingreso
- Número menor de empleados a los requeridos
- Trabajadores a punto de jubilarse
- Empleados bajo licencia o permuta
- Promoción de personal
- Cambios en procedimientos de trabajo, métodos, sistemas administrativos, políticas y reglas.

Las necesidades encubiertas son aquellas que indican un problema cuya causa no se detecta a simple vista, sino que hay que hacer un minucioso análisis para encontrar lo que las originó.

- Problemas en la productividad: No se logra cumplir con los programas.
- Problemas en la organización: ausencia total o parcial de políticas, objetivos no claros, favoritismo, carencia de reglamento interno, deficiente

programación de actividades y comunicación pobre o defectuosa en algunos o en todos los niveles de la institución.

- Problemas en el comportamiento: actitudes negativas, excesiva duplicidad de responsabilidades, problemas interpersonales, alto índice de ausentismo y retardos.

En esta fase de establecimiento de necesidades de capacitación, se presentan variables que hay que considerar y que facilitan la clasificación del trabajo a desarrollar, como son el tiempo en el que se llevará a cabo la capacitación, el tipo de información que se cubrirá o el enfoque que se le dará (Hill, Estrada y Bosch, 2003; Aquino, 1996):

- Tiempo: si es a corto plazo (menos de un año) o a largo plazo.
- Ámbito: si se refiere a necesidades generales (conocimiento de la empresa, procesos) y/o específicas.
- Situación laboral: si la capacitación está enfocada para la formación inicial de los trabajadores (costumbres y procedimientos que de manera cotidiana existen dentro de la empresa), para su formación permanente, para crecimiento laboral a futuro, complementación (reubicación o reemplazo) o especialización (promoción o ascensos).

La principal preocupación de los responsables de la capacitación dentro de la empresa radica en saber dónde obtener la información fuente para realizar un diagnóstico de las necesidades de capacitación (Cabero, 2003). La información se deberá extraer principalmente de la planificación estratégica del negocio que es en donde se establecen los objetivos de la empresa a corto, mediano y largo plazo (Chiavenato, 1999) así como las estrategias y tácticas a implementar para alcanzar esos compromisos para, posteriormente, clarificar qué recursos serán necesarios (CEP, 2007; Grados, 2007).

Una vez conocidas las necesidades, en esta primera fase también hay que identificar qué recursos serán necesarios para realizar la capacitación. (Grados,

2007; Mendoza, 1998). Los recursos pueden ser de diferentes tipos (Hill, Estrada y Bosch, 2003):

1. Financieros: mediante la asignación de presupuesto por parte de la empresa que en ocasiones también incluye las compensaciones que recibirán los trabajadores como reconocimiento a la adquisición de nuevo conocimiento.
2. Humanos: cuántas personas estarán involucradas en el proceso como capacitadores y capacitandos.
3. Institucionales: todos los organismos externos a la empresa, públicos o privados que realizan una labor de apoyo a la capacitación.
4. Materiales: incluye la infraestructura, el material didáctico y los espacios.

Al terminar esta fase ya se sabrá qué tipo de capacitación se requiere, en qué área y para quién, cuándo se va a llevar a cabo y durante cuánto tiempo, dónde se hará y con qué recursos. Es decir, identificada la necesidad de capacitación que existe, sus causas, si está asociada a otra necesidad quizás más importante, si es urgente o no, si hay otros sectores en los que ocurre lo mismo, y a cuántas personas implica, se debe programar el plan de capacitación (Werther y Davis, 2008; Chiavenato, 1999).

3.4.2. Diseño e implementación del plan de capacitación

Una vez que se conocen las necesidades particulares de capacitación de la organización, el siguiente paso es definir y establecer un plan que permita a la empresa formar al personal más adecuado para realizar las tareas asignadas por la organización. En dicho plan se debe determinar la cantidad de personas a capacitar de acuerdo a la necesidad identificada, en tiempo y forma (Chiavenato, 2007) a través de una correcta y formal planificación de los recursos a utilizar (Grados, 2007) dando como resultado que la empresa pueda contar con

los empleados mejor capacitados haciendo su trabajo de la mejor manera posible (Aquino, 1996).

Un plan de capacitación puede ser estructurado de diferentes formas pero, en general, se compone de los siguientes apartados (Grados 2007; Chiavenato, 2007; Villegas, 2004).

1. Actividad de la Empresa. Lo primero que debe hacerse es escribir la razón social y hacer la descripción del tipo de empresa y sus actividades.

2. Justificación. Posteriormente se debe justificar la importancia y los beneficios que conlleva el programa de capacitación propuesto para la empresa y plantear la duración y las áreas que se verán beneficiadas.

3. Alcance. Es importante especificar de manera clara cuál será el personal que se verá beneficiado y en qué consistirán los beneficios para el capacitando.

4. Beneficios. Con base en el o los propósitos establecidos en el programa de capacitación se indican los beneficios que la empresa habrá de experimentar con el proceso.

5. Objetivos de capacitación. Se enlistan tanto los objetivos generales como los específicos que se espera serán alcanzados a través de la capacitación y se especifican (en porcentajes y tipo de personal) las metas a alcanzar con la capacitación.

6. Estrategias. Se describen las estrategias de capacitación que serán empleadas para lograr los objetivos previamente establecidos.

7. Tipos, modalidades y niveles de capacitación. Se especifica los tipos de capacitación (capacitación inductiva, preventiva, correctiva y para el desarrollo de carrera), las modalidades (formación, actualización, especialización, perfeccionamiento, complementación) y los niveles de capacitación (básico, intermedio y avanzado) que se usarán en el proceso.

8. Acciones a desarrollar. Se especifican las acciones y temarios a ejecutar para el desarrollo del plan de capacitación.

9. Recursos. Se especifican los Recursos Humanos (participantes, facilitadores, expositores) así como los recursos materiales (infraestructura, mobiliario y equipo, documentos técnico-educativos ya sean impresos o audiovisuales) que serán parte del proceso.

10. Financiamiento. Se especifica el monto de inversión y la forma como será financiado el plan de capacitación.

11. Presupuesto. Se especifica cómo y dónde se aplicará el capital asignado al proceso.

Si bien la capacitación es una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del colaborador (Siliceo, 2004) los beneficios de dichos cambios no solamente deben servir para su aplicación a corto o medio plazo sino también a largo; por ello, la planificación de la capacitación también debe permitir una sucesión organizada de puestos en la empresa a través de (Chiavenato, 2007; Aquino, 1996):

- Plan de Reemplazos: esta es la actividad más común de la planificación de los Recursos Humanos. Se relaciona con el reclutamiento, la promoción y la transferencia de trabajadores, para ocupar puestos cuyas vacantes se han de producir y para llevarlo a cabo se toman en cuenta edades, problemas de salud así como otras causas de desgaste laboral. La planificación de reemplazos se utiliza, principalmente, en posiciones administrativas o de alta capacitación.
- Plan de Sucesión: a través de este plan se espera tener preparados a los relevos necesarios para los puestos de dirección de la organización y planificar adecuadamente la necesaria capacitación de los sucesores.
- Plan de carrera: consiste en un proyecto de formación individual con uno o varios trabajadores de la empresa que resulta muy importante para quienes poseen habilidades gerenciales, porque ayuda a maximizar su contribución potencial a los objetivos organizacionales; permite soportar

altos valores de cambio organizacional, las presiones y el estrés ocasionado por el trabajo.

Algunos aspectos que se deben tomar en cuenta al momento de realizar el diseño del plan de capacitación son (García, 2011; Chiavenao, 2007; Arias y Galicia, 2006; Núñez, 2002):

- Hacer una selección de las actividades de capacitación que se quieren llevar a cabo.
- Definir el nivel de profundidad de la capacitación. Si es para la formación, integración, complementación o especialización del trabajador.
- Definir la población, objetivo, características de los participantes, conformación de grupos y nivel de conocimientos previos necesarios.
- Definir si va a ser una capacitación interna o externa (a través de instructores).
- Hacer la selección de instructores.
- Definir el cronograma, para efectos de las partidas presupuestarias.
- Definir la metodología de la capacitación: instrucción en el centro de capacitación, rotación de puestos, pasantías, aprendizaje en el puesto.

Para seleccionar un método de capacitación se deben considerar diferentes factores tales como (García, 2011; Werther y Davis, 2008; Grados, 2007; Chiavenato, 2007; Mendoza, 2002):

- La efectividad respecto al costo. La inversión económica que hará la empresa está justificada por los resultados obtenidos a través de la capacitación.
- El contenido deseado del programa. Los temas y actividades a desarrollar durante la capacitación son congruentes con las necesidades de la empresa.
- La idoneidad de las instalaciones con que se cuenta. Los espacios físicos asignados para la capacitación permiten que se lleve a cabo de la mejor manera posible.

- Las preferencias y la capacidad de las personas que reciben el curso. El contenido, los materiales y las actividades están diseñadas adecuadamente para quienes recibirá la capacitación.
- Las preferencias y capacidades del instructor. La experiencia y profesionalismo del instructor son las idóneas para impartir la capacitación.

Además de por los factores señalados, la capacitación puede ser más efectiva en la medida en que el método seleccionado para impartirla sea compatible con cinco principios de aprendizaje que son: participación, repetición, relevancia, transferencia y retroalimentación (García, 2011; Werther y Davis, 2000), y con el estilo de aprendizaje (Azcorra, Bernardos, Gallego, Soto, 2001; Cabero, 1996) de los participantes (auditivo, visual, entre otros, ya que estos principios de aprendizaje humano o principios pedagógicos constituyen las guías de los procesos por los que las personas pueden aprender de manera más efectiva. A continuación se describe cada uno de los principios de aprendizaje señalados (Werther y Davis, 2000).

Participación. Este principio señala que el aprendizaje suele ser más rápido y de efectos más duraderos cuando quien aprende puede participar de forma activa. La participación alienta al aprendiz y como resultado se aprende más rápido y lo aprendido puede ser recordado durante más tiempo.

Repetición. Al efectuar una acción muchas veces, el capacitando se va familiarizando cada vez más con dicha actividad (si bien la repetición no se considera muy amena, es posible que deje trazos más o menos permanentes en la memoria).

Relevancia. El aprendizaje recibe gran impulso cuando lo que se aprende tiene sentido e importancia para quien recibe la capacitación; por ello, los capacitadores experimentados suelen explicar el propósito general de una labor o tarea o de todo un puesto ya que esto permite que el empleado advierta la relevancia de cada tarea y la de seguir los procedimientos correctos.

Transferencia. A mayor concordancia del programa de capacitación con las demandas del puesto corresponde mayor velocidad en el proceso de dominar el puesto y las tareas que conlleva, como en el caso de los simuladores de avión para pilotos, donde las similitudes del equipo de práctica con la realidad permiten que la persona que está capacitándose pueda transferir rápidamente su aprendizaje al trabajo cotidiano.

Retroalimentación. La retroalimentación proporciona a las personas que aprenden información sobre su progreso. Contando con retroalimentación, los aprendices bien motivados pueden ajustar su conducta, de manera que puedan lograr la curva de aprendizaje más alta posible. Sin retroalimentación, el aprendiz no puede evaluar su progreso y es posible que pierda interés.

Otro factor que hay que tener en cuenta en la selección del método de capacitación es si su aplicación se realiza en el lugar de trabajo o fuera de él. Existen tres métodos para ser aplicados en el sitio de trabajo, es decir, en el espacio físico donde el trabajador desempeña su labor directamente: instrucción directa sobre el puesto, rotación de puestos y relación experto-aprendiz (Cejás y Acosta, 2009; Chiavento, 1999).

Instrucción directa sobre el puesto. Se imparte durante las horas de trabajo. Se emplea básicamente para enseñar a obreros y empleados a desempeñar un puesto actual. La instrucción es impartida por un instructor, supervisor o compañero de trabajo. En la mayoría de los casos el interés de quien capacita se centra en lograr que a través de una buena técnica de capacitación el capacitando mejore su desempeño laboral significativamente.

Se distinguen varias etapas: primero, se brinda a la persona que va a recibir la capacitación una descripción general del puesto, su objetivo, y los resultados que se esperan de su desempeño. Segundo, el capacitador efectúa el trabajo a fin de proporcionar un modelo que se pueda copiar. Seguidamente se pide al individuo que imite el ejemplo. Las demostraciones y las prácticas se repiten hasta que la persona domine el

trabajo. Y, por último, se pide a la persona que lleve a cabo el ejercicio sin supervisión.

Rotación de puestos: consiste en capacitar en distintas tareas por medio experimental, es decir, recorrer y conocer los distintos sectores de la empresa (visitar a distintos sectores de la organización).

Relación experto-aprendiz. En este método de capacitación, se observan niveles de participación muy altos ya que la relación es de uno a uno con la ventaja de que la retroalimentación es inmediata.

Además de estos tres métodos existen ocho que se aplican fuera del sitio de trabajo (en lugares como salas para capacitación, laboratorios, auditorios, espacios simulados, entre otros): conferencias, vídeos, simulaciones, socio-dramas, estudio de casos, lecturas, enseñanza programada y laboratorios de sensibilización, cada una de los cuales se apoya en diferentes principios de aprendizaje. A continuación se presenta una breve explicación al respecto (Werther y Davis, 2000; Chiavento, 1999).

- Conferencias. Permiten llegar a una gran cantidad de personas y transmitir un amplio contenido de información o enseñanza. Se puede emplear como explicación preliminar antes de demostraciones prácticas. Por ejemplo, es útil al impartir las medidas de seguridad de la empresa, la organización de una planta, entre otros. Las conferencias permiten economía de tiempo, así como de recursos, ya que los otros métodos pueden requerir lapsos de participación que sean más amplios y presupuestos más elevados.
- Simulaciones por ordenador (computadora). Permiten la retroalimentación instantánea y de repetición indefinida por lo que resultan diferentes de los otros métodos. Se presentan generalmente en forma de juegos y puede ayudar, por ejemplo, para capacitar a gerentes en la toma de decisiones.
- Simulación de condiciones reales. Para evitar que la instrucción interfiera en las operaciones normales de la organización, algunas empresas

utilizan instalaciones que simulan las condiciones de operación real (compañías aéreas, bancos y grandes instalaciones hoteleras) que le permiten al educando un aprendizaje significativo.

- Actuación o socio-drama. Obliga al capacitando a desempeñar diversas identidades. Es muy común que cada participante tienda a exagerar la conducta del otro. Uno de los frutos que suelen obtenerse es que cada participante consigue verse en la forma en que lo perciben los compañeros de trabajo. Esta experiencia puede crear mejores vínculos de amistad, así como tolerancia de las diferencias individuales. Se utiliza para el cambio de actitudes y el desarrollo de mejores relaciones humanas. Participan activamente todos los capacitados y se obtiene retroalimentación de la más alta calidad.
- Estudio de casos. Mediante el estudio de una situación específica o simulada la persona en capacitación aprende sobre las acciones que es deseable emprender en situaciones análogas. Para ello, cuenta con las sugerencias de otras personas, así como las propias. Además de aprender gracias al caso que se estudia, la persona puede desarrollar habilidades de toma de decisiones. Cuando los casos están bien seleccionados, poseen relevancia y semejanza con las circunstancias diarias. Existe también la ventaja de la participación mediante la discusión del caso. No es frecuente encontrar elementos de retroalimentación y de repetición.
- Instrucción basada en lecturas, grabaciones, cursos *on line* y programas de ordenador. Los materiales de instrucción para el aprendizaje individual resultan de gran utilidad en circunstancias de dispersión geográfica o de gran dificultad para reunir a un grupo de asistentes a un programa de capacitación. Se emplean en casos en que el aprendizaje requiere poca integración. Los materiales programados proporcionan elementos de participación, repetición, relevancia y retroalimentación que permiten avanzar en determinado tema al ritmo que el educando desee.
- Capacitación en laboratorio de sensibilización. Es una técnica de capacitación en grupo que propone compartir experiencias y analizar

sentimientos, conductas, percepciones y reacciones que provocan esas experiencias. Por lo general utiliza a un profesional de la psicología como moderador de estas sesiones. Se basa en la participación, la retroalimentación y la repetición. En esta técnica los participantes se postulan como objetivo el mejoramiento de sus habilidades en las relaciones humanas mediante la comprensión de sí mismos y de las otras personas.

- Vídeos y películas. Tienden a depender más de la comunicación y menos de la imitación y la participación activa. Pueden sustituir a las conferencias o demostraciones formales y permiten la participación de especialistas de acuerdo a las necesidades temáticas de la empresa. Los diferentes planos, ángulos de cámara, la edición o el uso de “cámara lenta” son herramientas útiles para incidir en demostraciones de realidad. Ayudan a la comprensión de ideas abstractas y a la modificación de actitudes. La grabación y proyección en vídeos de los colaboradores sujetos a capacitación son un medio muy eficaz, sobre todo cuando se trata de mejorar la calidad del servicio.

Dado que esta investigación tiene como objetivo desarrollar un modelo para el diseño, producción y evaluación de vídeos de capacitación, abordaremos más en profundidad en el capítulo 6 lo referente a este último método de capacitación, considerando para ello las características técnicas para su producción, su potencial pedagógico (que debe ser aprovechado desde el diseño del vídeo de capacitación) y sus diferentes usos en las empresas.

3.4.3. Evaluación de la capacitación

La capacitación, como todo proceso, debe ser evaluada para saber si ha cumplido con los objetivos que la empresa pretendía lograr (Siliceo, 2007; Ayala, 2004; Mendoza, 2002; Chiavenato, 1999). Por ello, debe realizarse en distintos momentos, desde el inicio de la capacitación, durante su desarrollo y al finalizar el programa. La evaluación debe ser parte importante de la capacitación y se le

debe destinar un tiempo adecuado ya que los datos que de ella se obtienen son útiles para la toma de decisiones (Siliceo, 2007; Ayala, 2004).

La fase de evaluación de un proceso de capacitación debe seguir algunos pasos tales como: a) establecer normas de evaluación antes de que se inicie el proceso de capacitación (Werther y Davis, 2008; Ayala, 2004); b) aplicar un examen anterior al proceso de capacitación para determinar el nivel de los participantes ya sea en conocimientos, habilidades o actitudes, de acuerdo al objetivo de la capacitación (Siliceo, 2007; Chiavenato, 1999); c) aplicar un examen posterior a la capacitación; d) hacer la comparación entre ambos resultados, lo que permitirá verificar los alcances del programa de tal manera que si se cumplen las normas de evaluación y existe la transferencia de conocimientos, habilidades o actitudes demandados por el puesto se estarán cumpliendo los objetivos del proceso (Ayala, 2004).

Para elaborar un modelo de evaluación de la capacitación se debe identificar qué es lo que se va a evaluar – conocimientos, actitudes, habilidades, valores- (Grados, 2007; Vázquez, 1997), y determinar cuál es la importancia que tiene para la empresa (Chiavenato, 1999).

Existen diferentes modelos de evaluación como el Modelo de Philips (2000) y el modelo de Kirkpatrick (2009). Este último contempla los cuatro siguientes aspectos:

- Actitudes o Reacción: percepción de los participantes de la efectividad de la capacitación por medio de cuestionarios. Se revisa también la adecuación de contenidos, el dominio del instructor, el manejo del tiempo por parte del instructor, la claridad de exposición y los aspectos útiles y menos útiles de la capacitación.
- Aprendizaje: nivel de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por medio de evaluación pre - post, a través de pruebas de contenidos (con validez de contenido, sobre muestras representativas de los contenidos impartidos).

- Comportamientos o Conductas: es el aspecto más importante y difícil de evaluar. Se realiza por medio del reporte de otros que lo miden indirectamente (por ejemplo, a través de los reclamos de clientes o proveedores, la aparición de productos defectuosos, la relación de costos, entre otros).
- Resultados: impacto de la capacitación en la organización. ROI (*return on investment*), o el retorno de inversión. Para evaluarlo se usan informes de gestión, niveles de producción, calidad, costos, niveles de absentismo, rotación de puestos, permisos por incapacidad médica, entre otros.

Es importante señalar que existe gran diferencia entre las actividades de capacitación impartidos en el curso y su grado de transferencia efectiva. Por ello, el éxito de un programa de capacitación puede ser medido por el grado de transferencia efectiva a la actividad diaria que puedan hacer quienes han recibido la capacitación (Werther y Davis, 2008).

Para realizar la evaluación de la capacitación se deben establecer estrategias, entre las que podemos mencionar tres: utilizar diferentes instrumentos para recoger los datos; obtener datos cualitativos así como cuantitativos e incluir a tantos interesados como sea posible en la estrategia de evaluación (Werther y Davis 2008; Ayala, 2004; Chiavenato, 1999).

Cuando se han programado múltiples sesiones de capacitación, la retroalimentación sobre la pertinencia y la cobertura de los métodos utilizados puede ayudar a su mejora a lo largo del programa en su conjunto (Ayala, 2004).

Finalmente, se hace necesario efectuar el seguimiento, tanto al programa como a los participantes, para garantizar el efecto multiplicador de la capacitación y obtener información para efecto de posibles reajustes. La evaluación de la capacitación puede conllevar dos dimensiones (Ayala, 2004; Chiavenato, 1999):

1. Desde el punto de vista de la empresa: en cuánto mejoraron sus niveles de productividad y rendimiento económico.

2. Desde el punto de vista del trabajador: en cuánto posibilitó su eficiencia y sus perspectivas de desarrollo personal.

En este contexto desarrollar una guía que ayude al proceso de producción de vídeos de capacitación puede contribuir a mejorar dicho proceso cuando en las empresas sea utilizado este método. Por ello, es objetivo de esta tesis generar un modelo que le permita a los involucrados en programas de capacitación contar con un apoyo para saber si el material audiovisual ha sido diseñado adecuadamente para cumplir con los objetivos de capacitación establecidos por la empresa.

CAPÍTULO 4. EL VÍDEO DE CAPACITACIÓN

El proceso de capacitación, tal y como lo vimos en el capítulo 3, implica las siguientes etapas: detección de necesidades, diseño e implementación y evaluación del plan, y como se estableció en el punto 3.4.2. (Elección del método de capacitación), el vídeo sigue siendo una de las técnicas usadas en México en general y en Monterrey, en particular.

Para conocer más sobre el vídeo y sus aplicaciones en los procesos de capacitación, en este capítulo se hablará sobre los usos que se le dan en la empresa, sus características como herramienta educativa y su proceso de producción.

4.1. Definición

Antes de continuar resulta necesario aclarar qué es lo que vamos a entender por vídeo con fines didácticos (como los usados en procesos de capacitación empresarial) frente a otro tipo de vídeos como los de entretenimiento o divulgación.

Antes de revisar las definiciones es importante señalar que de acuerdo a Cabero (2010) hoy en día, la utilización del vídeo como instrumento que presenta la información a aprender por los educandos, es una de las formas más empleadas en procesos de enseñanza-aprendizaje. Hace dos décadas, Cebrián (1994) lo definió como aquel vídeo que está diseñado, producido, experimentado y evaluado para ser insertado en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje de forma creativa y dinámica. Salinas (1995), por su parte, puntualizaba que para que un vídeo pudiera ser considerado didáctico, debería tener una definición estricta de los objetivos a alcanzar, un análisis de la materia enseñada, tener establecido el público meta, poder guiar el aprendizaje, proporcionar instrumentos de evaluación y en general, facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir, que desde su concepción, los vídeos con fines didácticos están pensados para ser presentados a públicos específicos, en contextos bien

determinados, para cumplir objetivos muy claros, tal y como sucede con el uso del vídeo como herramienta educativa en el contexto de la capacitación empresarial.

Un vídeo didáctico debe, además, estar dotado de una estructura equilibrada y ajustada a los condicionantes de la situación en la que se va a aplicar, respetar una serie de criterios técnicos mínimos respecto a la producción de materiales en vídeo, y por último, ir acompañado de una guía didáctica de calidad que sea operativa para los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cebrián, 1994).

Es importante considerar lo que plantea Cabero (1992) al afirmar que el valor pedagógico y educativo que se le concede a los medios audiovisuales no se encuentra tanto en el producto mediático que lleguen a conseguir, sino en el proceso que debe de seguirse para su producción y que va desde el trabajo de investigación para la elaboración de un guión y de los contenidos que se plasmen en el mismo, hasta los aprendizajes instrumentales requeridos para el dominio técnico de los equipos, sin olvidar la capacidad necesaria en la locución, la producción y postproducción del producto audiovisual.

4.2. Importancia y usos del vídeo en la empresa

Resulta de vital importancia para las empresas el establecimiento de programas permanentes de comunicación y capacitación (Cruz 2011; Werther y Davis, 2008; Marcelo y Lavié, 2000; Silíceo, 1995), ya que de esta forma se puede considerar que tanto sus procesos como su personal mantendrán un ritmo adecuado de actualización dentro de su mercado (Mendoza, 2005). Este proceso implica una serie de etapas (Werther y Davis, 2008; Grados, 2007) para su desarrollo y se apoya en diferentes métodos para su ejecución, uno de los cuales es el uso del vídeo (Werther y Davis, 2000; Chiavento, 1999; Mendoza, 1998).

Desde su surgimiento, el vídeo de capacitación ha sido llamado de diferentes formas tales como vídeo institucional (Martín, 2010; Galindo, 2004; Cebrián, 1994), televisión de negocios, vídeo corporativo (Sweetow, 2011; Galindo, 2004; Hausman, 1991), televisión corporativa, televisión organizacional o televisión no comercial (Gayeski, 1991). No obstante, quienes participan en los procesos ya sea como clientes o como proveedores saben que, independientemente del nombre usado, se hace referencia a la utilización del vídeo para presentar a la empresa, comunicar mensajes, enseñar nuevos procesos o mejorar los procesos de producción dentro de una organización a través de la imagen y el sonido (Galindo, 2004).

Autores como De Moura (2002), Marques (2001), Cebrián (1999), Cabero (1994), tienen a este tipo de vídeo muy focalizado en el ambiente académico-institucional de educación formal, abarcando desde primaria hasta la universidad, centrando su contenido en los aspectos didácticos y dejando en un segundo plano lo referente a la forma en la cual habrá de ser producido dicho material.

Otro grupo de autores han escrito sobre la aplicación del vídeo en procesos de capacitación empresarial pero se centran más en el proceso de producción audiovisual y dejan en un segundo plano lo didáctico del proceso. En esta segunda lista tenemos autores como Spannaus (2012), Sweetow (2011), Martín (2010), Galindo (2004), Sáinz (2002) y Hausman (1992), entre otros.

Desde una perspectiva histórica, antes de que se usara el vídeo con fines de promoción, comunicación o capacitación en las empresas e instituciones se utilizó el cine, tal y como lo señala Mariano Cebrián (1994) en su libro "Cine documental e informativo de empresa", pero desde los años sesenta con la aparición en el mercado del videocassette, las empresas comenzaron también a utilizar el vídeo con el fin primordial de producir programas de capacitación pues su facilidad de manejo, relativa portabilidad y precio accesible impulsó decisivamente a la industria del vídeo en las empresas.

Sobre el uso de los materiales audiovisuales en las empresas, González (1997) refiere que en la década de los años ochenta los diez usos más frecuentes que se le daba al vídeo corporativo eran: entrenamiento en habilidades, orientación a los empleados (inducción), información general al personal, beneficios (derechos y obligaciones) al personal, entrenamiento sobre el trabajo, comunicaciones gerenciales, salud y seguridad, entrenamiento de supervisión, entrenamiento en ventas y desarrollo gerencial. A este respecto, hacia finales de esa década, se recomendaba el uso del vídeo cuando sería impráctico realizar la misma acción con frecuencia (como mostrar a cada nuevo empleado las instalaciones de la empresa, cuando se necesitara mantener el entusiasmo del presentador después de repetir cientos de veces el mismo discurso, cuando se requiriera consistencia en el mensaje, y cuando fuera necesario transportar al espectador a otros lugares (Sony, 1989).

En la actualidad, en toda Dirección de Comunicación de una empresa a través de los medios audiovisuales se llevan a cabo diferentes acciones de apoyo como la de informar, la de formar, y la cobertura de eventos y actos (Martín, 2003). Otro autor, Galindo (2004), dice lo siguiente:

De manera genérica la comunicación audiovisual corporativa tiene como función básica comunicar, mediante técnicas y herramientas narrativas procedentes del lenguaje audiovisual, y divulgar mediante los canales propios de este tipo de comunicación de forma individual o en complementariedad con otros medios (escritos, gráficos, hiper-textuales, entre otros), contenidos que atañen a la organización (p.46).

Algunos de los contenidos a los que hace referencia este autor son: la identidad corporativa, los procesos de formación y educación en el interior de la empresa y la motivación del personal (al comunicar logros y éxitos en las diferentes líneas de producción o departamentos).

Más recientemente, Sweetow (2011) menciona que el vídeo ha sido usado en las empresas para capacitación de empleados, para comunicación con los consumidores, para anunciar productos y para las relaciones públicas. De los

diferentes usos señalados por los autores aquí referidos, es el de capacitación el importante para esta investigación.

4.2.1. Ventajas y desventajas del vídeo en la empresa

Como todo medio de comunicación, el vídeo tiene alcances y limitaciones como medio educativo (Cabero, 2010; Sweetow, 2011; Hausman, 1991), por lo cual, es importante conocerlos para lograr un mejor aprovechamiento al usarlo dentro de las empresas e instituciones.

El vídeo cuenta con características que le permiten captar y mantener la atención del espectador apoyándose para ello en el sonido y la imagen en movimiento (González, 1997). Además, el vídeo muestra las imágenes tal y como son en forma y color, lo cual le puede otorgar un alto nivel de credibilidad al presentarle al espectador situaciones de manera visual y teatral que pueden hacer que se sienta apegado a la información logrando identificación y empatía. González también señala que al grabar o filmar a un presentador, el vídeo permite que el contenido y fuerza del mensaje esté asegurado y no se pierda, como sucede al hacerse de manera presencial. Whittaker (2004) asegura que el vídeo en las empresas es particularmente efectivo en situaciones como éstas:

1. Cuando la retroalimentación gráfica es necesaria, es decir, si presentamos visualmente los últimos resultados de algo es más efectivo que simplemente hablar de ello.

2. Si un acercamiento visual (*close up*) es requerido para resaltar alguna información. En este caso, la cámara de vídeo puede registrar pequeños detalles que arrojan una gran cantidad de información.

3. La alteración de la velocidad a la que ocurren los eventos permite un mejor análisis de las cosas, es decir, a veces algunas situaciones no pueden ser claramente entendidas debido a la velocidad a la que ocurren; es en esos momentos cuando el uso de la cámara lenta (*slow motion*) es una buena solución

a este problema. Por ello, esta característica del vídeo se usa en tareas de aprendizaje psicomotor.

4. Cuando los efectos especiales como la animación, los diagramas de flujo e incluso personajes animados pueden hacer más claros algunos conceptos o ilustrar mejor algún tipo de información.

5. Si se necesita integrar una serie de eventos y conceptos para que la idea global pueda ser comprendida (la selección y secuencia de elementos visuales genera significados y respuestas emocionales).

6. Cuando es difícil transportar personal específico a diferentes lugares nos podemos apoyar en el vídeo para mostrar mensajes de expertos para espectadores que se encuentran en diversos lugares incluso simultáneamente (plantas industriales en otros países, oficinas o calles).

7. En aquellos casos en que la misma información debe ser llevada a numerosas audiencias al mismo tiempo, resulta más efectivo explicar una idea en vídeo y reproducirla a un grupo de personas reunidas en un auditorio o habilitarlo como “vídeo en demanda” (para que los educandos lo puedan ver en cualquier momento), que tratar de explicar a cada persona el mismo concepto.

Con respecto a las desventajas es importante recordar que, tal y como menciona Sweetow (2011), el vídeo no es la panacea para todos los problemas de la empresa; si no se usa sabiamente puede resultar contraproducente y tergiversar la realidad. Incluso Hausman (1991) afirmaba que:

El vídeo no es la solución universal para todos los problemas administrativos, de entrenamiento y mercadotecnia ya que no reemplaza los encuentros cara a cara de negocios, no es un buen medio para enlistar cosas o explicar una compleja serie de acciones, no sirve cuando hay demasiada información o ésta es muy densa (p.8).

La información transmitida por vídeo debe ser menos densa que la información impresa.

4.2.2. El vídeo como medio educativo

Los diferentes medios de comunicación han pasado a lo largo de su desarrollo por al menos tres etapas: la técnica (cuando el medio fue inventado), la de producción (cuando el medio comienza a usarse) y la de programación cuando los medios son usados para públicos específicos con objetivos específicos (González, 1997). Es en esta última donde se comienza a producir programas para públicos específicos: niños, adultos, mujeres, jóvenes entre otros, con objetivos bien determinados como informar, divertir, educar, entre otros. La televisión, y posteriormente el vídeo, tuvieron esta evolución; por ello, hoy en día se puede hablar de una producción tan específica, en forma y contenido, como el vídeo de capacitación mismo que puede ser producido en diferentes formatos dependiendo de las necesidades y de su aplicación (Spannaus, 2012; Whittaker, 2004).

El vídeo usado como apoyo en los procesos de capacitación dentro de la empresa requiere de características que lo hagan un medio pedagógico (Spannaus, 2012; Galindo, 2004) capaz de auxiliar en las actividades de formación por lo que para su producción se deben seguir pasos específicos más allá de lo técnico y lo estético. De acuerdo a Cebrián (1994) el contenido de estas producciones debe ser propio de un currículum académico o plan de capacitación en la empresa, debe tener una estructura de organización de la información que facilite su comprensión y dominio, y debe adaptarse en número de conceptos transmitidos, vocabulario utilizado y complejidad de la información, a las características psico-evolutivas, culturales y educativas de sus receptores potenciales.

De acuerdo a Peoples (1997), la gente cuando aprende, utiliza de manera diferente cada sentido para obtener un mayor aprovechamiento de ese nuevo conocimiento. El 75% lo aprende a través de lo visual, el 13% a través de lo que escucha y el 12% de lo que huele, toca o prueba; esta relación de porcentajes permite pensar que el vídeo puede ser un apoyo importante para el cumplimiento de los objetivos de capacitación empresarial ya que su soporte principal es la imagen, es decir, lo visual. El autor también asegura que de acuerdo a

investigaciones, el 85% de la información almacenada en la mente es recibida de manera visual y afirma que la información visual tiene mayor oportunidad de ser recordada que la información que es escuchada. Sweetow (2011), agrega que el color y los elementos visuales pueden acelerar el aprendizaje en un 78% e incrementar la comprensión en un 70%.

Hace más de treinta años, Kemp (1985) apuntaba algunos de sus resultados positivos al utilizar medios de instrucción como el vídeo (dichos resultados pueden extrapolarse a la capacitación como proceso educativo):

1.- La entrega de la instrucción puede ser más estandarizada. Al estar grabado el contenido, cada persona que ve y escucha una presentación recibe el mismo mensaje. En el contexto de la capacitación empresarial, todos los empleados verán el mismo material y al estar grabado, lo pueden reproducir tantas veces como sea necesario.

2.- La instrucción puede ser más interesante. Existe un factor que atrae la atención asociada con el uso de medios en la instrucción que mantiene a los miembros de una audiencia alerta. Lo anterior es debido a la claridad y coherencia de los mensajes, sumado al uso de efectos especiales y el impacto de los mismos. Esta característica es muy importante también en los procesos de capacitación en las empresas.

3.- Se reduce el tiempo de instrucción. La mayoría de las presentaciones de este tipo optimizan el tiempo ya que en el guión se incluye la información necesaria para cumplir los objetivos de aprendizaje planteados y los apoyos visuales y sonoros que permitirán enriquecer dichos contenidos. En el contexto empresarial, la capacitación debe satisfacer las necesidades de aprendizaje de los trabajadores por lo cual, demanda el establecimiento de objetivos claros que deberán ser cumplidos al final del proceso (Mendoza, 2005).

4.- Se puede mejorar la actitud de los participantes hacia lo que aprenden y el proceso de aprendizaje en sí ya que es un medio con el cual están familiarizados y lo conocen bien. En México los trabajadores conocen muy bien

el medio televisivo ya que consumen un promedio de cuatro horas al día de su programación (IbopeAGB, 2011).

5.- Mejora la calidad de presentación de las herramientas de instrucción. Cuando existe una cuidadosa integración de imágenes y sonidos, este medio puede comunicar elementos de conocimiento de una manera definida, clara y específica.

Por esos años también Salinas y Sureda (1987) proponían exigencias que los programas audiovisuales elaborados para usarse como apoyos didácticos tendrían que cumplir:

1. Estimular en el alumno la actividad intelectual y el deseo de acudir a otros recursos didácticos. En el contexto empresarial, casi siempre se capacita para resolver problemas reales lo que implica focalizar el proceso de enseñanza - aprendizaje al contexto laboral y sus necesidades inmediatas. Más recientemente Spannaus (2012) corrobora esta exigencia.

2. Explicar lo abstracto por lo concreto, ocupándose de aspectos de la realidad que son difícilmente accesibles en un espacio educativo restringido. En términos de capacitación, esta recomendación resulta importante y orientadora para que el expositor aproveche las posibilidades que le brinda el vídeo en la grabación de ejemplos para utilizarlos durante las sesiones de capacitación.

3. Tener en cuenta que la eficacia del mensaje depende tanto del contenido como de la presentación de ese contenido (Cebrián, 1994). Para lograr los objetivos en la capacitación empresarial también es necesario cuidar lo que se enseña (contenido) y la forma de aprovechar el medio audiovisual (cómo presentarlo).

4. Permitir cierta flexibilidad de utilización. Un vídeo puede ser usado como parte de la introducción de un curso o sesión, como parte del desarrollo o para cierre, además de que puede ser revisado cuantas veces sea necesario.

5. Presentar contenidos que, surgidos de los currícula en vigor, se integren en el medio social y cultural del alumno destinatario. En el contexto empresarial los contenidos surgen de las necesidades de aprendizaje planteados por la organización (Werther y Davis, 2000).

6. Tener clara la delimitación de la audiencia para que el diseño de los materiales, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los contenidos sean de acuerdo al nivel escolar que tiene el receptor. En la empresa es muy importante conocer al público receptor, es decir, el capacitando y sus características como adulto (Fernández, 2001; ITE, 2009; Knowles, Holton y Swanson 2005; Marqués, 1998).

7. Contemplar la posibilidad de utilización en situaciones didácticas que no sean solamente grupales. Esta condición es similar en el contexto empresarial (Hill, Estrada y Bosch, 2003).

Ferrés (1988) agrega al listado una nueva exigencia al vídeo de instrucción:

8. Debe cumplir una función lúdica.

A este listado podemos agregar las aportaciones de Nadal y Pérez (1991) que sintetizan las funciones pedagógicas de los medios audiovisuales que deben:

9. Presentar los temas en una primera toma de contacto.

10. Motivar por su diseño atractivo.

11. Transmitir información y permitir la visualización de formas estructuras y procesos.

12. Suscitar debate a través de su planteamiento.

13. Promover actividades.

14. Hacer recapitulaciones y repasos.

15. Ser instrumentos de evaluación.

Finalmente sumaríamos al listado las funciones presentadas por Mena (1994).

16. Fomentar la participación bien a través del interés para investigar sobre un tema o bien para establecer discusión con el fin de desarrollar la observación y el juicio crítico.

17. Ampliar el marco de experiencia de los alumnos para que un aprendizaje memorístico pueda convertirse en una representación de la realidad. En otras palabras, con el vídeo ciertos conceptos o procedimientos pueden ser comprensibles para el alumno cuando se visualizan pues se facilita el acceso a la abstracción y corrige o evita la formación de falsos conceptos.

18. Motivar el aprendizaje porque permite poner al educando en contacto con la realidad comunicacional más cercana.

19. Provocar comportamientos imitativos ya que actúan como inductores de comportamientos, actitudes y valores de la sociedad.

20. Provocar aprendizajes por descubrimiento, al presentar de manera secuencial un proceso de funcionamiento, desarrollo o manipulación así como analizar la relación existente entre las partes y el todo en un modelo o proceso.

Todas estas exigencias que debe cumplir el vídeo de instrucción se pueden aplicar en la capacitación dentro de las empresas por tratarse de un proceso de enseñanza-aprendizaje (Schalk, 2005).

4.2.3. El vídeo como herramienta de capacitación

A través de los años, el vídeo ha demostrado ser un medio rentable y motivador para la educación de los trabajadores, tal y como lo señala Sweetow (2011), ya que el empleado en su papel de educando puede ver de forma individual cada segmento de un vídeo de acuerdo a sus necesidades específicas de aprendizaje. El vídeo también permite mejorar los procesos de supervisión del personal, la comunicación entre directivos y empleados y, en general, la capacitación del personal a través de diferentes formatos y de acuerdo a las necesidades de la empresa (seguridad, inducción, promoción de puestos, entre otros).

En este mismo contexto Spannaus (2012) menciona que el trabajar con vídeo va a depender de lo que se quiere (o necesita) aprender ya que algunas cosas pueden ser mejor descritas a través del texto; pero señala que hay temas con los cuales el vídeo trabaja muy bien, como la demostración de procesos y procedimientos, la presentación de expertos, la dramatización de situaciones y los casos.

Fraser y Villet (1995) en un texto dirigido al Servicio de la Comunicación para el Desarrollo Dirección de Investigación, Extensión y Capacitación de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, mencionan que los medios audiovisuales presentan ventajas para las personas que reciben capacitación, aunque sean analfabetas, ya que pueden ver y debatir técnicas y procedimientos muy complejos antes de ponerlos en práctica. Los autores señalan que la capacitación con métodos audiovisuales mejora la capacidad de retención mental de los conocimientos: cuatro o cinco veces más que cuando se escucha una conferencia y nueve veces más que cuando se lee una información. De esta forma en una sola sesión, un grupo, utilizando medios audiovisuales, puede: Explorar, prácticas agrícolas mejoradas desde la siembra hasta la recolección, analizar el problema de la deforestación y la solución de la repoblación forestal, conocer los síntomas de la desnutrición y el modo de mejorar la dieta, viajar a lugares lejanos cuyo acceso de otro modo sería imposible, superar límites temporales y espaciales.

Otros puntos a destacar de los audiovisuales en procesos de capacitación son:

- La calidad de la información técnica que se ofrece, con criterios uniformes y de alta calidad ya que proviene directamente de especialistas técnicos sin intromisiones que la falseen.
- La presentación del material audiovisual ya que bien producida puede ser atractiva e interesante.

En Perú existe un proverbio campesino que dice: “Lo que escucho, lo olvido; lo que veo, lo recuerdo; lo que hago, lo sé”. Con base en esta idea en la década de los años setenta se elaboró un método de capacitación con vídeo para agricultores que despertó tanto interés que fue adoptado por gobiernos de países como Brasil, países del Caribe oriental, China, Honduras, la República de Corea, Malí y México.

El aprovechamiento del vídeo en procesos de capacitación, también depende del tipo de necesidad de la empresa que lo solicita de tal forma que el contenido puede ser algo muy genérico como los vídeos enfocados a la seguridad en el trabajo y la salud de los trabajadores donde se previenen riesgos profesionales con explicaciones de medidas de seguridad para los empleados (Galindo, 2004) o vídeos muy específicos como en el caso de las empresas bancarias cuya necesidad de capacitación se centra más en los servicios al cliente (Whittaker, 2004) y las ecológicas para los casos de preservación del entorno (Galindo, 2004).

Otras áreas que pueden ser cubiertas por el vídeo tienen que ver con las acciones para familiarizar a promotores y vendedores con productos o servicios y su vínculo con el cliente así como la actualización de los empleados, en lo referente a técnicas nuevas, de una manera profesional y estandarizada (Galindo, 2004; González, 1994). Pero hay que señalar que el vídeo puede y debe ser complemento de otros medios de información, promoción, formación y motivación al interior de las empresas pues no es la solución para todo (Sweetow, 2011).

4.2.4. Características del vídeo de capacitación

Fernando Galindo Rubio (2004), en su libro “Comunicación audiovisual corporativa”, señala algunos puntos que a su consideración caracterizan a los vídeos corporativos (de capacitación incluido) y hace referencia al presupuesto, al guión, la duración del programa, el tipo de lenguaje usado en la producción, las formas de distribución, de presentación y el equipo técnico usado en su producción. A continuación se abordará cada uno de los puntos señalados.

Sobre el presupuesto, Spannaus (2012) menciona que la producción en vídeo se ha vuelto económica y dentro de los alcances económicos de escuelas, individuos y departamentos de capacitación debido principalmente a los bajos costos del equipo (cámaras, iluminación, audio).

Otra de las características importantes de estos vídeos, es su duración, ya que al respecto existen diferentes puntos de vista.

Según Cebrián (1996), la media de duración de las producciones suele estar en torno a los quince minutos. Esta observación es respaldada por Spannaus (2012) cuando señala que al producir un vídeo para el aprendizaje, es raro el caso en el que duren más de quince minutos, como se hacía en el pasado, y apunta que en la actualidad la tendencia es producir vídeos más cortos dentro de una producción grande ya que da más flexibilidad en presupuesto y en el aprovechamiento del medio.

Tomando como base lo anterior, se puede decir que un vídeo de capacitación debe contener un mensaje lo suficientemente largo para cumplir con los objetivos establecidos y lo suficientemente corto como para no aburrir al espectador y nunca deberá de pasar de los 15 minutos de duración.

Sobre el tipo de lenguaje usado en la producción, Galindo (2004) señala que un gran error de las empresas al producir un vídeo de capacitación es usar la información que previamente fue escrita para un medio impreso porque no existe esfuerzo alguno de visualización que permita aprovechar las características del medio, es decir, el vídeo es más efectivo cuando se

aprovechan mejor los elementos visuales del medio tales como imágenes, secuencias, mensajes no verbales, efectos de sonido, música, entre otros, (Sweetow, 2011).

Otro punto a destacar de estas producciones es su distribución, es decir, las formas de presentación que existen en la actualidad y que permiten el acceso del público interesado al contenido del material audiovisual. Cabe señalar que anteriormente se tenían como importantes vías de distribución las ferias de muestras, circuitos cerrados, congresos, reuniones empresariales, festivales, buzoneo, entre otros. (Cebrián, 1994).

Hoy en día existen sitios web como Vimeo y You Tube, además de otros que ofrecen diferentes materiales educativos a través de vídeo en demanda y las redes sociales que facilitan el acceso a este tipo de material (Sweetow, 2011). Dos ejemplos que pueden señalarse de empresas que ofrecen cursos de todo tipo en internet son Coursera.org y Lynda.com.

De acuerdo a la página oficial de Coursera se presenta como una plataforma en donde participan algunas de las universidades y organizaciones más renombradas del mundo, misma que se distingue por ofrecer cursos en línea, auto-dirigidos, con la opción de obtener validación de los cursos realizados. Sus cursos conocidos como MOOCs, por sus siglas en inglés (Massive Online Open Courses) son gratuitos y abiertos a cualquier persona que los quiera recibir. Su misión es ofrecer acceso universal a la mejor educación del mundo y brindar educación para mejorar la vida de los usuarios y de sus comunidades.

En el 2015 cuentan con más de catorce millones “curserianos” inscritos en alguno de los 685 cursos que ofrecen en inglés y recientemente en español. Coursera presenta su sistema como algo sencillo donde el educando se inscribe en un curso y recibe apoyo de vídeo-lecciones, cuestionarios interactivos, evaluaciones en equipo e interacción con estudiantes y profesores (coursera, 2015).

En el caso de Lynda.com, establece como objetivo, desde su fundación en 1995, ayudar a los educandos en la adquisición de las habilidades que necesitan para alcanzar su máximo potencial y se presenta como una empresa en línea para el aprendizaje de software, diseño y habilidades empresariales con el fin de lograr sus metas personales y profesionales. Para lograr lo anterior, los miembros reciben acceso ilimitado a una vasta biblioteca de alta calidad, actual y atractiva de vídeos tutoriales en inglés y español, mediante la adquisición de una licencia.

Además de las dos empresas señaladas existen otras que proporcionan servicios similares como Udacity, proyecto que surge en 2012 como iniciativa de Sebastian Thrun, profesor de la Universidad de Stanford y Edx creada en 2011 por la Universidad de Harvard y el MIT de Boston, y cuya plataforma es similar a la de Coursera al ofrecer servicio on line y también con contenidos en inglés y español.

4.3. Aspectos a considerar en la producción del vídeo de capacitación

Como punto de partida para determinar los aspectos que deben considerarse para la producción de un vídeo de capacitación, se analizarán los modelos de evaluación de vídeos de seis autores con el fin de establecer una base a seguir en la determinación de las variables importantes en este tipo de producciones. Los modelos de evaluación son de los siguientes autores: Marqués (2001), Cebrián (1999), Martínez (1994), Cabero (1994) y Ferrés (1994), todos ellos muy reconocidos en el ámbito educativo, y a Sweetow (2011), identificado más con la producción audiovisual corporativa.

4.3.1. Modelo de Ferrés

Uno de los planteamientos básicos que establece las pautas para la evaluación de programas didácticos televisivos y vídeográficos, es el elaborado por Ferrés (1994), el cual se basa en proponer preguntas dirigidas a analizar las siguientes dimensiones:

Cuestiones generales. Lo primero que considera Ferrés dentro de este espacio general para evaluar, es la suma de los elementos que lo componen, por ello, la primer pregunta que establece es ¿funciona el programa en su conjunto?; posteriormente el autor plantea determinar ¿dónde radica el interés del programa?

El tema. Siendo una propuesta de evaluación para programas didácticos, es muy importante conocer la calidad y pertinencia de los contenidos transmitidos, por lo cual la primer pregunta que se establece en este modelo está dirigida a saber si los temas tratados ¿se adecuan a las posibilidades expresivas del lenguaje audiovisual? pero también resulta importante saber si el o los temas tratados en el vídeo ¿se integran en el contexto educativo, es decir, en el proceso didáctico que siguen los educandos?

Los objetivos. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje es importante tener claro cuál será en conocimiento o habilidad que el educando adquirirá como resultado de la experiencia educacional, por ello, es necesario saber ¿qué cambio de comportamiento, de actitud o de destreza pretende conseguir estos objetivos? y de igual manera hay que conocer ¿cuál es la función básica que pretende cumplir el vídeo?

El planteamiento didáctico. El vídeo puede tener diferentes funciones pero al ser usado como herramienta didáctica será necesario determinar si ¿se advierte que hubo un trabajo previo a la realización, trabajo sobre el papel, de concepción, de clarificación de objetivos y de medios?, y al igual que en otros medios educativos si ¿va acompañado el programa de una guía didáctica adecuada a sus planteamientos y a las necesidades de los alumnos?

La estructura. Considerando que el vídeo tiene objetivos a cumplir y está dirigido a un público específico, hay que evaluar si ¿tiene un arranque que despierte el interés de los educandos?, si se trata de un programa puramente informativo y si al final ¿se realiza un resumen o una síntesis?

La guía didáctica. Dado que la guía es una herramienta de apoyo es importante conocer y evaluar ¿qué elementos contiene?, determinar en qué

medida ¿cubre las posibles lagunas temáticas que pueda presentar el programa?

El planteamiento audiovisual. El vídeo, como otros medios, tiene su propio lenguaje, sus reglas y estructura, por ello, Ferrés considera necesario evaluar en su modelo si ¿se trata de un auténtico programa audiovisual o simplemente de un discurso verbal ilustrado con imágenes y amenizado con música de fondo? y si ¿está perfectamente secuenciado?

Valoraciones técnicas. Como medio audiovisual es necesario evaluar la calidad presentada tanto en lo referente a la imagen y al audio, por ello, el autor establece preguntas para determinar si las tomas ¿tienen un mínimo de calidad técnica?, además de calificar si ¿está bien planificado el programa? Por el lado de la banda sonora, lo que resulta importante medir es si ¿está limpia de ruidos, zumbidos, alteraciones?, pero también si ¿tiene entidad la música como elemento expresivo o es una simple música de fondo?

Interacción de los elementos. Para Ferrés la interacción entre todos los elementos es muy importante, por ello presenta preguntas al respecto: ¿Se introduce una auténtica interacción entre todos los elementos expresivos?, ¿Las imágenes cumplen simplemente la función de ilustrar el texto hablado?

Otro de los modelos de evaluación que se revisaron y del que se hablará a continuación es el de Julio Cabero Almenara.

4.3.2. Modelo de Cabero

Cabero (1995) en su artículo *Propuestas para la utilización del vídeo en los centros*, señala que las técnicas que se pueden utilizar para la evaluación de medios y materiales de enseñanza son diversas, y van desde los cuestionarios, las entrevistas individuales o en grupos, pruebas de recuerdo y comprensión de información, grabación en vídeo de las reacciones y conductas que los estudiantes realizan frente al material, escalas de actitudes, y grupos de discusión. El autor menciona que dichas técnicas se pueden aplicar desde

diferentes estrategias: autoevaluación por los productores, consulta a expertos, y "por" y "desde" los usuarios. Para el caso del vídeo, Cabero señala que se han formulado diferentes propuestas evaluativas algunas de ellas desarrolladas por autores españoles durante las décadas de 1980 y 1990, y apunta que de manera general cualquier evaluación de un medio debe de realizarse teniendo en cuenta los diferentes aspectos que lo conforman y que están a él relacionados: contenidos que transmite, características técnicas, organización interna de la información, coste y objetivos que persigue.

En un artículo anterior Cabero (1994) había hecho referencia al modelo de evaluación de la televisión educativa propuesto por Salomón y Martín (1983) y apuntaba que los autores lo desarrollaron a partir de tres componentes: las entradas, el proceso y los productos. Haciendo la observación de que la combinación de dichos componentes permitió establecer siete tipos posibles de evaluación: de la entrada, del proceso, de los productos, de la entrada-producto, de la entrada-proceso, y de la entrada-proceso-producto y los describió de la siguiente forma:

- 1) La evaluación de "entrada" suele centrarse en la estructura y contenidos del programa y en las características de los receptores de los mensajes.
- 2) La evaluación del "proceso" se refiere a las situaciones circundantes al programa, las estrategias didácticas que suelen aplicarse sobre el mismo, los estudiantes y el profesor, adoptándolas como variables que influyen en los productos a alcanzar con el medio.
- 3) La evaluación del "producto" se centra en los aprendizajes adquiridos con la interacción con el medio, la adquisición y desarrollo de habilidades cognitivas, y la modificación de las actitudes de los receptores hacia los contenidos y hacia el medio.
- 4) La evaluación "entrada-producto", se presenta como la más usual de las utilizadas, suele adoptar la forma de relacionar determinadas características o formas de diseño de un programa con determinados

productos a alcanzar con el mismo, o la significación de determinadas habilidades cognitivas de los estudiantes en los productos cognitivos y de rendimiento que se obtienen con un medio, adoleciendo del problema de olvidar la influencia de las variables procesuales.

5) La evaluación "entrada-proceso", se preocupa por la significación que determinadas variables de entrada pueden tener en los procesos intermedios de aprendizaje.

6) La evaluación "proceso-producto", busca relaciones entre factores organizativos y contextuales y los productos diferenciados que se obtienen con los mismos.

7) Y por último, la evaluación "entrada-proceso-producto", que persigue analizar los efectos que puede tener un programa, como su eficacia, en un contexto particular de aprendizaje.

El autor también menciona que la evaluación de los vídeos didácticos puede hacerse en torno a una serie de criterios, a través de algunas preguntas (Cabero, 1994):

¿El ritmo del programa fue adecuado a las características de los alumnos?

¿Las explicaciones e instrucciones fueron claras y comprendidas por los estudiantes?

¿El vocabulario utilizado en el programa estaba a nivel de los alumnos?

¿Atraía la atención?

¿Motivó a los alumnos?

¿La información, los materiales, los experimentos, entre otros,, presentados, los hubiera podido presentar el maestro?

¿Era necesario el uso de ese medio para la información, los materiales, los experimentos presentados?

¿Técnicamente como estaba realizado el programa?

Resumiendo, puede señalarse que para el autor las variables relevantes a considerar para la evaluación de un vídeo didáctico serían:

1. El tipo de información que se presenta, sea factible de mostrar a través del medio (fácil de visualizar, no densa, entre otros).
2. Aprovechamiento del medio para su uso como herramienta didáctica.
3. Adecuación de la información para su mejor aprovechamiento de acuerdo al potencial didáctico del medio (uso de diferentes formatos, gráficos, animaciones, entre otros).
4. Optimización de los recursos económicos para la producción del vídeo.
5. Aprovechamiento del medio para el cumplimiento de los objetivos didácticos planteados (adecuación del proyecto al plan de capacitación de la empresa).
6. Adecuación de la información y los materiales a las características propias del medio audiovisual de tal forma que el resultado sea atractivo, dinámico, original y motivante para el receptor.
7. Adecuación de la información para que sea comprensible para el receptor.

Finalmente el autor señala la importancia de establecer mecanismos de comunicación oportunos, para que las evaluaciones y propuestas aportadas por quienes usan los vídeos sirvan de retroalimentación a los productores y a los futuros utilizadores de los mismos.

4.3.3. Modelo de Martínez

Martínez (2004) en su artículo *Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* afirma que “La evaluación es la etapa última de cualquier producción de medios para la enseñanza, por ello, es importante conocer y valorar sus cualidades” (p. 28), tanto antes de ser utilizada en contextos educativos como una vez incorporada a un diseño curricular, es imprescindible para que tanto los educadores, como los productores, tengan información sobre las posibilidades reales de los mismos.

El autor resume el proceso agrupándolo en cuatro apartados: qué evaluar, quién evalúa, cuándo evaluar y cómo evaluar. Sobre la primera pregunta, qué evaluar, el autor señala cuatro posibilidades de evaluación:

- El medio (cuestiones técnicas, narrativas, expresivas, manipulativas, entre otros).
- El medio en comparación con otros.
- Aspectos económicos del medio (costo de producción, rentabilidad por difusión, frecuencia de uso, rendimiento escolar)
- El medio dentro de un contexto curricular.

Por apuntar algunos de los posibles aspectos del medio a evaluar, el autor señala aspectos generales, contenidos, aspectos técnicos-estéticos-navegación, material de acompañamiento, adecuación a los receptores potenciales, posibilidad de ser modificado por el profesor, entre otros.

Para la evaluación de vídeos didácticos, Martínez (1994), considera un primer nivel donde se establecen las generalidades del producto audiovisual como título, nombre del productor, duración, fecha de producción, nivel académico al que está destinado, tema, objetivos. Un segundo nivel, que describe los contenidos, elementos conceptuales, de procedimiento y actitudinales y finalmente un nivel donde se establecen capacidades requeridas de los educandos como conocimientos previos, vocabulario, lectura, matemáticas y aspectos mejorables.

Sobre los aspectos más puntuales a evaluar en el vídeo didáctico, Martínez inicialmente considera el aspecto de captar el interés del educando ya sea con relación al entorno próximo del alumno, con relación al contenido del vídeo o a los modos de expresarlo. Después de evaluar el interés, el autor considera importante saber si se mantuvo la atención del receptor con relación al entorno, al contenido y por su calidad técnica. Otro de los aspectos importantes a considerar en este modelo de evaluación es la interacción del alumno tanto individual, como en pequeños y grandes grupos.

Para el autor también es relevante evaluar los procesos mentales que usa el educando para asimilar información, por ello, considera importante calificar las diferentes operaciones cognitivas que se pueden presentar en un vídeo didáctico. En su modelo, Martínez incluye habilidades para recopilar y recordar información (comparar); habilidades para dar sentido a la información adquirida (ordenar); habilidades para aplicar y evaluar acciones en situaciones reales o hipotéticas; habilidades básicas para el procesamiento de la información (clasificar y solución de problemas).

Martínez incluye los objetivos en su plantilla de evaluación, es decir, aquello para lo que se establece el programa, lo que se pretende lograr y lo hace desde su pertinencia para las necesidades curriculares y la claridad en su presentación. Por último, el autor considera necesario medir si el programa permite la participación del educador, si proporciona guías para la discusión o el debate, y si facilita la realización de ejercicios posteriores.

4.3.4. Modelo de Cebrián

En su artículo *Los vídeos didácticos claves para su producción y evaluación*, Cebrián (1994) dice que al evaluar este tipo de productos audiovisuales es importante establecer niveles de concreción al determinar qué es lo relevante para ser medido, y con ello, valorar con mayor acierto la pertinencia o no de un material para un proceso educativo concreto, pero al mismo tiempo señala que sería importante tener en cuenta todos los elementos medibles antes de diseñar y producir un vídeo didáctico.

Para determinar en su modelo qué debe ser evaluado en un vídeo didáctico, el autor toma como marco de referencia los elementos del currículum y los divide en objetivos, contenido, evaluación y profesorado.

Respecto a el rubro de objetivos, el autor primeramente considera importante evaluar que esté claramente establecido a quién va dirigido el vídeo, es decir que exista una relación entre el tipo de público que recibirá la

información y los objetivos expresados, pero también debe medir si los objetivos presentados son de fácil evaluación, si están claramente presentados y se establecen niveles de dificultad y una seriación. Otros aspectos que el modelo contempla para valorar los objetivos son su naturaleza, es decir, hay que saber si con el vídeo se pretende motivar, transmitir conceptos, guiar la base para la reflexión o ser apoyo al discurso del profesorado. El autor considera necesario saber si los objetivos se conocen desde el inicio del vídeo y si al final quedaron satisfechas las expectativas iniciales expresadas.

Sobre el contenido, lo primero que el autor presenta para su valoración es la utilidad que puede tener para ser usado en diversas asignaturas, en otras palabras, saber si ofrece claves transversales y si presenta un mapa semántico del contenido a través de un esquema gráfico, que ayude a ver cómo los conceptos se relacionan entre sí. Otro de los puntos a medir como parte del contenido, es el tipo de discurso que predomina ya sea verbalista, analítico, emotivo, entre otros, así como las relaciones que se establecen entre los contenidos como relación causa-efecto, contrastación, exposición lógica temporal, aclaraciones o comparaciones.

Para Cebrián es necesario determinar a través de su modelo de qué forma se presenta el contenido, si son entrevistas, si se presenta como un documental, como narración, o de manera enunciativa, lo cual implica medir el nivel de lenguaje y conceptos que se emplean en el vídeo, así como la naturaleza de los contenidos (conceptos actitudes o valores). La presentación del contenido puede hacerse de diferentes formas, por ello, el autor incluye la valoración en la calidad y uso tanto de los recursos gráficos como de las animaciones hechas por ordenador que se presenten en el vídeo.

Otros elementos para evaluar que se incluyen en el modelo son la relación entre el usuario y el contenido (pregunta, duda, análisis racional de conjeturas, predicciones, descripciones, agrupando ideas y conceptos, entre otros), el modelo de sociedad presentado en el contenido es real o idealizado, se abordan situaciones de la social actual (solidaridad, marginación, respeto, entre otros), los contenidos se exponen como polémica, como sensibilización, se aprecia

estructura narrativa, el número de conceptos presentado es adecuado, presenta dinámicas de interacción, es motivante, invita a la reflexión y a la investigación.

Respecto a la evaluación las preguntas incluidas en el modelo de Cebrián están enfocadas a saber qué se espera que adquiera el educando después de ver el material audiovisual, qué tipo de problemas conceptuales se espera que produzcan, si muestra un mapa semántico, si ofrece resumen, si se parte de ideas previas básicas, si ofrece un modelo o un instrumento para evaluar al estudiante a través de cuestionarios, ejercicios de redacción, pruebas objetivas, entre otros.

4.3.5. Modelo de Marqués

En su artículo *Los Medios Didácticos*, Marqués (2000) señala que cualquier material puede utilizarse como recurso para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje, aún aquellos materiales que no fueron creados con una intencionalidad didáctica, por ello, hace una distinción entre los conceptos de medio didáctico y recurso educativo y los define de la siguiente forma:

- Medio didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje (un libro de texto, un programa multimedia, un vídeo).
- Recurso educativo es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas.

En el mismo artículo, el autor menciona que para que un material didáctico resulte eficaz en el logro de ciertos aprendizajes, se debe considerar la relación existente entre el contenido y las actividades asignadas con determinados aspectos curriculares del contexto educativo tales como:

- Los objetivos educativos que se pretende lograr y considerar en qué medida el material puede ayudar a ello.

- Los contenidos que se van a tratar utilizando el material por lo que deben estar en sintonía con los contenidos de la asignatura que se va a trabajar con los educandos.
- Las características de los destinatarios que los utilizarán: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso de estos materiales, considerando que todo material didáctico requiere que sus usuarios tengan unos determinados prerrequisitos.
- Las características del contexto (físico, curricular) en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y donde será usado el material didáctico.
- Las estrategias didácticas a diseñar considerando la utilización del material. Estas estrategias contemplan: la secuenciación de los contenidos, el conjunto de actividades a proponer a los educandos, la metodología asociada a cada una, los recursos educativos que se pueden emplear, entre otros.

Otro aspecto importante a considerar es que la selección de los materiales a utilizar debe realizarse de manera contextualizada en el marco del diseño de una intervención educativa concreta, considerando todos los aspectos señalados y teniendo en cuenta los elementos curriculares particulares que inciden. El hacer una cuidadosa revisión de las posibles formas de utilización del material, permitirá diseñar actividades de aprendizaje y metodologías didácticas eficientes que aseguren la eficacia en el logro de los aprendizajes previstos.

En su artículo *Los vídeos educativos: tipología, funciones, orientaciones para su uso*, Marqués (1999) establece los aspectos y las variables a considerar en un modelo de evaluación de vídeos didácticos y lo hace partiendo de las características particulares que tiene el guión de este tipo de vídeos. El autor señala que un guión didáctico se realiza de manera progresiva y sistemática, que debe estar elaborado con una clara intencionalidad instructiva ya que debe tener objetivos educativos perfectamente definidos, así como sus contenidos

seleccionados y organizados en función de los destinatarios y de la tipología del vídeo.

Otro punto importante que señala el autor para tomar en cuenta, es aquél cuando el vídeo se presenta como lección, ya que de ser así, debe apoyarse con recursos didácticos como resúmenes, preguntas, esquemas, organizadores previos y ejemplos, para despertar y mantener el interés de los educandos con el fin de facilitar la comprensión de los contenidos. Además de los aspectos educativos señalados y por tratarse de un medio audiovisual. Para Marqués las imágenes, música, explicaciones verbales, el ritmo de las secuencias y la composición audiovisual, también deben ser seleccionadas de acuerdo con las características de los educandos a los que va destinado el vídeo.

Tomando en cuenta estos factores, Marqués señala que al evaluar vídeos didácticos se tendrán en cuenta múltiples aspectos técnicos, expresivos, estéticos, pedagógicos y funcionales, considerando en todo momento que se trata de un producto audiovisual de tipo secuencial.

De esta manera en la evaluación de los vídeos de carácter didáctico, se pueden distinguir los siguientes aspectos:

Aspectos funcionales (funcionalidad curricular): la utilidad, eficacia, relevancia de los objetivos, la guía didáctica.

Aspectos técnicos, estéticos y expresivos: las imágenes, los textos, los gráficos y las animaciones, la banda sonora, los contenidos, la estructura del programa y la secuenciación de las imágenes y el planteamiento audiovisual.

Aspectos pedagógicos: capacidad de motivación, adecuación a la audiencia (contenidos), el planteamiento didáctico.

Utilizando toda la información relevante de cada uno de los aspectos señalados, Marqués (1999) desarrolló una plantilla para la evaluación de vídeos didácticos a la cual dividió en tres espacios (anexo 4):

- Identificación: En este primer espacio se hace la identificación del vídeo a través de datos básicos tales como: título, autores, temáticas, destinatarios, entre otros.

- Evaluación: En el segundo espacio se presenta una tabla que incluye aspectos funcionales, técnicos y pedagógicos que deben evaluarse a partir de la consideración de una escala de 4 valores: baja (si la característica que se evalúe está mal); correcta (si la característica evaluada está bien); alta (si está muy bien); excelente (si lo evaluado resulta casi inmejorable).

- Observaciones y evaluación global: En el tercer espacio el evaluador hace la evaluación global y observaciones complementarias al vídeo.

Para concluir el autor comenta que se valorará positivamente la existencia de una guía didáctica que presente el material, facilite ideas para su utilización y proponga ejercicios complementarios.

4.3.6. Modelo de Sweetow

En su libro *Corporate Vídeo Production*, Stuart Sweetow (2011) presenta un instrumento de evaluación para vídeos instruccionales al que divide en cinco áreas: información general, contenido, plan instruccional, producción técnica y material suplementario. En el apartado de información general el autor incluye los espacios para el título del vídeo, datos del evaluador y fecha de evaluación, además ofrece instrucciones para el llenado del instrumento.

Respecto al contenido lo primero a evaluar es si es adecuado, preciso y actualizado, de igual forma se evalúa su utilidad, haciendo énfasis en conocer si el vídeo estimula, motiva e informa a los educandos sobre la manera de cómo usar la información presentada, y si los educandos podrían incorporar la información a su vida personal. Otro aspecto que se evalúa del contenido es la presencia de prejuicios y estereotipos sobre edad, sexo, raza, etnia, impedimentos físicos, valores, vestimenta, lenguaje o clase social.

Como parte del plan instruccional en el modelo de Sweetow se califican los objetivos, básicamente para saber si se establecen de manera clara desde el inicio del vídeo y si la introducción del programa resulta motivadora e interesante. Respecto a la presentación de contenidos se pregunta si promueven la comprensión, si el vídeo ayuda a simplificar tareas complejas, si evita información innecesaria, si trata de abarcar demasiada información y si lo hace de manera muy detallada.

Sobre la aplicación del aprendizaje, el autor presenta una pregunta para saber si en el vídeo se incluyen métodos para aplicar el conocimiento adquirido y si se hacen sugerencias para practicar lo que se ha discutido. También se pregunta si se diseñan prácticas en el contexto del diseño general y del vídeo como tal. Otro aspecto a evaluar es si el vídeo promueve la reflexión del educando permitiéndole reaccionar después de ver una escena o un planteamiento.

Para el autor es necesario conocer si con el vídeo se cumplen los objetivos de aprendizaje planteados al inicio, satisfaciendo así las necesidades del educando, y si en el vídeo se presentan y repiten tanto al inicio como al final los principales elementos de aprendizaje, ya sea como sumario o conclusiones además de saber si el vídeo promovió la interacción en el aprendizaje.

Sobre la integración del vídeo en el ambiente de aprendizaje lo que se espera saber es si se pudo integrar en el ambiente de aprendizaje añadiendo énfasis o complementando métodos más tradicionales a través de las imágenes y los sonidos.

En cuanto a los aspectos técnicos de producción, lo que interesa al autor evaluar son: a) la estructura, planeación y organización del vídeo, b) medir si facilitó el aprendizaje al poder visualizar información que se ubica en otros espacios físicos y temporales, c) si se centra en el contenido previsto evitando confundir al educando al presentar material irrelevante o poco relacionado a los temas previamente establecidos, d) el buen aprovechamiento en el uso de la cámara, para presentar la información visual utilizando diversos planos,

movimientos, ángulos y puntos de vista que faciliten el aprendizaje del educando.

La calidad del audio es otra de las variables técnicas a calificar en el modelo de Sweetow considerando aspectos que incluyen a) la relación existente entre el tipo de vocabulario utilizado en la narración y el público al que está dirigido, b) la velocidad de lectura para facilitar el entendimiento de cada tema, c) la selección de música y del uso de efectos especiales para reforzar el contenido y facilitar el aprendizaje, d) la relación entre las imágenes y los sonidos usados en el vídeo de tal forma que su función sea complementaria evitando ruidos semánticos.

El último apartado del modelo de evaluación presentado por Sweetow, se refiere al uso de materiales complementarios y evalúa la inclusión de información introductoria a los temas tratados en dicho material, así como al uso de diagramas, definiciones, actividades como discusión, preguntas, ejercicios de simulación y resúmenes que faciliten el aprendizaje.

4.4. La producción del vídeo de capacitación

Después de establecer las variables que los autores consultados contemplan en sus modelos de evaluación de vídeos educativos y de enlistar aquellas que pudieran ser consideradas relevantes por ser incluidas por la mayoría de los autores, en los siguientes puntos se hablará sobre los responsables de la producción de vídeos de capacitación conociendo la estructura de las empresas productoras, las características del personal involucrado y el proceso de producción de este tipo de material audiovisual. Para lo cual retomaremos tanto la información obtenida en la bibliografía consultada como la proporcionada por las empresas entrevistadas.

4.4.1. Las empresas productoras del vídeo de capacitación

Los vídeos producidos por (o para) las empresas tienen peculiaridades que los diferencian de otras producciones audiovisuales ya que son realizados por instituciones para su uso particular, no tienen intencionalidad mercantil y cumplen sus objetivos en el marco de los fines establecidos por cada entidad. Para llevar a cabo la producción de estos vídeos, las empresas e instituciones se convierten en patrocinadoras destinando para ello recursos económicos que faciliten la realización del producto audiovisual (Galindo, 2004)

Históricamente, los modelos a través de los cuales las organizaciones han podido obtener material audiovisual para satisfacer necesidades de capacitación o comunicación han sido tres, que han cambiado de nombre de acuerdo al autor y a la época de su aparición pero, en general, se puede decir que los modelos presentan características muy similares entre sí. Por ejemplo, Galindo (2004) denomina a estos tres modelos como empresas auto-productoras (patrocinan, producen, distribuyen y exhiben sus productos audiovisuales), empresas híbridas (la organización contrata a una productora comercial y designa personal de la empresa para trabajar conjuntamente), y empresas ajenas (la empresa patrocinadora se limita a financiar el audiovisual).

En la década de los años 90 los profesionales en vídeo corporativo se dividían en dos grupos distintos (Hausman,1990): empleados “in-house”, que corresponde al modelo donde la empresa crea su centro de producción audiovisual; y empleados de casas independientes de producción que funcionan como proveedores del material audiovisual a las organizaciones que lo requieran. Por esos años también González (1997) enlistaba tres formas a través de las cuales las empresas podían adquirir o generar vídeos: la producción interna, la producción a través de una empresa externa profesional y la compra de programas ya hechos y distribuidos de manera genérica.

Es importante señalar que cada uno de los modelos presenta aspectos positivos y negativos que resulta importante considerar:

1. Producción interna.

Positivo: funciona como una unidad productora interna que puede brindar el servicio al resto de la organización.

Negativo: implica la necesidad de contratar personas a tiempo completo, destinar una área para este propósito y adquirir equipo de producción y post-producción que representa un impacto económico, que obliga a justificar su existencia, comparando los costos de operación y producción con lo que costaría contratar una productora externa y evaluando factores como la calidad y efectividad de las producciones.

2. Producción a través de una empresa externa profesional.

Positivo: se contratan los servicios especializados de una casa productora externa para la producción total del vídeo, desde el guión hasta el copiado del programa final para su distribución, lo que da acceso a un grupo de profesionales especializados en cada área de la producción que, generalmente, dispone de un equipo técnico actual y avanzado.

Negativo: El costo puede ser elevado por la calidad del trabajo.

Si retomamos los modelos presentados como productoras *in house* o interna, y las empresas ajenas independientes o externa profesional, al compararlas, podemos ver que si bien han cambiado de nombre, en general han conservado sus características. Hay que comentar que por sus características como organización (de acuerdo a la información obtenida en las entrevistas), las empresas de producción audiovisual de Monterrey se ubican en el modelo de empresas ajenas o también llamadas independientes o externa profesional.

Respecto a las razones o argumentos que pueden influir en la decisión de una empresa para optar por un determinado tipo de modelo para la generación o adquisición de material audiovisual, estos también han ido cambiando; por ejemplo, hace dos décadas González (1997) las enlistaba de la siguiente manera:

- 1) Costo, velocidad y calidad de producción
- 2) Nivel de confidencialidad exigido por el tipo de información del vídeo y familiaridad con la empresa.
- 3) Volumen de trabajo, nivel de especialización de los involucrados y disponibilidad de los recursos necesarios.

Hoy en día Sweetow (2011) afirma que los vídeos de capacitación han probado ser un medio rentable y motivador en la educación de los empleados ya que les permite tener acceso a la información de diferentes formas; por ello, el dinero invertido en su producción puede representar un retorno significativo para la empresa. El autor puntualiza en el hecho de que, si bien estas producciones no generan ingresos, pueden ahorrar costos en la capacitación del personal y su desarrollo, y va más allá al señalar que las empresas pueden hacer que su producción audiovisual sea autosuficiente si producen vídeos de capacitación lo suficientemente genéricos y profesionales como para utilizarse en el entrenamiento interno, y con la posibilidad de su distribución nacional e internacional.

También en la actualidad la economía se vuelve una variable importante para la empresa en el momento de decidir sobre un modelo de adquisición de material audiovisual. Al respecto, Spannaus (2012) comenta que la producción de vídeo se ha vuelto más barata y al alcance de individuos, escuelas o departamentos de capacitación y señala dos aspectos a los que se debe poner atención: la reducción de costo del equipo (cámaras, micrófonos, trípodes, luces) y software, y el fácil manejo que tienen las producciones de este tipo.

Lo recomendable en cada caso es lograr un balance adecuado entre la inversión, el costo y la calidad de los programas (Sweetow, 2011; González, 1997). Se puede, por ejemplo, tener el personal pero alquilar el equipo cuando se requiera, o dotar al departamento interno con lo básico del equipo técnico de producción y contratar instalaciones externas para post-producción. Lo anterior no elimina la posibilidad de que las organizaciones también adquieran programas genéricos ya publicados.

4.4.2. La estructura organizacional de la empresa

Respecto a la estructura organizacional de una empresa productora de vídeo se puede apreciar la evolución que ha tenido si tomamos como base el modelo que presentaba hace más de dos décadas Hausman (1990), el cual estaba compuesto por: un gerente o director general, una secretaria, un supervisor de producción,- que trabaja con escritores, productores y realizadores-, un supervisor de estudio, que cuenta con asistente de producción, y un supervisor técnico, que trabaja con ingenieros de operación y mantenimiento.

Actualmente, algunos puestos del modelo se conservan y se agregan nuevos de acuerdo a las necesidades que la producción audiovisual tiene en nuestros días. En este sentido Spannaus (2012) define como roles importantes en una producción de vídeo corporativo los siguientes: administrador de proyectos, camarógrafo, guionista, artista gráfico, editor, sonidista e iluminador e incorpora como nuevos, el diseñador instruccional, el especialista en contenidos, y el diseñador de web.

Por su parte, Sweetow (2011) menciona que dependiendo del proyecto (presupuesto y contenido), el equipo puede variar pero considera los siguientes puestos como básicos: productor, coordinador de producción, asistente de dirección, administrador de proyecto, maquillista, microfonista, camarógrafo, iluminador, asistente de producción, director de fotografía, editor, diseñador de web y diseñador gráfico.

4.4.3. Etapas del proceso de producción del vídeo de capacitación

Salinas (1995) en su artículo “Televisión y vídeo educativo en el ámbito universitario: producción, coproducción, cooperación”, señala que para que un vídeo pueda ser considerado didáctico debe tener una definición estricta de los objetivos a alcanzar, un análisis del contenido a enseñar, proporcionar instrumentos de evaluación, entre otros. Es decir, que desde su concepción,

estos vídeos están pensados para ser presentados a públicos específicos, en contextos bien determinados para cumplir objetivos muy claros, condición que coincide con la capacitación en las empresas donde el público está formado por los trabajadores de la organización mismos que requieren de un aprendizaje determinado para satisfacer una necesidad específica.

Un vídeo didáctico debe, además, estar dotado de una estructura equilibrada y ajustada a los condicionantes de la situación en la que se va a aplicar, respetar una serie de criterios técnicos mínimos respecto a la producción de materiales en vídeo, y por último, ir acompañado de una guía didáctica de calidad que sea operativa para los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante, considerar lo que plantea Cabero (2010) al afirmar que el valor pedagógico y educativo que se le concede a los medios audiovisuales no se encuentra tanto en el producto mediático que lleguen a conseguir, sino en el proceso que debe de seguirse para su producción y que va desde el trabajo de investigación para la elaboración de un guión y de los contenidos que se plasmen en el mismo, hasta los aprendizajes instrumentales requeridos para el dominio técnico de los equipos, sin olvidar la capacidad necesaria en la locución, y la producción y postproducción del medio todo lo anterior en un contexto pedagógico.

Hay que recordar que es en los años sesenta cuando las empresas comienzan a usar el vídeo para producir programas de capacitación (Cebrián, 1994) y lo hacen replicando un esquema similar al del cine y la televisión comercial que contempla para su realización tres etapas: pre-producción, producción y post-producción (Galindo, 2004). La diferencia más significativa entre estas producciones se encuentra en el objetivo final ya que el vídeo de capacitación establece un objetivo educativo (Martín, 2010) mientras que el entretenimiento ha sido el objetivo principal de las producciones comerciales (Zetll, 2009).

Para lograr su objetivo educativo, un vídeo de capacitación debe llevar a cabo una serie de pasos e incorporar conocimientos tanto en lo técnico-audiovisual (Spannaus, 2012; Whittaker, 2004) como en lo educativo (Cabero, 2010; Marqués, 2001; Cebrián, 1999) y su diseño debe estar formado por fases claramente establecidas (Sweetow, 2011; Cabero, 2008).

En el aspecto técnico, las fases que comprende la creación de un producto audiovisual son la pre-producción, la producción y la post-producción (Zettl, 2009; Barroso, 2008). Para cubrir el factor educativo del vídeo es necesario que la producción de los contenidos se haga bajo los principios del diseño instruccional (Spannaus, 2012) en el que se contemplen las etapas básicas que un diseño debe tener. En los capítulos 7, 8 y 9 se abordarán con más detalle cada una de las etapas de producción.

TERCERA PARTE: METODOLOGÍA

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

5.1. Enfoque metodológico

Para el desarrollo de esta investigación se optó por el enfoque cualitativo porque se orienta a profundizar en casos específicos y no a generalizar y se centra en la descripción y calificación del fenómeno social estudiado a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada (Bonilla y Rodríguez, 2000). Taylor y Bodgan (1982) la definen como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observada.

La selección del enfoque cualitativo de investigación también obedece a sus posibilidades para dar profundidad a los datos, la contextualización del entorno y las experiencias únicas, además de que busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente cotidiano. Son descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones (Patton, 1990) como en este caso la producción de vídeos de capacitación. De acuerdo a Rodríguez, Gil y García (1996) la investigación cualitativa:

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales como entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p.32).

Para el desarrollo de esta investigación el enfoque cualitativo permitió estudiar una realidad en su contexto (Rodríguez, Gil y García, 1996), a través de un estudio exploratorio con el propósito de recabar información para reconocer, ubicar y definir una situación en particular que permitiera afinar la metodología y depurar estrategias para formular con mayor exactitud el esquema de investigación (Rojas, 2013).

Para realizar el estudio cualitativo se tomó como referencia a Neuman (1994) quien sintetiza las actividades principales del investigador de la siguiente forma:

- Observa eventos ordinarios en ambientes naturales. Para este caso la producción de vídeos de capacitación en Monterrey.
- Está directamente involucrado con las personas que estudian y sus experiencias personales. En este caso la experiencia personal como profesional del vídeo empresarial durante 30 años.
- Adquiere un punto de vista desde adentro del fenómeno pero se mantiene como observador externo. En este caso la visión personal como profesor universitario de la carrera de Comunicación en el Tecnológico de Monterrey desde 1990.
- Utiliza diversos métodos de investigación. Que básicamente fueron el estudio exploratorio mediante cuestionarios y la investigación documental.
- Sigue una perspectiva holística. Por ello se ubicó en la ciudad de Monterrey, ciudad donde se realizaron los cuestionarios y se revisó la bibliografía correspondiente.
- Desarrolla empatía con los miembros estudiados. Por lo cual el objetivo de esta tesis es desarrollar un modelo que ayude en el proceso de diseño, producción y evaluación de los vídeos de capacitación elaborados para las empresas.
- Analiza los aspectos explícitos e implícitos del fenómeno.

5.2. Método de recolección de datos

Como ya se mencionó, la investigación cualitativa utiliza diferentes instrumentos o técnicas para recolección de información de acuerdo con el problema objeto de la investigación (Muñoz, 2001). Para esta investigación se han seleccionado como método de recolección de datos el estudio exploratorio y la investigación documental.

5.2.1. Estudio Exploratorio.

Se seleccionó como método el estudio exploratorio dado que el objetivo era examinar un tema o problema de investigación poco estudiado en la ciudad de Monterrey y se deseaba obtener información sobre los procesos de producción de vídeos de capacitación en dicha ciudad.

En esta investigación el estudio exploratorio sirvió para entrar en contacto con los productores utilizando la técnica del cuestionario y conocer la logística que existe en torno a la producción de vídeos de capacitación.

El cuestionario se define como un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios, con el propósito de alcanzar los objetivos del proyecto de investigación. Es un conjunto de preguntas respecto a una o más variables que van a medirse (Bernal, 2010). Permite estandarizar y uniformar el proceso de recopilación de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Para la investigación exploratoria se desarrollaron 3 cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas que se aplicaron al personal de las empresas productoras:

- El primero, para obtener los datos generales de las empresas productoras de vídeos, desde su razón social hasta su organigrama (10 preguntas sobre datos generales) y se aplicó a los diez directores o responsables de las empresas seleccionadas (Anexo 1).

- El segundo, para poder hacer un inventario (20 preguntas sobre la cantidad y tipo de equipo técnico) lo que permitía inferir la calidad de la tecnología con la que trabajaba cada una de las empresas encuestadas, lo que permitió reforzar la información y el objetivo del cuestionario 1 y poder ubicarlas en alguno de los niveles establecido. Se aplicó a los administradores o responsables de área. (Anexo 2).
- El tercero, para poder obtener la información sobre los procesos y criterios técnicos y pedagógicos usados por las empresas en la producción de los vídeos. Con 43 preguntas sobre aspectos de metodología, contenido didáctico y diseño audiovisual. (Anexo 3).

Los cuestionarios se redactaron con preguntas de creación propia y otras con base en estudios similares las cuales permitieron obtener la información deseada. Por ello, en algunos casos se han usado preguntas cerradas, preguntas abiertas, preguntas de introducción, preguntas de filtro y preguntas de escala de Licker.

Para elaborar el cuestionario número 3 se estableció la naturaleza de la información que se buscaba obtener de la muestra de productores de vídeos de capacitación de la ciudad de Monterrey. Tomando como referencia a Bernal (2010) los cuestionarios se elaboraron:

- Después de clarificar el problema que se quería investigar para redactar las preguntas adecuadamente.
- De conocer las características del grupo de productores de vídeos que formaron la muestra y en el cuestionario buscando que las preguntas abiertas les permitiera a los productores contestar con sus propias palabras y con las preguntas cerradas pudieran elegir la respuesta en una lista de opciones ya fueran de opción múltiple (ayuda a indicar la alternativa que expresa su opinión) o dicotómicas (con una neutra). También se incluyeron preguntas de respuesta a escala para medir la intensidad o el grado de sentimientos respecto a un rasgo o variable por medir (escala de Likert).

Las preguntas se redactaron de manera clara buscando evitar la ambigüedad y que fueran específicas para cada variable a medirse, con el lenguaje adecuado al grupo de productores (Malhorta, 1997). Para darle una estructura al cuestionario las preguntas se dividieron en tres rubros tomando como referencia el proceso de producción de tal forma que los productores se sintieran identificados con un orden que les resultaba conocido. Por lo anterior el orden de las preguntas fue:

- Etapa de inicio del proceso de producción (5 preguntas)
- Etapa de producción (21 preguntas)
- Diseño audiovisual (17 preguntas)

Al terminar la aplicación de los cuestionarios se pudo contar con la siguiente información:

- Un listado de las empresas productoras de vídeo de capacitación en Monterrey (cuestionario 1)
- Un inventario de equipo técnico de cada empresa productora de vídeos (cuestionario 2)
- Información sobre la metodología de trabajo de las empresas productoras de vídeo en Monterrey (cuestionario 3)
- Información sobre el nivel de conocimiento y dominio de la técnica que tienen las empresas productoras de vídeo de capacitación en Monterrey (cuestionario 3).

Con el análisis de las respuestas también se pudo identificar en el cuestionario 3, a través de las preguntas 12 (en la producción de los vídeos siguen algún formato o guía), y 13 (¿el formato es propio o adaptado?) que cada empresa tenía un método de trabajo que no siempre era formal. También se pudo saber con las preguntas 38 (¿al terminar la producción del vídeo realiza algún tipo de evaluación?) y 39 (si contestó si o en ocasiones nombre y describa qué evaluación usa) que las empresas encuestadas no contaban con un modelo de evaluación formal del producto audiovisual terminado. La aplicación de los cuestionarios y la interpretación de los datos se realizaron en diez meses.

5.2.2. Investigación documental

Para cumplir con el objetivo de esta tesis, y haciendo uso de los métodos que propone el enfoque cualitativo, además de los cuestionarios se utilizó la investigación documental (Bernal, 2010; Cásares y Hernández, 1995) para identificar modelos de evaluación ya existentes sobre vídeos didácticos.

Para la recopilación de información para sustentar tanto el marco teórico como la propuesta del modelo y la ficha de evaluación, fue necesario acudir a diversas fuentes como libros, revistas, conferencias escritas, material vídeográfico y páginas web y tesis.

Después de una amplia exploración sobre el tema de evaluación de vídeos, se identificaron seis modelos (Sweetow, 2011; Marqués, 2001; Cebrián, 1999; Martínez, 1994; Cabero, 1994; Ferrés, 1994) que permitieron analizar sus componentes.

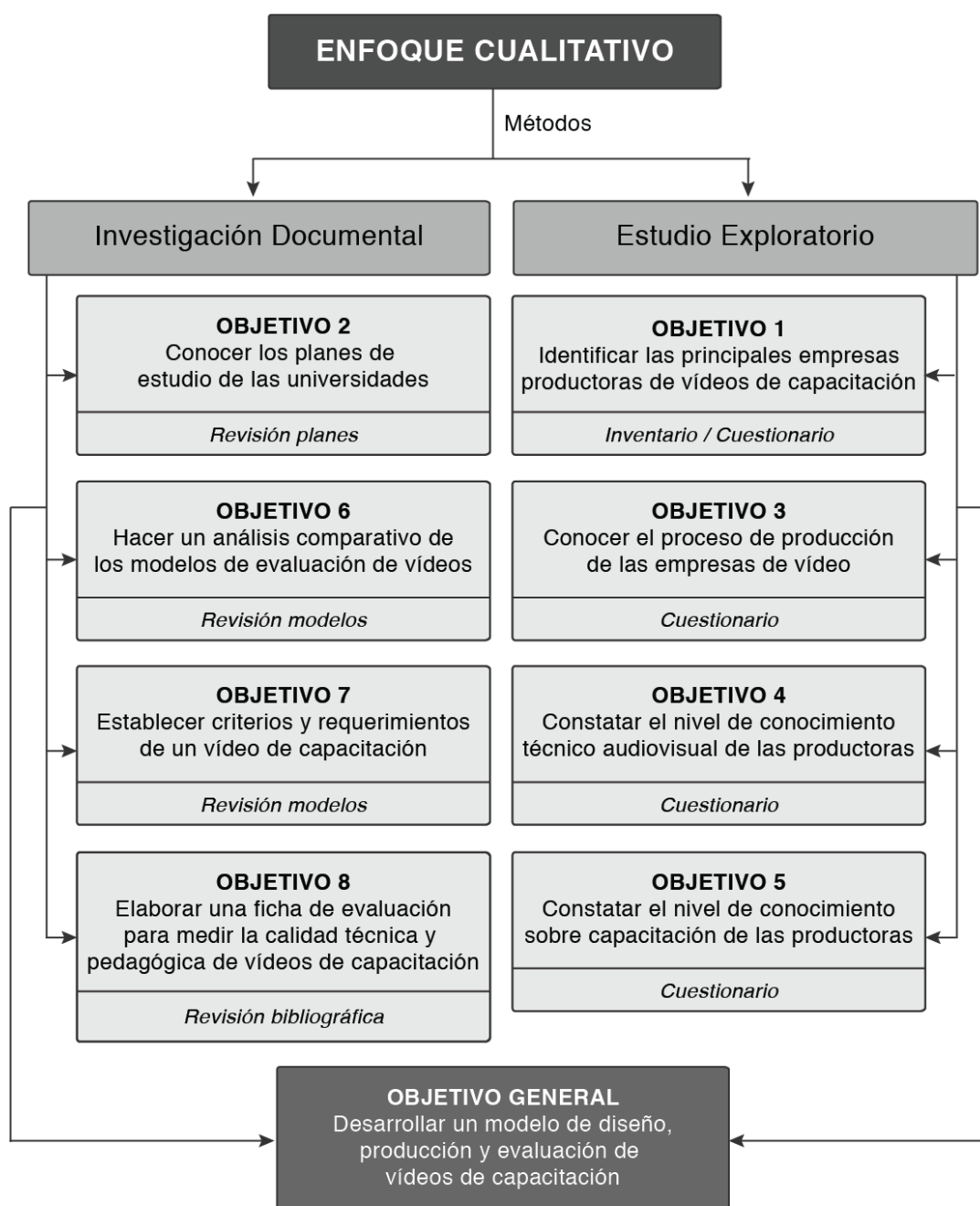
Una vez identificados estos seis modelos se creó una tabla integradora que permitió hacer un análisis comparativo para identificar aquellos componentes que resultaban importantes para la evaluación de un vídeo didáctico, de acuerdo al perfil profesional de cada uno de los autores. El análisis también permitió apreciar que de los 6 modelos, el de Marqués (2001) era el más completo y estructurado, por lo cual se decidió tomarlo como base y sobre éste incluir aquellas variables no consideradas por el autor pero sí por el resto. El resultado de este análisis comparativo fue un listado dividido en aspectos funcionales, técnicos/ estéticos y pedagógicos.

Otra aportación de la bibliografía consultada fue el modelo de proceso técnico-artístico, sintáctico y semántico de Barroso (2008) que junto con el modelo básico de diseño instruccional ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implantación y Evaluación) ayudaron a desarrollar un modelo que integrara los aspectos artísticos comunicativos y tecnológicos de Barroso y el educativo del modelo de diseño instruccional. Otros temas importantes que la revisión bibliográfica permitió abordar fueron la producción audiovisual y la andragogía

para contextualizarlos en el marco de la gestión de Recursos Humanos y Capacitación.

Con el fin de mostrar de manera gráfica la vinculación de los objetivos con la metodología utilizada para esta investigación, se presenta a continuación el siguiente cuadro.

Cuadro 5. Vinculación de los objetivos con la metodología utilizada.



5.3. Escenarios y participantes

Para realizar el estudio exploratorio se consultó el directorio de la Sección Amarilla de la ciudad de Monterrey, con el fin de ubicar a las empresas productoras de vídeo que existían en la ciudad. Fue así como se tuvo un listado de casi 100 empresas dedicadas a la grabación en vídeo. Sin embargo, al contactar con ellas para revisar los servicios que ofrecían, se pudo saber que sólo 30 de las empresas incluían como parte de sus servicios la producción de vídeos para la capacitación, y de ellas, sólo diez tenían en su cartera de clientes a las organizaciones empresariales más importantes de la ciudad de Monterrey. Se seleccionó a estas 10 empresas productoras de vídeo ya que contaban con el equipo técnico, la estructura organizacional y los clientes, que las hacían tener el perfil idóneo para esta investigación, por lo que finalmente fueron con las que se trabajó.

Después de un primer contacto telefónico con estas 30 empresas dedicadas a la producción de material audiovisual para las empresas, durante el cual se hizo una presentación del objetivo y tema de estudio, y se preguntó sobre los principales servicios de vídeograbación que ofrecían a los clientes se determinó que el 10% de ella se podrían considerar como empresas del **nivel A**, ya que son las que tenían como clientes a empresas grandes de la ciudad, contaban con equipo técnico de calidad y su personal estaba capacitado y con experiencia profesional. El 20%, podrían catalogarse como empresas **nivel B**, pues sus clientes eran empresas medianas, con equipo técnico de mediana calidad y con personal de menor experiencia y finalmente un 70%, que atienden a pequeñas empresas, que pueden considerarse de **nivel C**. (cuadro 6).

Cuadro 6. Nivel y características de las empresas productoras de vídeo de Monterrey, México.

	A Mediana- empresa	B Pequeña- empresa	C Micro-empresa
Número de Empleados	20 o más	10 a 20	2 a 10
Nivel Académico	Posgrado Universitario Técnico	Universitario Técnico Empírico	Técnico Empírico
Formato de Grabación	Digital	Digital	Digital
Calidad de Producción	Broadcast	Profesional	Industrial
Marcas Usadas	Sony Broad	DVC-PRO	MINI DV DV CAM DVC PRO
Equipo de Edición	AVID	CUBO MEDIA 100 FINAL CUT	ADOBE PRE E-MOVIE
Costo aprox. de Equipo	20,000 Dls.	10,000.Dls	2,000 Dls
Tipo de Cliente	Empresas Grandes	Empresas Medianas	Empresas Pequeñas

De esta forma quedó delimitada la investigación tanto en lo geográfico (la zona metropolitana de Monterrey, México), como en la población (10 micro, pequeñas y medianas empresas productoras de vídeos de capacitación para las empresas locales que por su tamaño, facturación o ubicación en el mercado local pudieran ser consideradas como relevantes) y se estableció un periodo de realización de diez meses para la aplicación de cuestionarios y la interpretación de datos.

Dado que los estudios cualitativos no pretenden generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias y van de lo particular a lo general, es decir, exploran y describen (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) se focalizó la investigación en las siguientes 10 empresas productoras de vídeos de la ciudad de Monterrey, después de aplicar el criterio de selección explicado.

Empresas participantes en el estudio:

Grupo IMAGYX

ISA VÍDEO

LA CANDELA FILMS

VÍDEOTIPS

LA TUNA Films

LUCA DIGITAL

DATA VISION

COMTEC

VÍDEOTRACK

DOMINIO TELEVISIÓN DIGITAL

Al término de la aplicación de los cuestionarios se procedió al análisis de las respuestas, con esta información se generaron tablas con los resultados, que de acuerdo al aspecto indagado han sido incluidas en los capítulos 6, 7,8 y 9 con el fin de comparar la información encontrada en la investigación bibliográfica y la obtenida en el estudio exploratorio para mostrar ambos aspectos, es decir lo establecido por la teoría y lo que ocurre en la realidad de la producción audiovisual en la ciudad de Monterrey.

CUARTA PARTE: PROPUESTA

CAPÍTULO 6. PROPUESTA DEL MODELO

6.1. Presentación de la propuesta

Dado que el objetivo de esta tesis es desarrollar un modelo que ayude en el proceso de diseño, producción y evaluación de los vídeos de capacitación elaborados para las empresas, en los capítulos 2, 3 y 4 se han incluido temas que permiten entender la importancia que en el contexto de la gestión de Recursos Humanos en general y los procesos de capacitación en particular, puede tener el método seleccionado (en este caso el vídeo).

Otro de los temas importantes abordados hasta el momento es la relevancia que dentro de estos procesos adquiere el conocimiento de las necesidades del cliente, las características de los empleados de las empresas (como educandos) y las diferentes técnicas existentes para cumplir de la mejor manera los objetivos de enseñanza-aprendizaje establecidos dentro de los programas de capacitación.

Por lo anterior, en el capítulo 2, se habló sobre la gestión de Recursos Humanos y se propuso la forma en la que los vídeos de capacitación pueden insertarse para apoyar este proceso. Posteriormente en el capítulo 3, se habló del proceso de capacitación en las empresas, las características de los empleados como adultos en un contexto de enseñanza-aprendizaje laboral, las competencias y las peculiaridades que sobre el tema existen en México.

Finalmente, en el capítulo 4, se abordó lo referente al vídeo de capacitación en la empresa, sus ventajas y desventajas, así como las características educativas del medio y se presentaron modelos de evaluación de vídeos educativos que han desarrollado importantes autores en las últimas dos décadas.

Con la información reunida a través de la investigación documental y los cuestionarios aplicados, en los capítulos siguientes se presenta y justifica un

modelo de diseño, producción y evaluación de vídeos de capacitación dirigido a directores de Recursos Humanos, capacitadores, diseñadores instruccionales, guionistas y productores audiovisuales, involucrados en la producción y gestión de vídeos de capacitación.

Para desarrollar el modelo ha sido necesario llevar a cabo un análisis de los modelos de evaluación descritos en el capítulo 4, con el propósito de generar una tabla comparativa que permitió identificar puntos de coincidencia entre las variables contempladas por cada autor y establecer la importancia que se les otorga a partir de la frecuencia con que son mencionadas. De igual forma se establecerán las dimensiones del proceso de producción tomando como referencia el modelo de Barroso (2008) y se integrará con el modelo de diseño instruccional ADDIE, para incorporar el aspecto educativo que complementa la realización de un vídeo de capacitación.

Finalmente, y antes de abordar en los capítulos 7,8 y 9 lo relacionado a las tres etapas del proceso de producción de un vídeo de capacitación, en este capítulo se presenta el análisis comparativo entre lo encontrado en la bibliografía consultada y la información obtenida a través de los cuestionarios sobre las características profesionales y los conocimientos de los productores audiovisuales que hoy en día son demandadas por el mercado laboral.

6.2. Justificación del modelo

Como se vio en el capítulo 2, hoy en día los Recursos Humanos son uno de los activos importantes para la empresa, por ello, los programas de capacitación adquieren relevancia, ya que estos permiten que los empleados mantengan actualizados sus habilidades y conocimientos y que los diferentes cambios tecnológicos no los afecte. En este contexto, el modelo aquí propuesto permite dimensionar su importancia si se considera que el uso de vídeos de capacitación puede estar presente a lo largo de toda la gestión de Recursos Humanos, tal y como se presenta en el cuadro 2, donde en cada una de las etapas que integran el modelo: Integración, Desarrollo, Retención, Evaluación

del Desempeño y Seguridad e Higiene, el vídeo puede ayudar a cumplir con las actividades que corresponden, ya sea apoyando la inducción a nuevos empleados mostrándoles derechos y obligaciones en procesos de capacitación permanente, por promoción de desempeño y para la prevención y riesgos laborales, hasta todo lo que concierne a la etapa de jubilación.

6.3. Descripción de la tabla comparativa de modelos de evaluación

Como se mencionó en el capítulo 5 de Metodología, uno de los resultados de la investigación documental fue el acceso a seis modelos de evaluación de vídeos didácticos y corporativos. Una vez revisados los modelos de los seis autores consultados, se elaboró una tabla comparativa para establecer puntos de coincidencia entre ellos, es decir, para comprobar cuáles eran mencionadas por más autores, y que, por lo tanto, pudieran considerarse importantes para incluir en un modelo de evaluación. Lo anterior, permitiría saber cuáles son aquellos aspectos que no pueden dejarse de considerar en la planeación y producción de un vídeo de capacitación.

Es importante señalar que se tomó como referencia el modelo de Marqués (1999) por considerarlo el más completo y estructurado al incluir tanto aspectos funcionales, técnicos y estéticos y didácticos. Estos tres aspectos permiten establecer un punto de partida para hacer la comparación con las propuestas de los otros cinco autores.

De los modelos consultados, el que presenta menos variables para evaluar es el de Martínez (1994), con solamente 9 variables; le sigue Cabero (1994) con 14 variables a evaluar, en tercer lugar se encuentra Ferrés (1994), con 15 variables, después está el modelo de Sweetow (2011), con 51 variables y, finalmente, el modelo de Marqués (2001) con 85 variables en las que se incluyen aspectos técnicos y didácticos, razón por la cual se ha seleccionado como punto de partida y al que se le han sumado variables, que los otros autores aportaron hasta tener un listado de 100 variables distribuidas como se presenta en el cuadro 7.

La tabla comparativa se encuentra formada por 10 casillas. La primera contempla los diferentes aspectos evaluados, las siguientes seis corresponden a cada uno de los autores consultados y se marca con una X cuando en su modelo incluye la variable que aparece en la primera casilla. La última columna es la suma del número de veces que una variable es mencionada y poder determinar su nivel de importancia.

La tabla comparativa de los seis modelos revisados incluye en su primera casilla los aspectos evaluados: funcionales, técnicos estéticos y pedagógicos y sus componentes:

- Aspectos funcionales: utilidad/eficacia, objetivos, material didáctico.
- Aspectos técnicos/estéticos: calidad de las imágenes, textos gráficos y animaciones, banda sonora, contenidos, estructura del programa, planteamiento audiovisual.
- Aspectos pedagógicos: adecuación a la audiencia, planteamiento didáctico, evaluación.

Aspectos funcionales

La tabla empieza con lo referente a los aspectos funcionales relacionados por Marqués por su funcionalidad curricular (y en la empresa con el plan general de capacitación). Estos aspectos se subdividen en: utilidad/eficacia (compuesto por 6 variables), objetivos (con 4 variables) y material didáctico (con 10 variables).

Cuadro 7. Comparación de seis modelos de evaluación de vídeos didácticos.

Aspectos Funcionales	Sweetow 2011	Marqués 2001	Cebrián 1999	Martínez 1994	Cabero 1994	Ferrés 1994	número de menciones
Utilidad/eficacia							
Establece público meta			X				1
Cumple su función/objetivo	X	X					2
Es interesante	X	X	X		X	X	5
Facilita el aprendizaje	X	X					2
Se adapta el plan de capacitación	X	X				X	3
Puede usarse sin instructor		X			X		2
Objetivos							
Claros y concretos	X	X	X	X		X	5
Evaluable	X	X	X				3
Establece su naturaleza (motivar, mostrar)	X		X			X	3
Acordes al programa de capacitación		X	X	X			3
Material didáctico							
Buena presentación, textos legibles		X				X	2
Fácil de leer, clara, útil		X					2
Presenta características del programa		X					2
Establece el tema y objetivos	X	X				X	3
Contiene recomendaciones	X	X			X		3
Presenta ejercicios de reforzamiento	X	X				X	3
Ampia contenidos	X	X					2
Los ejercicios despiertan interés	X	X			X		3
Ofrece sugerencias didácticas	X	X					2
Presenta ejemplos prácticos	X	X					2

Utilidad y eficacia

En el punto 3.3.1. se dijo que el adulto en su rol de educando está consciente de sus necesidades educativas y de las repercusiones en su trabajo, por ello, se comprende que sobre el tema de la utilidad/eficacia que un material audiovisual debe tener para su público meta, lo que se puede apreciar en el cuadro 7, es que la mayoría de los autores consideran que debe ser interesante

y adaptado al plan curricular (o de capacitación en el caso de la empresa) además de facilitar el aprendizaje y cumplir su función como herramienta didáctica.

Objetivos educativos

Como se verá más adelante, en todo proceso de capacitación es muy importante que los objetivos educativos estén bien especificados y explicados para que los capacitandos tengan claro cuál será el conocimiento o habilidad que habrá de adquirir al concluir el proceso, por ello, es entendible que en este primer nivel de comparación se aprecie que para los seis autores el planteamiento de los objetivos es muy importante ya que este rubro aparece en cada una de sus variables con tres o más menciones, lo cual exige pensar que para el desarrollo de un modelo de diseño, producción y evaluación de vídeos de capacitación estas variables deben ser consideradas de manera obligada.

Material didáctico

Sobre el material didáctico que debe acompañar al vídeo, las variables más mencionadas por los autores se refieren a la importancia de que en éste se incluyan el tema y los objetivos, así como recomendaciones para los educandos, que presenten ejercicios de reforzamiento y que dichos ejercicios despierten su interés. Este interés de los autores se entiende si se toma en cuenta que en el capítulo 3 se comentó que uno de los principios del modelo andragógico es el referente a la autonomía del adulto para asumir el control de su aprendizaje.

Es importante mencionar que de las 20 variables que se incluyen en los aspectos funcionales los autores Sweetow y Marqués coinciden en 13, es decir que esas variables son significativas tanto para el experto en vídeo corporativo como para el educador, a diferencia de la variable “establece su público meta” que solamente es considerada por Cebrián, lo cual contradice lo visto en el punto 3.3., se habló sobre la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando el público meta son adultos.

Aspectos técnicos/ estéticos

El siguiente apartado en la tabla comparativa es el correspondiente a los Aspectos técnicos/estéticos el cual está subdividido en 6 áreas: calidad de imágenes; textos, gráficos y animaciones; banda sonora; contenidos; estructura del programa y planteamiento audiovisual. Las variables a considerar son aquellas relacionadas con la forma en la que se presentan las imágenes y los sonidos en el contexto general del vídeo.

Cuadro 7. Comparación de seis modelos de evaluación de vídeos didácticos. (continuación de cuadro).

Aspectos técnicos/ estéticos	Sweetow 2011	Marqués 2001	Cebrián 1999	Martínez 1994	Cabero 1994	Ferrés 1994	número menciones
Calidad de las imágenes							
Enfoque, encuadre, estabilidad, luminosidad	X	X			X		3
Uso adecuado de planos	X	X				X	3
Uso adecuado de movimientos	X	X					2
Uso adecuado de ángulos y puntos de vista	X	X					2
Buena composición de imagen (aires)	X	X					2
Buena iluminación (estética y utilitaria)	X	X					2
Textos, gráficos y animaciones							
Gráficos y animaciones con calidad técnica		X	X				2
Buena ortografía y redacción		X					1
Textos legibles y de buen tamaño		X			X		2
contribuyen a clarificar el mensaje		X					1
Banda sonora							
Es clara, nítida, comprensible	X	X				X	2
La música es buena y refuerza el mensaje	X	X				X	3
Los efectos sonoros refuerzan mensaje	X	X					2
Las voces son claras y adecuadas al tema	X	X					2
Hay buena relación palabra-imagen	X	X					2
Las voces son agradables, cálidas y efectivas	X	X					2
buena pronunciación y entonación	X	X					2
La música da unidad al programa (leit-motiv)	X	X					2
La música está libre de connotaciones	X	X					2

Aspectos técnicos/ estéticos	Sweetow 2011	Marqués 2001	Cebrián 1999	Martínez 1994	Cabero 1994	Ferrés 1994	número menciones
Contenidos							
Están organizados, estructurados y claros	X	X		X			3
La información es suficiente	X	X			X		3
Buen ritmo de presentación de los contenidos	X	X					2
Las ideas se desarrollan gradualmente	X	X	X				3
Las ideas se desarrollan con claridad	X	X					2
Se reiteran los principales conceptos		X			X		2
Los contenidos son actuales, objetivos y fiables	X	X			X		3
Estructura del programa							
El guión es claro y bien estructurado	X	X				X	3
Desarrolla las ideas con claridad	X	X					2
La secuenciación de las imágenes es adecuado		X				X	2
Genera buena progresión en los contenidos	X	X				X	3
Facilita la comprensión de las ideas	X	X					2
Es motivador	X	X	X	X	X		5
La duración es adecuado a los temas tratados		X	X		X		3
Los cambios de planos son progresivos		X					1
Se respeta la regla de los 180 grados		X					1
Se mantiene la continuidad	X	X					2
No se abusa de los movimientos de cámara		X					1
Los efectos especiales son apropiados		X					1
Las transiciones son adecuadas.		X					1
Planteamiento audiovisual							
El tema es adecuado (no abstracto)		X			X	X	3
El formato es adecuado para el tema	X	X	X			X	4

Es original	X	X					2
No es cabeza parlante		X	X				2
La interacción entre audio y vídeo es adecuada	X	X	X		X		4
Comunica emociones		X					1
Las imágenes son explicativas		X					1
Los actores interpretan bien su papel		X					1
Las imágenes son estéticas		X					1
El programa es atractivo desde el inicio		X	X			X	3
Mantiene el interés del espectador		X					1

- En la comparación de estos aspectos lo primero que se observa es que de las 50 variables contenidas como parte de los aspectos técnicos /estéticos, los autores más vinculados al área educativa solamente consideran en sus modelos de evaluación 28 variables distribuidas de la siguiente forma: Cebrián 8, Martínez 2, Cabero 9 y Ferrés 9, por tal motivo también el número de variables con tres o más menciones se reduce a 16.
- La variable que aparece con mayor número de menciones (cinco) es la que se refiere a la capacidad del vídeo como un medio motivador, es decir, la mayoría de los autores reconoce lo visto en el punto 4.2.1.sobre las posibilidades que ofrece este producto audiovisual cuando se hace una selección bien planificada de elementos visuales y se les da una determinada secuencia para generar significados que den como resultado respuestas emocionales muy concretas.
- Las dos variables que tienen cuatro menciones son las referentes al formato audiovisual y a la interacción entre audio y vídeo. Sobre la primera se puede inferir que para cuatro de los seis autores lo visto en punto 6.3.2. respecto a las ventajas y desventajas que presentan los diferentes modelos de producción, resulta un punto importante que todo productor y guionista debe valorar como parte del proceso de producción para hacer la mejor selección de aquellos que más aporten al tema a tratar o al público meta.

- En cuanto a la interacción entre audio y vídeo es claro que los autores coinciden con lo encontrado en la bibliografía consultada sobre la necesidad que existe de planificar el audio durante el proceso de producción para adecuarlo a las necesidades que se van presentando dependiendo del espacio físico o formato que tiene el vídeo tal y como se trata en el punto 8.3.5.
- Además de las variables ya comentadas, es importante hacer referencia al hecho de que en doce variables tres de los seis autores coinciden en considerarlas importantes, una de ellas relacionada con la calidad que visualmente tiene todo el material que aparece en la pantalla, en otras palabras, la mitad de los autores valoran la doble dimensión que tiene la imagen como elemento de comunicación pero sin perder o sacrificar lo artístico, lo que obliga al productor a no perder lo estético durante la producción tal y como se expresa en el punto 8.3.8.
- El siguiente listado parte del número de menciones que cada variable tiene en el cuadro 7 y con ello inferimos que para el autor que las propone, las variables tienen un determinado nivel de importancia, pero además de eso hay que mencionar que existe coincidencia entre la información teórica encontrada y la valoración que los autores les otorgan tal y como se ha visto en los párrafos anteriores.
 - Calidad en las imágenes en encuadres, enfoques y estabilidad
 - Uso adecuado de planos
 - La banda sonora debe ser clara y nítida
 - La música refuerza el mensaje
 - Los contenidos están estructurado para el vídeo
 - La información presentada es suficiente
 - Las ideas presentadas se desarrollan gradualmente
 - Los contenidos presentados son actuales, fiables y objetivos
 - El guión es claro y bien estructurado
 - Los contenidos se presentan de manera progresiva
 - El vídeo es motivador

- La duración del vídeo es adecuado a los temas tratados
- Los temas no son abstractos
- El formato televisivo es adecuado a los temas
- La interacción entre audio y vídeo es adecuada
- El programa es atractivo desde su inicio

Cuadro 7. Comparación de seis modelos de evaluación de vídeos didácticos.
(continuación de cuadro).

Aspectos pedagógicos	Sweetow 2011	Marqués 2001	Cebrián 1999	Martínez 1994	Cabero 1994	Ferrés 1994	Total de menciones
Adecuación a la audiencia (contenidos)							
La estructura es adecuada a la audiencia		X	X		X		3
Los contenidos son adecuados a las necesidades		X	X				2
Los contenidos son comprensibles		X			X		2
Los gráficos son claros y adecuados al tema		X	X				2
El vocabulario es adecuado a la audiencia		X	X		X		3
No hay exceso de palabras		X					1
Hay densidad de información		X	X				2
Las imágenes permiten asimilar la información		X					1
Los cambios de plano facilitan la comprensión		X					1
El formato es adecuado para el tema		X	X				2
La duración es adecuado a los temas tratados		X	X				2
Planteamiento didáctico							
Tiene un diseño pedagógico	X	X		X			3
Especifica objetivos	X	X	X	X			4
Especifica contenidos	X	X	X				3
Los contenidos son conceptuales, procedimentales			X	X			2
Estimula la observación	X	X	X				3
Estimula el razonamiento	X	X	X				3
Estimula las asociaciones	X	X					2
Estimula la memorización		X					1
Estimula la conceptualización	X	X					2
Propicia la relación entre conocimiento nuevo y anterior	X	X					2

Promueve la discusión	X	X	X	X			4
Promueve la búsqueda de información	X	X	X				3
Promueve el análisis de problemas	X	X	X				3
Hace relación con otros temas	X	X	X				3
Conecta con la realidad	X	X	X	X			4
Presenta ejemplos, repeticiones, resúmenes	X	X	X			X	4
Es original en la presentación de la información		X	X			X	3
Evaluación							
Especifica lo que se espera que el alumno aprenda.			X				1
Ofrece un modelo o instrumento de evaluación			X				1

Otra información que muestra el cuadro 7, es que no todos los autores contemplan en sus modelos de manera importante los aspectos técnicos, a diferencia de Sweetow y Marqués que nuevamente van a ser los autores que coinciden más veces al compartir para estos aspectos la cantidad de 31 variables, lo que reafirma la pertinencia de lograr un balance entre todos los aspectos para que no exista una mayor carga hacia los aspectos técnicos o hacia los aspectos pedagógicos.

Por último se analizaron los aspectos pedagógicos (subdivididos en 3 áreas) relacionados con los aspectos educativos en el diseño del vídeo: adecuación de contenidos a la audiencia (11 variables), planteamiento didáctico (17 variables), evaluación (2 variables).

- Sobre los aspectos pedagógicos el cuadro comparativo permite apreciar que los modelos de evaluación de los autores vinculados a la educación incluyen un mayor número de variables relacionadas a los aspectos pedagógicos, como en el caso de Marqués, Cebrián y Martínez. Por el contrario el modelo de evaluación de vídeos didácticos de Sweetow incluye menos variables pedagógicas dado su perfil de productor audiovisual, por ello, solamente incluye 14 de las 30 variables presentadas en la tabla comparativa, lo cual disminuye el número de

variables coincidentes con Marqués a 14, es decir, menos del 50%, cuando en los dos aspectos anteriores (funcional y técnicos/estéticos), el porcentaje coincidente fue 65% en los aspectos funcionales y 62% en los aspectos técnicos/estéticos.

Sobre el mismo tema sobre aspectos pedagógicos la información permite identificar que 4 variables fueron consideradas por igual número de autores, las cuales son, especificación de objetivos, promoción de la discusión, conexión con la realidad y presentación de ejemplos.

- Al igual que en los dos aspectos anteriores, en el pedagógico se puede apreciar que las variables a las que los autores mencionan con más frecuencia tienen relación con lo encontrado en la bibliografía y con algunas respuestas obtenidas a través de los cuestionarios.
- De las variables con 4 menciones la de especificación de objetivos aparece nuevamente pero ahora en el contexto del planteamiento didáctico, lo que reitera la importancia de este tema para el proceso de producción y evaluación de vídeos didácticos (capacitación). De igual forma la variable que evalúa si el planteamiento didáctico promueve la discusión adquiere relevancia si se considera lo visto en el punto 3.3.3. donde se señala que una de los principios de la andragogía es la participación misma que ubica al adulto como un estudiante activo que gusta de interactuar con sus compañeros para intercambiar experiencias.
- En el capítulo 3 se dijo también que una característica de la capacitación y el proceso de enseñanza-aprendizaje con adultos es que se enfoca a resolver problemas reales dentro de las empresas, argumento que coincide con el hecho de que una de las variables con más menciones sea la que evalúa si el planteamiento didáctico conecta con la realidad. Los autores mencionaron 4 veces también a la variable de presentación de ejemplos, lo cual coincide con lo visto sobre el adulto y su relación con el aprendizaje por experiencia.

- Otro punto a destacar es que para la variable de evaluación el único autor que la incluye en su modelo es Cebrián lo cual representa una ausencia significativa, pero a la vez, un refrendo para los objetivos de esta tesis. Por todo lo anterior, para este aspecto el listado de variables a considerar para el modelo son:

- La estructura del programa es adecuada a la audiencia
- El vocabulario es adecuado a la audiencia
- Se aprecia un diseño pedagógico
- En el diseño se especifican objetivos
- En el diseño se especifican contenidos
- Se establece si los contenidos son conceptuales o procedimentales
- El programa estimula la observación
- Estimula el razonamiento
- Promueve la discusión
- Conecta con la realidad
- Presenta ejemplos y resúmenes
- Es original en la presentación de la información

Después de hacer el análisis comparativo de las variables se crearon 5 listas: la primera con aquellas variables que son consideradas por al menos cinco de los autores. La segunda lista con las variables mencionadas por cuatro autores, la tercera lista con las variables que solamente son consideradas por tres autores y así sucesivamente.

La lista de cinco menciones se compone solamente de **tres** variables:

- Es interesante
- Presenta objetivos claros y concretos
- Es motivador

La lista de cuatro menciones presenta **seis** variables:

- **El formato televisivo es adecuado para el tema**

- **La interacción audio/vídeo es adecuada**
- Especifica objetivos
- Promueve la discusión
- Conecta con la realidad
- Presenta ejemplos, repeticiones, resúmenes

Dos variables relacionadas con producción (señaladas con negrita)

La lista de tres menciones tiene **31** variables:

- Se adapta el plan de capacitación
- Los objetivos son evaluables
- Establecen su naturaleza
- Los objetivos son acordes al programa de capacitación
- En el material didáctico se establece el tema y los objetivos
- El material didáctico contiene recomendaciones
- El material didáctico presenta ejercicios de reforzamiento
- Los ejercicios despiertan interés
- **Es buena la calidad de las imágenes en enfoque, encuadres, estabilidad**
- **Es buena la calidad de las imágenes en uso de planos**
- **La banda sonora es clara, nítida y comprensible**
- **La música es buena y refuerza el mensaje**
- **Los contenidos están organizados, estructurados y claros**
- La información es suficiente
- Las ideas se desarrollan gradualmente
- Los contenidos son actuales, objetivos y fiables
- **El guión es claro y bien estructurado**
- Genera buena progresión en los contenidos
- La duración es adecuada a los temas tratados
- El tema es adecuado (no abstracto)
- El programa es atractivo desde el inicio
- La estructura es adecuada a la audiencia
- El vocabulario es adecuado a la audiencia

- Tiene diseño pedagógico
- Especifica contenidos
- Estimula la observación
- Estimula el razonamiento
- Promueve búsqueda de información
- Promueve análisis de problemas
- Hace relación con otros temas
- Es original en la presentación de la información

Seis variables relacionadas con producción (señaladas con **negrita**)

La lista de dos menciones contiene **39** variables:

- Cumple su función/objetivo
- Facilita el aprendizaje
- Puede usarse sin instructor
- El material didáctico tiene buena presentación
- El material didáctico amplía contenidos
- Ofrece sugerencias didácticas
- Presenta ejemplos prácticos
- **Hace un uso adecuado de movimientos de cámara**
- **Hace un uso adecuado de ángulos y puntos de vista**
- **Buena composición de imagen**
- **Buena iluminación**
- **Gráficos y animaciones con calidad técnica**
- **Textos legibles y de buen tamaño**
- **Los efectos sonoros refuerzan el mensaje**
- **Las voces son claras y adecuadas al tema**
- **Hay buena relación palabra/imagen**
- **Las voces son agradables y efectivas**
- **Buena pronunciación y entonación**
- **La música da unidad al programa (leit-motiv)**
- **La música está libre de connotaciones**
- **Buen ritmo de presentación de contenidos**

- Las ideas se desarrollan con claridad
- Se reiteran los principales conceptos
- Desarrolla las ideas con claridad
- **La secuenciación de las imágenes es adecuada**
- Facilita la comprensión de las ideas
- **Se mantiene la continuidad**
- **Es original**
- **No es cabeza parlante**
- Los contenidos son adecuados a las necesidades
- Los contenidos son comprensibles
- Los gráficos son claros y adecuados al tema
- Hay densidad de información
- **El formato es adecuado para el tema**
- **La duración es adecuada a los temas tratados**
- Los contenidos son conceptuales, procedimentales
- Estimula las asociaciones
- Estimula la conceptualización
- Estimula la relación entre conocimiento nuevo y previo

Un total de 20 variables relacionadas con producción (señaladas con **negrita**)

El listado de variables que tienen solamente una mención está formada por **21** variables:

- Establece público meta
- El material didáctico es fácil de leer
- Presenta características del programa
- Los textos tienen buena ortografía y redacción
- Los textos contribuyen a clarificar el mensaje
- **Los cambios de plano son progresivos**
- **Se respeta la regla de 180 grados**
- **No se abusa de los movimientos de cámara**
- **Los efectos especiales son apropiados**

- **Las transiciones son adecuadas**
- **Comunica emociones**
- **Las imágenes son explicativas**
- **Los actores interpretan bien su papel**
- **Las imágenes son estéticas**
- Mantiene el interés del espectador
- **No hay exceso de palabras**
- **Las imágenes permiten asimilar la información**
- **Los cambios de plano facilitan la comprensión**
- Estimula la memorización
- Establece qué se espera que aprenda el alumno
- Ofrece un modelo de evaluación

Un total de 12 variables relacionadas con producción (señaladas con **negrita**)

Lo anterior nos da una suma total de 42 variables relacionadas con producción, de ellas, 34 consideradas solamente por uno o dos de los autores lo cual refuerza la necesidad expresada anteriormente de equilibrar en un sistema de producción y evaluación, los aspectos didácticos con los técnicos de producción.

Como se ha venido señalando, con el análisis comparativo se pudo apreciar que de los autores consultados, los dos modelos que más comparten coincidencias en cuanto a las variables a considerar en la evaluación de un vídeo de capacitación son el de Sweetow (2011) y el de Marqués (2001). El primero posee un perfil profesional ubicado básicamente en la producción audiovisual corporativa mientras que el segundo cuenta con una trayectoria muy importante en la educación. Estos autores coincidieron en 57 variables de las cuales 13 se refieren a aspectos funcionales, 30 a aspectos técnicos y 14 son aspectos pedagógicos. Es decir, para ambos autores los aspectos técnicos y pedagógicos son de gran importancia mientras que los otros 4 autores (Cebrián, Martínez, Cabero y Ferrés) muestran en sus modelos un marcado acento en el área educativa ya que del total de variables, solamente hacen mención en 22

variables a los aspectos técnicos y de ellas, hay 13 que son consideradas por un solo autor.

Si se establece una jerarquización por número de menciones en cada Aspecto podemos observar que:

De los Aspectos Funcionales, las variables más importantes son:

- Que el vídeo sea interesante y que los objetivos sean claros, ya que ambas son consideradas por cinco de los seis autores.
- Adaptación del vídeo al plan de capacitación/con objetivos evaluables/estableciendo su naturaleza/ acorde al plan de capacitación. Cada una con tres menciones.

De los Aspectos Técnicos, las variables más consideradas por los autores son:

- Que el vídeo sea motivador (con cinco menciones).
- Que el formato de producción sea adecuado al tema tratado; que presente interacción entre audio y vídeo (cada una con cuatro menciones).
- Buena calidad en: encuadres, planos, sonido, música, organización del contenido; información suficiente, desarrollo gradual de los temas, desarrollo de ideas gradual, contenidos actualizados, guión claro, progresión de contenidos, duración de tema, adecuación de temas, atractivo visualmente (cada una con tres menciones).

De los Aspectos Pedagógicos, las variables más consideradas por los autores son:

- El vídeo especifica los objetivos, promueve la discusión, conecta con la realidad, presenta ejemplos prácticos (cada una con cuatro menciones).
- Tiene una estructura adecuada, vocabulario adecuado al público meta, diseño pedagógico, especifica contenidos, estimula la observación,

estimula el razonamiento, es original en la presentación de información (cada una con tres menciones).

Cabe destacar que de los seis autores consultados solamente Cebrián incluye el tema de evaluación, con dos variables a considerar.

En el capítulo 10 se presenta una ficha de evaluación dónde se retoman algunas de las variables señaladas en los párrafos anteriores y se justifica su importancia dentro del contexto de la producción de vídeos de capacitación. Una base para la selección de las variables es el hecho de que importantes autores las incluyan en sus respectivos modelos pero además en cada capítulo se aporta información para justificar la importancia que tienen en el proceso de diseño, producción y evaluación de este tipo de material audiovisual.

6.4. Dimensiones del proceso de producción

Todo proceso de realización audiovisual es inherentemente creativo, capaz de convertir una idea en un producto audiovisual; supone una materialización de la imaginación (Barroso, 2008). Para que el producto final adquiriera un carácter educativo su contenido debe ser propio de un programa específico de capacitación en la empresa con sus respectivos objetivos a cumplir, debe tener una estructura de organización de la información que facilite su comprensión y dominio, y debe adaptarse en número de conceptos transmitidos, vocabulario utilizado y complejidad de la información, a las características psico-evolutivas, culturales y educativas de sus receptores potenciales (Cebrián, 1994).

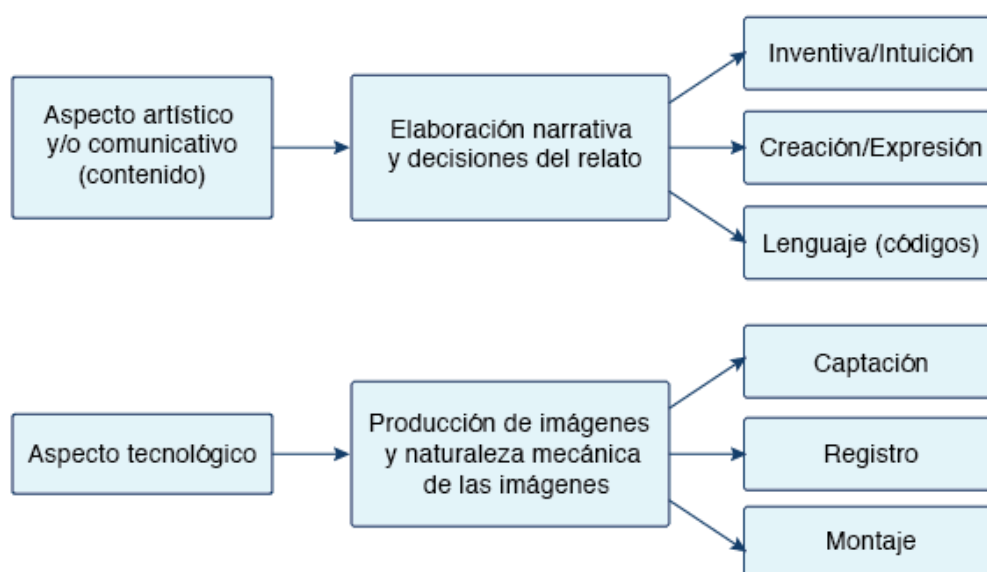
Barroso (2008) menciona que todo proceso de producción audiovisual incluye dos aspectos:

- 1) El Artístico y/o comunicativo, que contempla la elaboración narrativa y las decisiones del relato, qué se dice, cómo se dice, e implica los elementos visuales o sonoros que conforman la imagen.
- 2) Y el Tecnológico, ya que el proceso de producción de las imágenes es de naturaleza mecánica y se realiza en dos etapas bien definidas: una

primera de captación y registro, y la segunda correspondiente al montaje de las imágenes captadas.

El autor señala, además, que la dimensión artística y comunicativa del proceso de producción demanda la inventiva y la intuición de los realizadores para imaginar y pre-visualizar antes de poder materializar la imagen, apoyándose para ello en un guión planificado, bocetos artísticos, storyboard, *animatics*. El proceso incorpora un lenguaje icónico y cinemático de la representación del movimiento, un lenguaje plástico de la composición y perspectiva del plano bidimensional, un lenguaje verbal hablado a través de los diálogos y voces que conforman la historia, un lenguaje verbal escrito y un lenguaje musical que puede estar formando parte de la historia o provocando empatía emocional (cuadro 8).

Cuadro 8. Proceso técnico-artístico, sintáctico y semántico en el cine (Barroso, 2008).



Como se mencionó en el capítulo 4, el vídeo de capacitación es un producto audiovisual didáctico por lo cual en su proceso de producción se debe agregar a los dos aspectos anteriores (artístico y técnico) el aspecto educativo (Marqués, 2001), pues como ya hemos mencionado, un vídeo de capacitación comprende una serie de pasos y conocimientos tanto en lo técnico-audiovisual

como en lo educativo y su diseño está formado por fases claramente establecidas. (Sweetow, 2011; Cabero, 2008).

En el aspecto técnico, las fases que comprende la producción de cualquier vídeo (incluido el de capacitación) son la pre-producción, la producción y la post-producción (Zettl, 2009; Barroso, 2008) de cada una de estas fases se hablará con más profundidad en los capítulos 7, 8 y 9.

Para cubrir el factor educativo del vídeo es necesario que la producción de los contenidos se haga bajo los principios del diseño instruccional (Spannaus, 2012), es decir, llevar a cabo una planificación instruccional sistemática, que incluya la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas (Richey, Fields y Foxon, 2001). De acuerdo a estos autores el diseño instruccional se define como la “planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas” (p. 181).

Si bien existen varios modelos de diseño instruccional y diferentes formas de agruparlos, ya sea por décadas (Benítez, 2010), por su orientación (Guatafson y Branch, 2002) o por su aplicación en campos específicos (Muñoz, 2011) entre otros, en general todos describen los diferentes pasos que deben darse para crear una propuesta de formación, para ello, es necesario partir de un modelo a la hora de diseñar materiales y cursos, pues esto permite hacer propuestas de formación con una planificación didáctica adecuada. Algunos de los modelos de diseño instruccional que se pueden citar son los siguientes:

El modelo de Jonassen (1999), Gerlach y Ely (1980), Heinich, Molenda, Russell y Smaldino (1999); Newby, Stepich, Lehman y Russell (2000); Morrison, Ross y Kemp (2001); Bergman y Moore (1990), Hoog, Jong y Vries (1994); Bates (1995), Nieveen (1997).

Otros modelos existentes son el modelo ADDIE, los de Seels y Glasgow (1998); Branson (1975); Gentry (1994); Dorsey, Goodrum y Schwen (1997);

Diamond (1989); Smith y Ragan (1999); Dick, Carey y Carey (2001); Gentry (1994); Smith y Ragan (1999).

De los modelos anteriores, para esta investigación se decidió utilizar el modelo ADDIE ya que contempla las cinco fases básicas que un diseño debe tener: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (Gustafson y Branch, 2007), y también por las siguientes razones:

- 1) Es el modelo que en general, los especialistas consideran cómo básico ya que contempla los pasos esenciales para un diseño.
- 2) El modelo ADDIE ya ha sido usado en medios electrónicos (Spannaus, 2012; Yukavetsky, 2003).
- 3) El modelo ADDIE está considerado entre los modelos de procedimientos de interservicios para el desarrollo de sistemas instruccionales, cuya mayor fuerza se basa en la especificación extensa de procedimientos a seguir durante el proceso de instrucción (Gustafson y Branch, 2002, citado por Jardines, 2011).
- 4) El público meta al que está dirigido el modelo resultado de esta investigación, son los productores de vídeos, guionistas, jefes de Recursos Humanos que no son expertos en educación, pero que necesitan conocer conceptos importantes y básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y del vídeo como herramienta educativa.

Para conocer más sobre este modelo de diseño instruccional en el siguiente punto se presentan características y se desarrollan cada una de las fases que lo componen.

6.5. El Modelo ADDIE

El modelo ADDIE fue desarrollado después de la Segunda Guerra mundial para el entrenamiento masivo de personal militar en los Estados Unidos y desde entonces ha sido adaptado para implementarse en programas de capacitación en las empresas (Allen & Swanson, 2006).

ADDIE es un acrónimo de los pasos que conforman el modelo: Analisis (Análisis), Design (Diseño), Development (Desarrollo), Implementation (Implementación) y Evaluation (Evaluación). Cada uno de estos pasos puede seguirse de manera secuencial o de manera ascendente y simultánea a la vez. El modelo ADDIE puede ser tanto iterativo (que puede repetirse varias veces) como recursivo (puede aplicarse varias veces), no teniendo por qué desarrollarse de manera lineal-secuencial, lo cual puede suponer una ventaja para el diseñador pues el resultado de la evaluación formativa de cada una de las fases del modelo ADDIE permite al diseñador volver a la fase anterior (Sarmiento, 2004).

Otra de las ventajas y características por las que destaca el modelo ADDIE es su carácter global, que sirve como marco de trabajo general para el desarrollo de diferentes proyectos tanto presenciales como virtuales. Como se mencionó en el punto anterior, la fuerza de este modelo se basa en la especificación extensa de procedimientos a seguir durante el proceso de instrucción (cuadro 9). A continuación se presentan las fases que componen el modelo.

Análisis: Es la base de las otras fases del diseño, en ella el diseñador debe realizar una evaluación de necesidades del entorno (organización), definir el problema, identificar qué causa el problema y buscar posibles soluciones. Para lograr lo anterior es importante que el diseñador utilice técnicas específicas de investigación como: análisis de necesidades, análisis de contexto y análisis de tareas. Como resultado de esta fase el diseñador tendrá definidas las metas instruccionales, el perfil del aprendiz, la descripción de obstáculos y necesidades, entre otros, información que servirá de inputs para la siguiente fase (Sarmiento, 2004).

Además del listado anterior, el resultado de la fase de análisis es un documento resumen en el que se define el problema y se exponen los descubrimientos, que según este autor serían los siguientes: perfil del público; análisis de la tarea (si es necesario); identificación de la solución de formación (que incluye el método de distribución a los alumnos y de la infraestructura relacionada); recursos disponibles (incluyendo el presupuesto y los Recursos

Humanos en relación a lo que está disponible y una descripción de las necesidades existentes); tiempo disponible, descripción del modo de medición del éxito (Miles, 2003).

Durante la fase de análisis el diseñador debe llevar a cabo la recolección preliminar de información para la planificación y diseño del curso. Para ello es necesario conocer las condiciones (sociales, legales, económicas, competencia, tecnológicas y de marketing) que puedan afectar al desarrollo del programa instruccional (González y Mauricio, 2006).

Diseño: La fase de diseño implica la utilización de los resultados de la fase de análisis a fin de planificar una estrategia para el desarrollo de la instrucción. Durante esta fase, se debe delinear cómo alcanzar las metas educativas determinadas durante la fase de análisis y ampliar los fundamentos educativos. Algunos de los elementos de la fase de diseño son: la descripción de la población meta, la conducción del análisis de aprendizaje, la redacción de los objetivos y temas a evaluar, la selección del sistema de entrega y el ordenamiento de la instrucción (McGriff, 2000).

En el libro Modelos de Diseño Instruccional, Sangrà, A., Guàrdia, L., Williams, P. y Schurm, L. (2004) ordenan los componentes y secuencian las acciones a desarrollar en el proceso de diseño de contenido de la siguiente forma:

- Escribir los objetivos de la unidad o módulo.
- Diseñar la evaluación.
- Escoger los medios y el sistema de hacer llegar la información al alumnado.
- Determinar el enfoque didáctico general.
- Planificar la formación, decidiendo las partes y el orden del contenido.
- Diseñar las actividades para el alumnado.
- Identificar los recursos necesarios.

Cabe indicar que los resultados de esta fase (por ejemplo, objetivos, estrategias de instrucción y especificaciones del prototipo) son las entradas de la siguiente fase (Sarmiento, 2004).

Desarrollo: La fase de desarrollo se estructura sobre las bases de las fases de análisis y diseño (McGriff, 2000). El propósito de esta fase es generar las unidades, módulos y los materiales didácticos de las mismas (escritura del texto del módulo didáctico, la creación del storyboard, la programación de las páginas web y de los materiales multimedia).

De esta manera una vez desarrollados por completo los módulos didácticos se prueban y se elabora el material del profesor y del usuario. En esta fase de desarrollo también se realizan otras actividades como:

- Trabajo con los productores/programadores para desarrollar los medios.
- Desarrollo de los materiales del profesor si conviene.
- Desarrollo del manual del usuario y de la guía del alumno si es necesario.
- Desarrollo de las actividades del alumno.
- Desarrollo de la formación.
- Revisión y agrupación (publicación) del material existente.

Implementación: En la fase de implementación se pone en práctica el programa instruccional de forma eficiente y efectiva. Se trabaja para lograr que los alumnos entiendan los materiales, dominen los objetivos y se hace un seguimiento para saber si pueden hacer la transferencia de los conocimientos a su actuación diaria (Sarmiento, 2004).

Durante la fase de implementación son varias las acciones que se llevan a cabo: la publicación de los materiales, la formación del profesorado y el desarrollo de acciones de apoyo a alumnos y profesores. Cabe mencionar que si el proyecto está basado en software, se debe incluir lo siguiente (Sangrà, 2004): Mantenimiento administración de sistemas revisión de contenidos, ciclos de revisión, apoyo técnico para educadores y educandos.

Evaluación: la evaluación es un componente integral de cada una de las cuatro fases anteriores lo que permite que el diseñador pueda realizar una evaluación tanto formativa (a lo largo de todo el proceso) como sumativa (al final del proceso de formación). De este modo al concluir cada fase del diseño instruccional, los procedimientos y actividades pueden ser evaluados para asegurar que se realicen en la manera más eficaz para asegurar resultados óptimos (Riera, Ordinas, Martí, Torrandell, Colares y Motilla, 2000).

Cuadro 9. Modelo ADDIE.



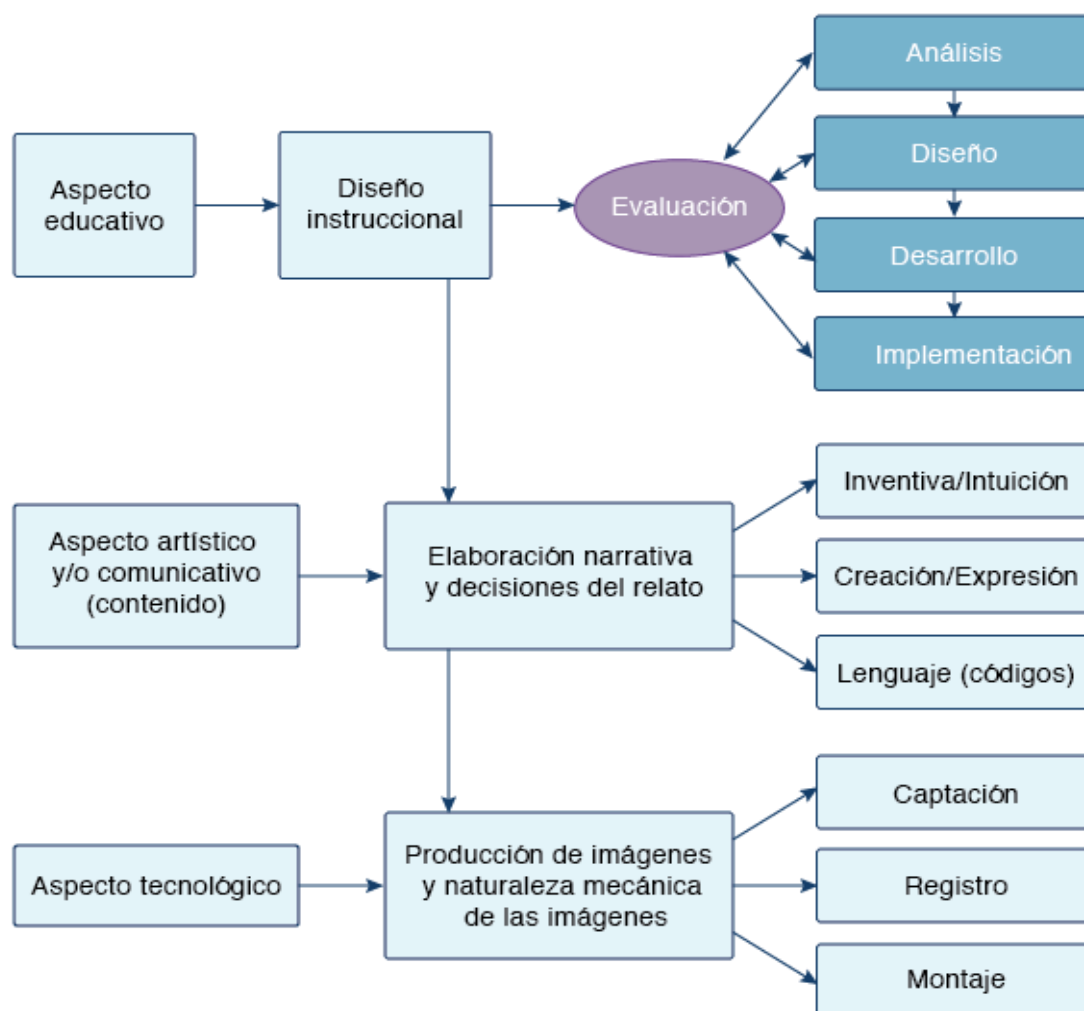
Como se puede ver, es a través del diseño instruccional que puede darse un aprovechamiento en el uso pedagógico de la tecnología ya que define y concreta de manera específica, cómo tienen que ser y cómo deben relacionarse todos los elementos que configuran las acciones formativas a desarrollar (Guàrdia, 2000) pues establece los pasos generales en un proceso sistemático probado que tiene como resultado un producto que es funcional y atractivo a la vez (Sangrà, 2004).

Para representar gráficamente la relación entre los aspectos educativos, artístico-comunicativo y tecnológico en la producción de un vídeo de capacitación se retoma el modelo de Barroso (2008) sobre producción en el cine

y se le incorpora el modelo ADDIE de diseño instruccional tal y como se muestra en el cuadro 10.

De acuerdo a este esquema, para la producción de un vídeo de capacitación es el aspecto educativo el que va a determinar el desarrollo del proceso ya que antes de escribir el guión (elaboración narrativa y decisiones del relato) se deberá cumplir con las fases del diseño instruccional enfocándose en cada una al cumplimiento de los objetivos establecidos y a la satisfacción de las necesidades del cliente.

Cuadro 10. Proceso técnico-artístico, sintáctico-semántico y educativo en el vídeo. Adaptado del modelo ADDIE y Barroso, 2008.



Para explicar la forma en la cual interactúan los componentes de cada aspecto (educativo, técnico y artístico/comunicativo) en las diferentes etapas de producción (pre-producción, producción y post-producción), en los capítulos 7, 8 y 9 se presenta cada etapa de manera detallada pero es importante recordar que la decisión de producir un vídeo como herramienta de capacitación es el resultado de un proceso que previamente se ha llevado a cabo dentro de la empresa y que establece una relación de comunicación con el guionista y el productor audiovisual desde el primer contacto telefónico hasta el momento de entrega del producto final (en ocasiones hasta el momento de la evaluación del proceso de capacitación)

Tomando como referencia lo visto en el capítulo 3 sobre el proceso de capacitación y aplicando el modelo ADDIE en el proceso de producción de vídeos de capacitación, podemos observar en el cuadro 11, la relación que existe entre los dos procesos sobre todo en las etapas de análisis, diseño y desarrollo. De acuerdo al mismo cuadro el plan de capacitación permite establecer y priorizar necesidades específicas para la formación del personal de la empresa y de acuerdo al análisis realizado se puede seleccionar la herramienta que habrá de apoyar dicho proceso (en este caso el vídeo) con el fin de satisfacer las expectativas del cliente. El cuadro también muestra cómo las últimas etapas del proceso (implementación y evaluación) inician cuando el vídeo ha sido producido y evaluado.

Cuadro 11. Modelo ADDIE y los procesos de capacitación y producción.



En los siguientes capítulos se detallará la interacción de las fases del diseño instruccional a través del modelo ADDIE con las etapas de pre-producción, producción y post-producción para poder establecer la información importante y necesaria que un guionista/productor debe considerar al producir un vídeo de capacitación.

Es importante señalar que los capítulos 7, 8 y 9, han sido estructurados de manera similar al cuadro 12, es decir, se toma como base la etapa de producción que corresponda al capítulo y se hace la descripción de cada uno de los componentes del aspecto educativo para posteriormente cubrir lo referente al aspecto artístico/comunicativo y terminar con lo que corresponde al aspecto técnico. Cabe decir que en cada tema se incluyen tablas elaboradas a partir de las respuestas obtenidas con los cuestionarios aplicados a los productores audiovisuales de la ciudad de Monterrey, para encontrar similitudes y diferencias con lo encontrado en la bibliografía consultada.

Antes de pasar a los capítulos 7,8 y 9, donde se abordan las etapas de producción de vídeo, en el siguiente punto se presentan los resultados de los cuestionarios aplicados a las empresas productoras de vídeos de capacitación de Monterrey sobre las características que tienen como organización, y su cotejo con la información encontrada en la bibliografía consultada.

6.6. El personal de producción

Hasta hace unos años, la organización del equipo humano necesario para trabajar en la producción de vídeo organizacional y de capacitación, en términos generales, era similar al de la televisión comercial tanto a nivel directivo - director de producción, director técnico, director administrativo, entre otros- como operativo -camarógrafos, iluminadores, operadores de sonido, guionistas, diseñadores, escenógrafos, editores, entre otros-, (Hausman 1990). Hoy en día, y debido tanto a los requerimientos didácticos del vídeo de capacitación como a las nuevas estructuras de los equipos de producción, se considera necesaria también la inclusión de expertos del campo de la comunicación y de la

capacitación organizacional para poder desarrollar vídeos profesionales en forma y contenido (Sweetow, 2011).

Spannaus (2012) dice que durante la planeación de un proyecto audiovisual es muy importante determinar el equipo humano y sus funciones dentro del mismo y de manera general menciona como parte de ese equipo al diseñador instruccional, al administrador del proyecto, camarógrafos, escritor (guionista), diseñador gráfico, experto en contenido, desarrollador de web, editor, sonidista e iluminador. Como podemos ver, se incluyen en la lista de personal nuevos roles como el de diseñador instruccional, experto en contenido, experto en capacitación y desarrollador de web, lo que establece una importante diferencia a los requerimientos existentes anteriormente.

Al comparar lo referente a estructura organizacional y personal involucrado en la producción de este tipo de material audiovisual, las observaciones hechas por algunos de los autores consultados (Spannaus 2012; Sweetow 2011; González 1995; y Hausman 1990) resultan interesantes ya que permiten hacer comparaciones con la situación existente en las empresas de Monterrey, de las cuales podemos resaltar lo siguiente:

- 1) Tanto en el esquema de producción interna como externa, las empresas de producción audiovisual refuerzan a su personal con escritores, escenógrafos y personal de apoyo en producción, contratados por proyecto o actividad específica. En el caso de Monterrey, por ejemplo, el 30% de las empresas entrevistadas, no tienen contratados a tiempo completo camarógrafos, directores de cámaras o asistentes; el 50% de las empresas no tienen guionistas y diseñadores y el 90% de las empresas carece de escenógrafo.
- 2) Anteriormente, el personal que trabajaba en la producción de vídeo corporativo venía del campo de la televisión comercial pero, en la actualidad, ha cambiado y, hoy en día, muchos de estos profesionales entran a este tipo de producción directamente, a veces después de recibir entrenamiento en instituciones académicas (con nivel de técnico

profesional). En el caso de Monterrey, los centros de formación técnica se ubican principalmente en la ciudad de México.

- 3) Hoy en día un grado académico es una necesidad para trabajar en televisión corporativa aunque la experiencia sigue siendo un refuerzo importante. En el caso de Monterrey, las empresas entrevistadas manifestaron que el 70% de los editores cuenta con una formación universitaria, de igual forma, el 20% de los camarógrafos, el 90% de los productores, el 70% de los directores de cámara, el 40% de los diseñadores, el 20% de los asistentes y el 30% de los guionistas. Estos datos coinciden con la información obtenida en la consulta bibliográfica tal y como veremos más adelante.
- 4) Un grado académico especializado en TV corporativa es la credencial más recomendable seguida, en orden de importancia, por los grados especializados en la radio, en el periodismo de televisión, comunicaciones, relaciones públicas, revistas y periódicos así como otras disciplinas afines. Cabe mencionar que, actualmente, no existe en Monterrey este grado especializado; instituciones de formación técnica como el Centro de capacitación Instituto Superior de Estudios de Radio y Televisión (ISERT) de la Asociación Nacional de Locutores de México, el Centro de formación profesional (AS Media), o el Centro de Diseño, Cine y Televisión se encuentran en la capital del país.
- 5) Las habilidades más apreciadas en los profesionales del vídeo corporativo son de producción, interpersonales, escritura y fotografía de vídeo, es decir, un productor de este tipo de material audiovisual es más apreciado si tiene un dominio de las herramientas tecnológicas de producción, sabe relacionarse con la gente, tiene capacidad para redactar guiones y domina la estética de la imagen audiovisual.

En cuanto a la división, definición y jerarquización de puestos en las empresas de producción audiovisual, Sáinz (2002) indica que la función del productor es la de mayor importancia, seguido del director (realizador), el

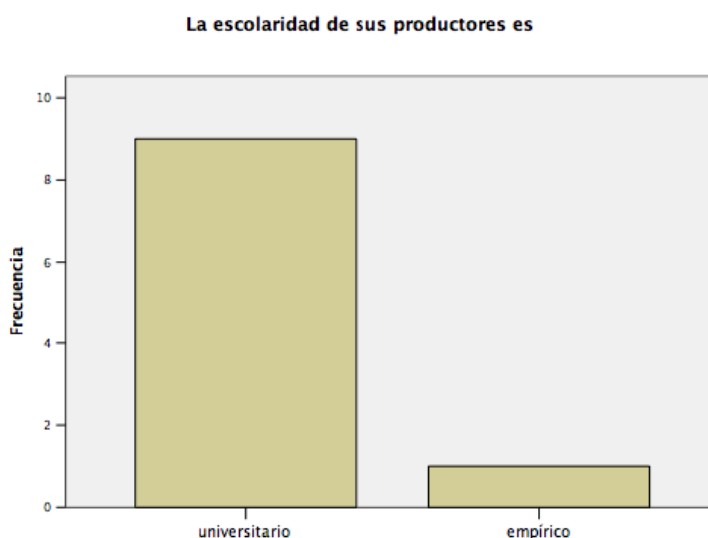
guionista, diseñador gráfico, editor, camarógrafo, operador de sonido, iluminador, escenógrafo y asistentes. Para Sweetow (2011), el rol del productor es el más importante ya que lo considera como responsable de todo el proyecto; es quien lo administra y se encarga de la contratación del personal creativo, técnico y artístico.

Respecto a la información obtenida en las encuestas, sobre el puesto de productor -responsable del equipo de producción y realización-, se encontró que el 70% de las empresas productoras cuenta con uno y el 30% restante con dos productores (tabla 1). En su mayoría estos productores poseen grado académico universitario (casi siempre en ciencias de la comunicación o carrera afines) y sólo en el 10% de los casos, su conocimiento está basado en la experiencia (tabla 2). Resulta interesante observar que este es un puesto con funciones muy específicas valorado por las productoras, tal y como lo señalan algunos autores (Sweetow, 2011; Sáinz, 2002).

Tabla 1. Número de productores en la empresa.

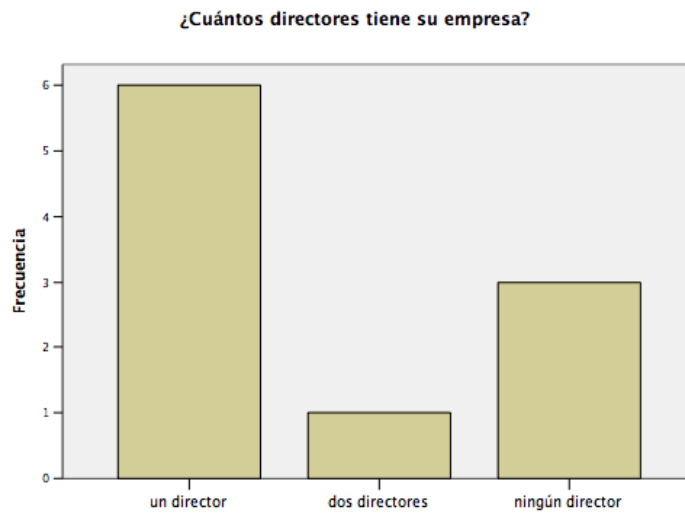
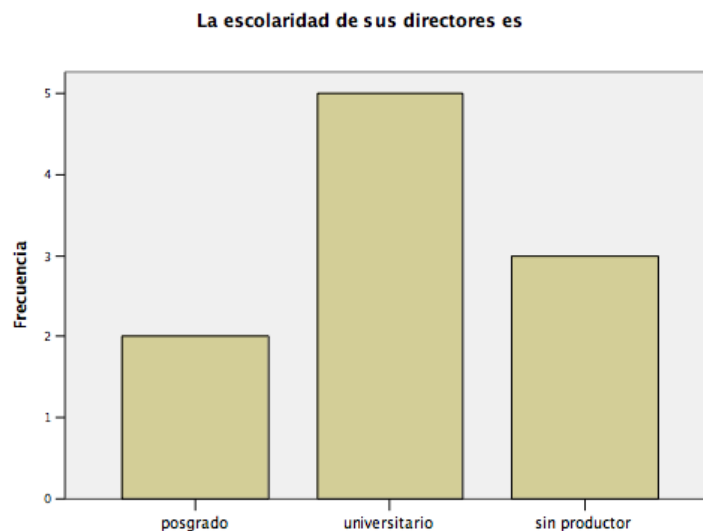


En la tabla 2, se puede observar como el 90% de los productores, encargados directamente de la logística y supervisión del vídeo, tienen escolaridad universitaria, lo cual resulta relevante toda vez que los productos finales (vídeos institucionales) requieren de una producción profesional con gran conocimiento teórico y práctico de comunicación y producción audiovisual.

Tabla 2. Escolaridad de los productores.

Aquí cabe señalar que en la producción de vídeos de capacitación (y corporativos en general), el productor es un profesional entrenado en el uso de todo el equipo de televisión, capaz de administrar y dirigir equipos técnicos, de ahí la importancia de su nivel de preparación académica (Spannaus, 2012). En este sentido existe relación evidente entre lo encontrado en la bibliografía consultada y la realidad del mercado profesional en Monterrey.

En lo que corresponde al puesto de director/realizador -definido como el responsable artístico del producto audiovisual final que decide el tipo de iluminación, los emplazamientos de cámara, movimientos, ángulos y ambientación y que trabaja en colaboración con escenógrafos, diseñadores de vestuario, decoradores, caracterizador y compositor (Zettl, 2009; Sáinz, 2002) se pudo ver, a través de las entrevistas, que la mayoría de las empresas productoras cuentan con uno o más directores, siendo sólo el 30% de éstas las que no tienen personal específico para el puesto (tabla 3). Asimismo, la escolaridad del 50% es de nivel universitario y el 20% de posgrado; si bien no se especificó el área, puede inferirse que sea en Comunicación o un área afín (tabla 4).

Tabla 3. Número de directores en la empresa.**Tabla 4. Escolaridad de los directores.**

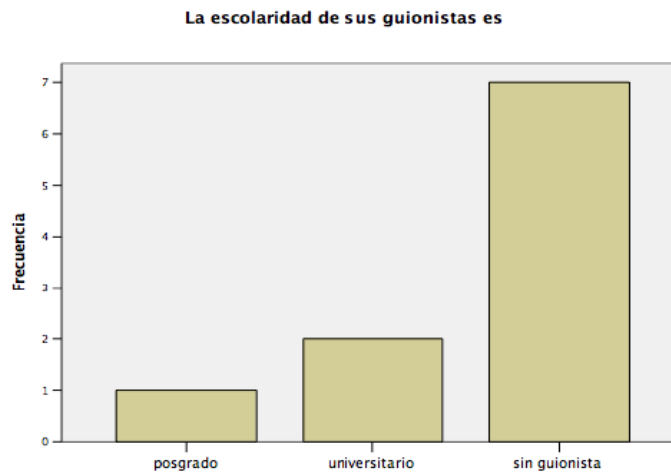
En la tabla 1 se muestra que todas las compañías cuentan con productor, al contrario de lo observado con el puesto de director. Se puede inferir por ello que los productores hacen también las funciones de los directores ya sea por razones de presupuesto o por la multifuncionalidad del productor. En este sentido, los autores Spannaus (2013), Sweetow (2011), Saíenz (2002), coinciden al mencionar que, en ocasiones, se aprovecha dicha multifuncionalidad del productor de vídeos corporativos ya que su perfil profesional es diferente al del

productor de la televisión comercial, toda vez que el primero trabaja con proyectos de menor inversión económica y menor cantidad de equipo humano; por ello, están acostumbrados a realizar varias actividades durante la producción.

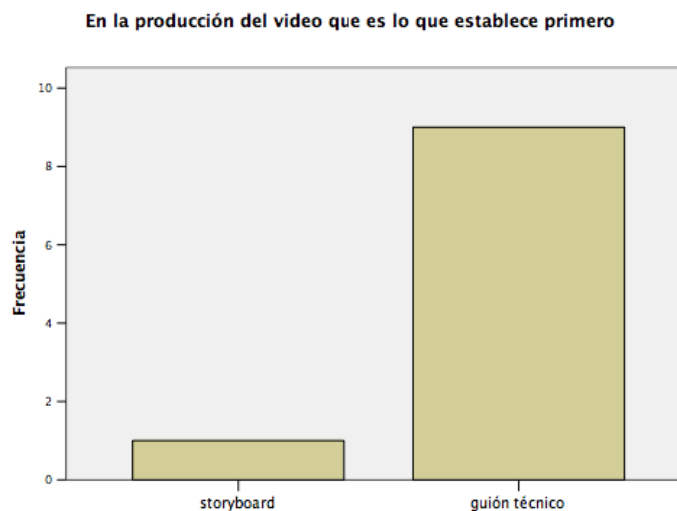
En lo referente al puesto de guionista o redactor, -profesional que cumple diferentes funciones entre las que destacan la generación de ideas y la redacción de las mismas en formato de guión técnico-, las entrevistas muestran (tabla 5) que el 30% de las empresas productoras cuenta con personal para dicho puesto, de los cuales el 10% posee nivel académico de posgrado y el resto nivel de grado (tabla 6).

Tabla 5. Número de guionistas en la empresa.



Tabla 6. Escolaridad de los guionistas

Es importante señalar también que el 90% de las empresas dijo que lo primero que se establece para empezar la producción del vídeo es el guión (tabla 7). Por ello llama la atención que el 70% no tenga una persona encargada del guión a tiempo completo. No obstante, el dato coincide con lo expresado por la bibliografía consultada (Sweetow, 2011; Spannaus, 2013; Saíenz, 2002) donde se define al guionista como uno de los perfiles contratados por proyecto y no de manera permanente, lo cual nos proporciona un elemento de relación entre la realidad de Monterrey y la información bibliográfica.

Tabla 7. ¿Qué se establece primero en el guión?

Sobre el puesto de diseñador gráfico, también llamado infógrafo o *computer designer*, ya que usa las nuevas tecnologías para aplicar sus conocimientos de diseño, rotulación, ilustración, colorimetría, entre otros, en el ordenador, los resultados muestran que el 50% de las empresas productoras tiene uno o más diseñadores gráficos; sin embargo, el 50% restante no tiene personal para ese puesto en particular (tabla 8). Como se puede ver en la tabla 9 de este apartado, todos los diseñadores cuentan, en este caso, con nivel universitario. Lo anterior es importante ya que se puede reforzar el valor agregado de respetar y manejar adecuadamente por un experto (cuyos estudios técnicos o profesionales así lo avalen), la imagen institucional y los diferentes gráficos durante la producción del vídeo. Pero, el hecho de que la mitad de las empresas no contemple la contratación de diseñadores a tiempo completo, los ubica en el terreno de los empleados por proyecto, tal y como lo mencionan los autores consultados (Sweetow, 2011; Spannaus, 2013).

Tabla 8. Número de diseñadores en la empresa.

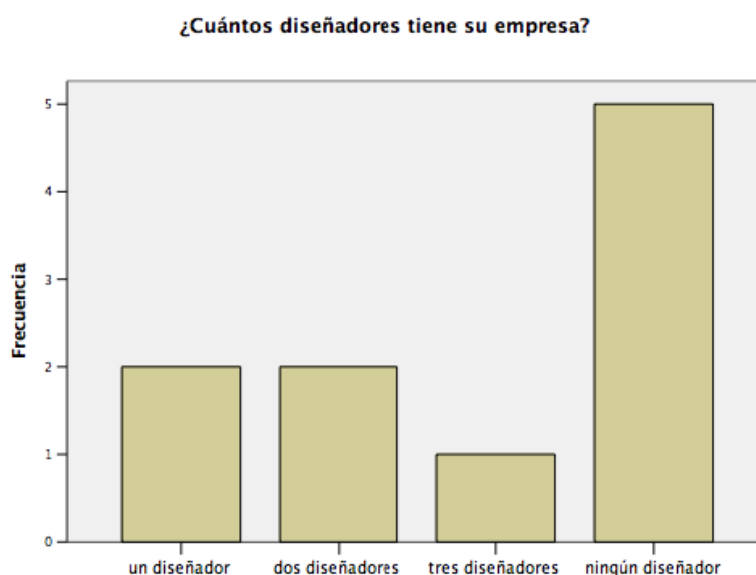
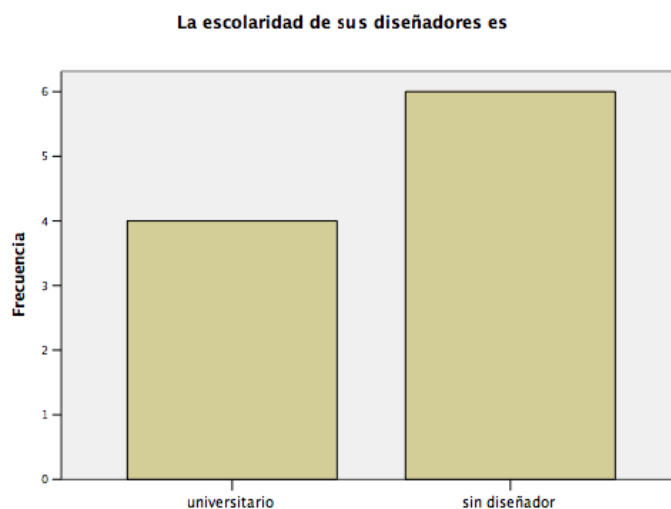
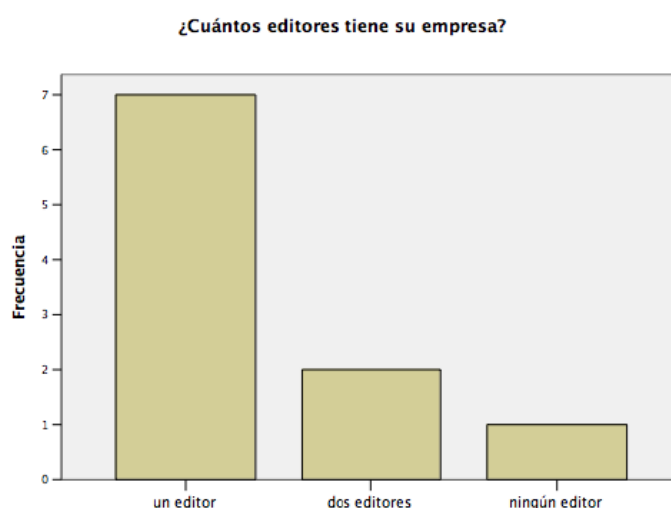


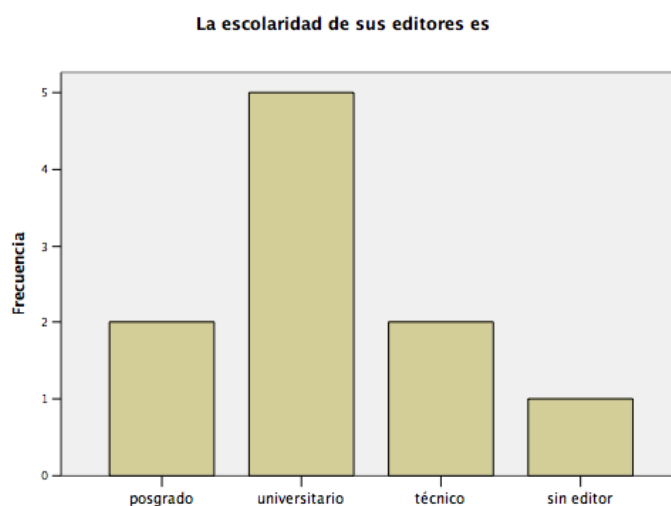
Tabla 9. Escolaridad de los diseñadores.

Respecto a la información obtenida sobre el puesto de editor -persona que garantiza la calidad técnica y artística del producto final desde el momento de la producción y hasta la edición-, los resultados muestran que las empresas productoras, en su mayoría (70%) tienen un editor al frente de la postproducción de los vídeos, el 20% tiene a dos y una empresa productora no tiene un puesto destinado únicamente a la edición de los vídeos institucionales (tabla 10).

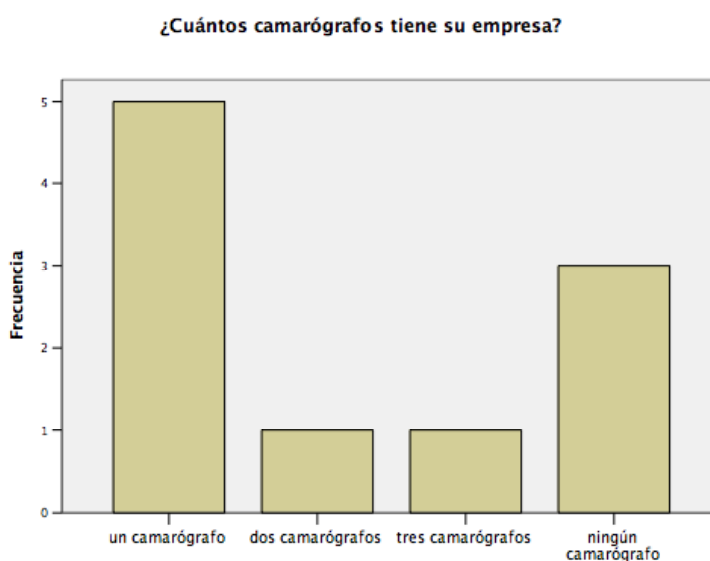
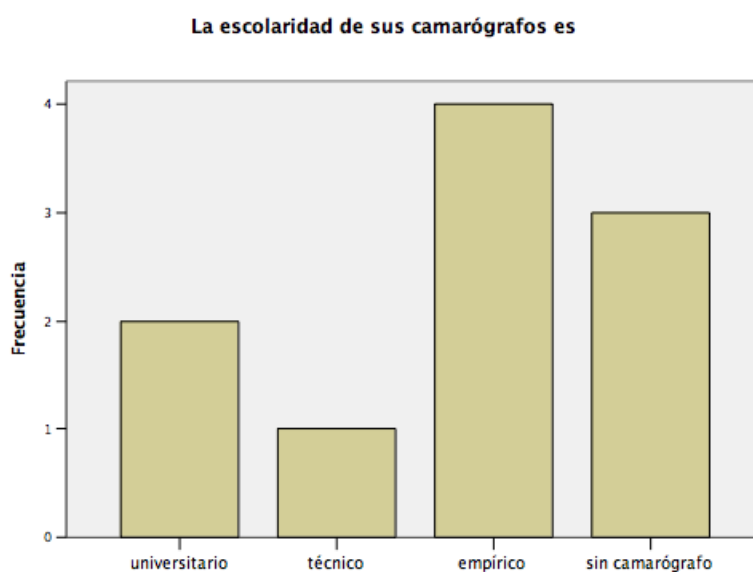
Tabla 10. Número de editores en la empresa.

Sobre la actividad de edición, el 20% de los editores que trabajan en las empresas entrevistadas tiene un posgrado, el 20% tiene un nivel técnico y el 50% tienen nivel de grado, y sólo un 10% de empresas productoras no cuentan con editor (tabla 11). Por lo que se puede inferir que este puesto refleja la importancia que se le concede a la calidad del producto final al ser mayoritariamente desempeñado por personal con formación académica, lo que muestra un alto grado de especialización del trabajo para la obtención de un producto final muy profesional. Este dato coincide con lo visto en la bibliografía consultada.

Tabla 11. Escolaridad de los editores.



En lo concerniente al puesto de camarógrafo, también llamado operador de cámara, -encargado de la captación de imágenes mediante la operación de cualquier tipo de cámara montada sobre cualquier medio mecánico auxiliar-, se encontró que la mitad de las empresas productoras cuenta con al menos uno, mientras que el 30 % no tiene un puesto asignado como tal, y un 20 % cuenta con dos o tres camarógrafos (tabla 12). Otro dato a remarcar es que la mayoría de ellos, es decir el 70%, posee un nivel empírico de conocimientos sobre el manejo de su equipo, lo que hace pensar que en Monterrey, este puesto tiene poca especialización. Del 30% restante, el 20% tiene un nivel universitario y un 10% nivel técnico (tabla 13).

Tabla 12. Número de camarógrafos en la empresa.**Tabla 13. Escolaridad de los camarógrafos.**

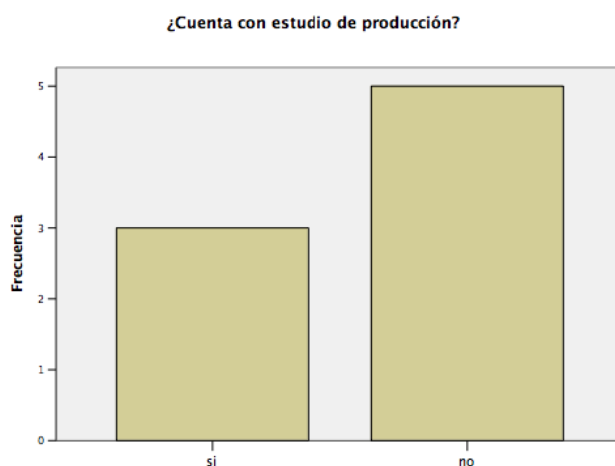
Respecto al ingeniero de sonido -profesional que realiza de manera coordinada la captación y registro del audio, tiene conocimientos de técnicas analógicas y digitales, acústica arquitectónica, tipos y modelos de micrófonos, mezcladores de audio, equipos técnicos y auxiliares-, de las empresas entrevistadas, las que cuentan con unidad móvil o con estudio de tv, como

Dominio Digital, COMTEC y VÍDEOTRACK, incluyen este puesto como parte de su personal de operación.

En torno al puesto de iluminador, -profesional responsable del resultado fotográfico de la imagen y de la creación del ambiente de luz en el cual los decorados se perciben como reales, imaginarios o fantásticos-, la información es similar al caso del sonido, ya que solamente las tres empresas que cuentan con unidad móvil o estudio incluyen este puesto para la producción de proyectos.

Sobre la información obtenida del puesto de escenógrafo -persona que crea, coordina, dirige y supervisa la materialización del espacio escénico y todos los aspectos concernientes al estilo del decorado-, el 90% de las empresas productoras no cuentan con escenógrafos; sin embargo, el 30% de éstas afirma tener estudio de producción (tabla 14) y solamente el 10% tiene un puesto designado como escenógrafo. Como ya se ha mencionado, mucho del trabajo en vídeo institucional se realiza en las instalaciones de quien contrata el servicio, razón por la cual no siempre existe la necesidad de contar con un escenógrafo. Por ello, inferimos que el 90% de las empresas productoras no tiene un puesto dedicado a esta función y son contratados solamente cuando se hace necesario.

Tabla 14. Empresas con estudio de grabación.



La información aportada por la investigación en torno a los asistentes - personal que colabora directamente con cada titular de un puesto o actividad específica- muestra cómo el 70% de las empresas productoras cuenta con ellos: el 20% con uno, el 40% con dos y el 10% con tres. Estos asistentes, en la mayoría de los casos, han adquirido sus conocimientos a través del trabajo cotidiano y no como resultado de una preparación formal. Solamente el 20% de ellos tiene estudios universitarios y el 10% cuenta con estudios técnicos (tabla 15). El 30% de las empresas consultadas no tienen a ningún asistente (tabla 16). En este caso se infiere que los demás miembros del equipo absorben las funciones de este puesto y que el asistente es un elemento importante en la producción ya que el 70% restante de las empresas lo incluye.

Tabla 15. Escolaridad de los asistentes.

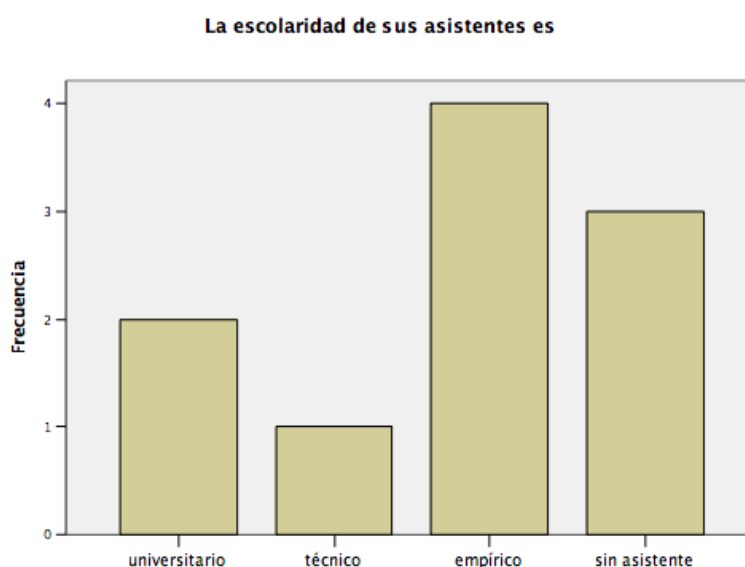
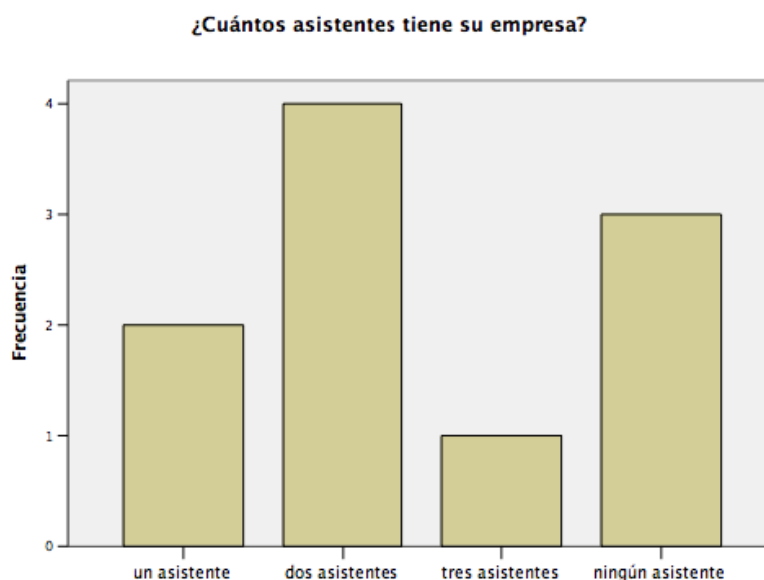


Tabla 16. Número de asistentes en la empresa.

Después de hacer esta comparación de la situación existente en la ciudad de Monterrey en torno al personal involucrado en la producción audiovisual, es posible encontrar coincidencias con lo expresado en la bibliografía consultada que señala cómo las empresas productoras de vídeos corporativos siguen cubriendo algunos puestos al contratar guionistas, escenógrafos y asistentes por proyecto (Sweetow, 2011; Spannaus, 2013; Zettl, 2009; Saínz, 2002). Otro punto a destacar es el hecho de que el personal de producción sigue emigrando de la televisión comercial y aunque cuenta en algunos casos con una formación académica en producción, ésta no es especializada en vídeos de capacitación lo que refuerza la pertinencia de desarrollar un modelo como el que se presenta en esta tesis.

En los siguientes capítulos se abordarán los temas referentes a las tres etapas del proceso de producción de vídeos de capacitación: Pre-producción, Producción y Post-producción.

CAPÍTULO 7. ETAPA DE PRE-PRODUCCIÓN

7.1. Introducción

En este capítulo se presenta la información referente a la etapa de pre-producción considerada por algunos autores (Sweetow, 2011; Whittaker, 2004) como la más importante en el proceso de producción de un vídeo de capacitación, ya que en ella se establecen las bases para determinar el contenido, la estructura, la secuencia pedagógica, entre otros aspectos, que habrán de presentarse en un vídeo de capacitación.

Para establecer la relación entre esta primera etapa de pre-producción y los aspectos educativos, artístico/comunicativos y técnicos se retoma el modelo de Barroso (2008) y el modelo de diseño instruccional ADDIE (Spannaus, 2012; Yukavetsky, 2003) para crear un cuadro que permita adaptar los componentes de cada aspecto en la etapa de pre-producción.

7.2. Aspecto Educativo

Como se puede apreciar en el cuadro 12 el modelo de diseño instruccional ADDIE (Yukavetsky, 2003) aplicado al vídeo de capacitación, señala como primera acción, hacer un Análisis (investigación) que permita determinar lo que necesita aprender el trabajador, lo que ya sabe, sus características como adulto, conocer el presupuesto disponible para evaluar la factibilidad del proyecto, también se investiga sobre otros factores como la existencia de limitaciones para la producción del vídeo y las fechas límites para entregar el trabajo (Spannaus, 2012).

Cuadro 12. Etapa de pre-producción (adaptado de Barroso, 2008; Yukavetsky, 2003).

ETAPA DE PRE- PRODUCCIÓN	
COMPONENTES	
ASPECTOS EDUCATIVOS	Análisis De audiencia (perfil de los trabajadores que recibirán la capacitación), necesidades (orientación a clientes, inducción al empleo, nuevos procesos, operación de nuevo equipo), presupuesto (cuánto se invertirá en la producción del vídeo).
	Diseño De metas (cómo presentar en el vídeo lo que debe saber/hacer el capacitando al terminar el proceso), objetivos educativos (cómo desarrollar y presentar audiovisualmente los conocimientos y habilidades a desarrollar en el educando), estrategias de enseñanza (cómo se adaptarán para presentarse de forma audiovisual),
	Desarrollo Se establece de qué forma y en qué orden se presentarán en el vídeo los contenidos, ejercicios y repasos previamente diseñados y seleccionados para facilitar el cumplimiento de los objetivos establecidos).
ASPECTOS ARTÍSTICO-COMUNICATIVOS	Guión Tomando como referencia la información obtenida de las fases de Análisis, Diseño y Desarrollo, se redacta el guión y se definen aspectos como el formato audiovisual, la estructura que se dará a cada tema, y la forma cómo se adaptarán visualmente los ejemplos y las actividades que se presentarán, entre otros aspectos. Se realiza la selección de los conductores y actores que participarán en el vídeo (<i>casting</i>).
ASPECTOS TÉCNICOS	Hoja de desglose (Break Down) Se toma como base el guión para establecer las necesidades técnicas y humanas para la producción del vídeo en aspectos como captación de sonido, de imágenes, diseño de iluminación, de escenografía y selección de locaciones, entre otros.
	Story board Se realiza para visualizar imágenes en papel o en formato digital.

EVALUACIÓN DE LA ETAPA DE PRE- PRODUCCIÓN
Dada la interdependencia que existe entre los aspectos, al concluir cada etapa debe hacerse una evaluación para verificar que se cumple con lo esperado. Ejemplo: el guión no puede redactarse sin la información proporcionada a partir del trabajo de análisis, diseño y desarrollo. De igual forma no puede crearse el <i>story board</i> si no hay guión.

Otro componente contemplado en el aspecto educativo es el Diseño, que permitirá establecer los objetivos a alcanzar, e incluye lo que el capacitando deberá saber, saber hacer, los valores a adquirir y las actitudes a desarrollar al terminar el proceso de capacitación y cómo el vídeo puede ayudar a lograrlo, los pasos requeridos para alcanzar los objetivos, y las estrategias de enseñanza-aprendizaje (lecturas, exposición, discusión, ejemplos y ejercicios, entre otros), que se usarán.

La siguiente fase del modelo es el Desarrollo, donde se habrá de especificar el medio a usar, se elaboran los planes de la lección y los materiales a utilizar, las actividades, las interacciones y se elaboran los ejemplos.

7.2.1. Análisis

En la fase de análisis se identifican las necesidades de capacitación de la empresa, se indica muy bien quiénes serán los receptores del proceso de capacitación y también si resulta conveniente y viable producir un vídeo como herramienta de apoyo en el proceso de capacitación que se llevará a cabo para solventar las necesidades expresadas por el cliente.

7.2.1.1. Identificación de las necesidades

La determinación de lo que necesita aprender la audiencia resulta esencial y constituye uno de los puntos importantes en el proceso de capacitación de los trabajadores, ya que ello contribuye a que la empresa no corra el riesgo de equivocarse al ofrecer una capacitación inadecuada, lo cual redundaría en gastos innecesarios y pérdida de tiempo (Pinto, 2000). Una vez que se conocen las necesidades particulares de capacitación de la empresa, el productor audiovisual debe hablar con el cliente para conocer más sobre dicha necesidad y cómo se espera que el vídeo ayude en el proceso. Por ejemplo, si el cliente comenta que necesita un vídeo de inducción para que los nuevos empleados conozcan la historia de la empresa, su organigrama, y lo referente a derechos y

obligaciones laborales, o si el cliente expresa la necesidad de capacitación respecto a la operación de una maquinaria específica, el productor debe proponer estrategias en la realización del vídeo, que permitan la satisfacción de tales necesidades.

Para lograr lo anterior, es importante el nivel de comunicación que se pueda establecer entre la empresa y el productor audiovisual, ya que es en esa primera etapa donde se clarifica el tipo de necesidad que se pretende satisfacer a través del vídeo (Spannaus, 2012).

Durante esta etapa de análisis y definición de necesidades, el productor debe tener presente lo visto en el punto 1.1.1 sobre la función formativa que el vídeo puede desempeñar en la empresa (Galindo, 2004) y considerar si la necesidad de capacitación planteada por la empresa puede ser resuelta con un vídeo. A continuación se indican las más frecuentes:

- Desarrollar audiovisualmente la explicación del funcionamiento de algo en concreto ya sean máquinas, procesos, sistemas, bucles de producción, entre otros.
- Explicar un servicio.
- Apoyar procesos enfocados a la seguridad y salud, donde se previenen riesgos profesionales con explicaciones de medidas de seguridad de los empleados, y las ecológicas para los casos de preservación del entorno.
- Orientar a los empleados.
- Familiarizar a promotores y vendedores con nuevos productos o servicios.
- Orientar sobre atención a clientes
- Actualizar a los empleados en nuevas técnicas de operación.
- Desarrollar habilidades.

A continuación se presenta una tabla donde se establecen algunas de las relaciones existentes entre diferentes tipos de necesidades organizacionales y

beneficios que el vídeo ofrece para su satisfacción. Esta tabla puede ser usada por los realizadores durante la etapa de inicio del proyecto al establecer los primeros contactos con la empresa para ayudar al cliente a visualizar los beneficios del vídeo como herramienta de capacitación.

Cuadro 13. Relación entre necesidad del cliente/beneficios en el uso del vídeo.

Necesidad de la empresa	Beneficios del vídeo
Presentar de forma sencilla los datos relacionados con resultados de ejercicios económicos.	A través de vídeo y usando lenguaje informativo, puede simplificar datos y números usando gráficas y animaciones
Presentar de forma sencilla el nuevo organigrama y sus funciones.	A través de gráficas y animaciones de manera ágil y sencilla, puede hacerse una presentación más explícita de la estructura de la empresa, así como de su Misión y Visión.
Presentar a los interesados, adelantos de las nuevas construcciones de la empresa	Haciendo grabaciones en lugares alejados (otros países) y apoyándose en gráficas y animaciones, se evitan los gastos de viaje.
Incluir a los nuevos integrantes de la empresa.	Presentando visitas "virtuales", mensajes de los directivos y testimoniales de los compañeros. La información no cambia y el tono siempre se mantiene.
Presentar a los involucrados, en general, las nuevas políticas de la empresa.	A través de entrevistas, mensajes de los directivos y apoyados en el uso de gráficas y animaciones. La información presentada será siempre la más relevante.
Presentar la explicación del funcionamiento de un nuevo equipo o herramienta de trabajo.	A través del uso de gráficos, simulaciones, cámara lenta, acercamientos y diferentes ángulos de la cámara el capacitando podrá tener una mejor perspectiva y con mayor detalle visual para su comprensión.
Presentar la explicación del funcionamiento de un nuevo proceso o sistema.	A través del uso de gráficos, simulaciones y diferentes formatos como dramatizaciones, noticiarios, comedia, narración, entre otros, el capacitando puede observar y entender lo que se espera de él como logro al final del proceso
Presentar la explicación de un nuevo servicio.	A través del uso de gráficos, simulaciones y diferentes formatos de producción audiovisual se pueden ejemplificar a través de situaciones que ejemplifiquen cómo se debe ofrecer el nuevo servicio.
Presentar la explicación de un nuevo mecanismo de seguridad.	A través del uso de gráficos, simulaciones, cámara lenta, acercamientos, diferentes ángulos de la cámara y con el apoyo de distintos formatos de producción se puede enfatizar en situaciones de riesgo para motivar a los capacitandos a adquirir hábitos de protección dentro de la empresa.
Actualizar a los involucrados en lo referente a técnicas nuevas y el desarrollo de nuevas habilidades.	A través del uso de gráficos, simulaciones y diferentes formatos como dramatizaciones, noticiarios, comedia, narración, entre otros, ejemplificar los beneficios que empresa y trabajador tendrán con la adquisición de nuevo conocimiento y habilidades.
Presentar el resumen histórico de todas las etapas que ha vivido la empresa.	El vídeo permite grabar fotos, vídeos antiguos, de otros formatos, hacer copias de cine para combinar con imágenes recientes de entrevistas, discursos, entre otros,

Presentar la biografía de personajes importantes para la empresa.	Se puede aprovechar el vídeo para hacer una presentación muy completa y emotiva sobre la vida de un personaje.
Presentar a los empleados información relevante de manera amena y ágil.	Aprovechar la cultura de entretenimiento que tienen los empleados para hacerles llegar a través una vídeo-revista toda la información que a la empresa le resulte importante que se sepa.
Promocionar la empresa.	Utilizar las técnicas de la publicidad, el reportaje y documental para promover la imagen de una empresa.
Otra necesidad no contemplada en el listado anterior.	El vídeo es un medio versátil y adaptable a las diferentes necesidades que pueda tener una empresa.

Otra forma de trabajar con el cliente el tema de la necesidad de su empresa, es retomando lo visto en el punto 3.2.3. (Competencia Laboral en México) ya que permite orientar al cliente a establecer su necesidad a partir del nivel de competencia laboral que desea desarrollar en su personal (Vargas, 2004; CONOCER, 1995). La Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través del Centro Interamericano para el desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), realizó una adaptación de los cinco niveles usados en Europa al contexto mexicano para aplicarlos a actividades productivas específicas de la siguiente forma (OIT- CINTERFOR, 1997):

Nivel 1 (obrero aprendiz): Competencia en la realización de una variada gama de actividades laborales, en su mayoría rutinarias y predecibles.

Nivel 2 (obrero cualificado): Competencia en una importante y variada gama de actividades laborales, llevadas a cabo en diferentes contextos. Algunas de las actividades son complejas o no rutinarias y existe cierta autonomía y responsabilidad individual. A menudo, puede requerirse la colaboración con otras personas, quizás formando parte de un grupo o equipo de trabajo.

Nivel 3 (técnico): Competencia en una amplia gama de diferentes actividades laborales llevadas a cabo en una gran variedad de contextos que, en su mayor parte, son complejos y no rutinarios. Existe una considerable responsabilidad y autonomía y, a menudo, se requiere el control y la provisión de orientación a otras personas.

Nivel 4 (profesional): Competencia en una amplia gama de actividades laborales profesionales o técnicamente complejas llevadas a cabo en una gran variedad de contextos y con un grado considerable de autonomía y responsabilidad personal. A menudo, requerirá responsabilizarse por el trabajo de otros y la distribución de recursos.

Nivel 5 (gerente): competencia que implica la aplicación de una importante gama de principios fundamentales y técnicas complejas en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos. Se requiere una autonomía personal muy importante y, con frecuencia, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros y a la distribución de recursos sustanciales. Asimismo, requiere de responsabilidad personal en materia de análisis y diagnósticos, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

En México, se han establecido Normas de Competencia Nacional que se aplican a diferentes actividades laborales representando el documento oficial aplicable en toda la República Mexicana, y que sirve como referente de evaluación ya que en ellas se describe en términos de resultados, el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que requiere una persona para realizar determinadas actividades en el mercado laboral con un alto nivel de desempeño.

Junto con las Normas, se han establecido los Estándares de Competencia Nacional que definen lo que debe ser considerado como un desempeño competente y permite comparar el desempeño observado de un trabajador con el estándar correspondiente a fin de detectar las áreas de competencia en las que necesita mejorar para ser considerado competente, es decir, es una clara referencia para juzgar la posesión o no de una determinada competencia laboral (CONOCER, 1995).

A continuación se presenta un listado de las características que tiene un estándar de competencia laboral y lo que se sugiere que debe hacer el guionista para adaptarlo a un guión audiovisual de capacitación. Un estándar de competencia laboral incluye:

- Lo que un trabajador debe ser capaz de hacer. El guionista debe ser muy claro al establecerlo en la redacción del objetivo y plantearlo con gráficos, reforzándolo con voz en off o con presentador.
- La forma en que puede juzgarse si lo que hizo el trabajador está bien hecho. En el guión debe plantearse a través de ejemplos cuándo el objetivo ha sido logrado y cuándo no. Algunos formatos como el de dramatización puede ser de utilidad para ejemplificar y apoyar con gráficos para reforzar la información.
- Las condiciones en que la persona debe demostrar su competencia. La ejemplificación a través de demostraciones puede ayudar para clarificar al capacitando sobre lo que debe comprobar al término de su capacitación. El guionista debe ser muy específico en establecer los diálogos, los movimientos escénicos y los espacios físicos para lograr la identificación y credibilidad en el capacitando.
- Los tipos de evidencia necesarios y suficientes para asegurar que lo que hizo se realizó de manera consistente, con base en un conocimiento efectivo. En el guión se deben presentar las acciones y el orden en que deben realizarse de manera reiterada para que al final del vídeo, no haya dudas al respecto. El reforzamiento visual (gráficos), auditivo (voz) y directo (presentador/actor) debe ser incluido en el guión.
- La capacidad para obtener resultados de calidad con el desempeño eficiente y seguro de una actividad. Es importante dejar bien claro lo que la norma establece para afirmar que la competencia ha sido adquirida y no dejar dudas que lleven al capacitando a una mala interpretación de la información presentada en el vídeo. El guionista debe ser reiterativo pero de manera creativa.
- La capacidad para resolver los problemas emergentes en el ejercicio de la función productiva. El guionista debe tener presente que a los adultos les motiva más resolver problemas reales por ello el guionista debe

apoyarse en el establecimiento y la resolución de casos verídicos que motiven en el capacitando un aprendizaje más significativo.

- La capacidad para transferir los conocimientos, habilidades y destrezas que ya posee, a otros contextos laborales. Al final del vídeo el guionista puede incluir preguntas o actividades ya sea a través de gráficos, de un presentador o de situaciones hipotéticas que permitan comprobar que la información ha sido significativa para el capacitando.

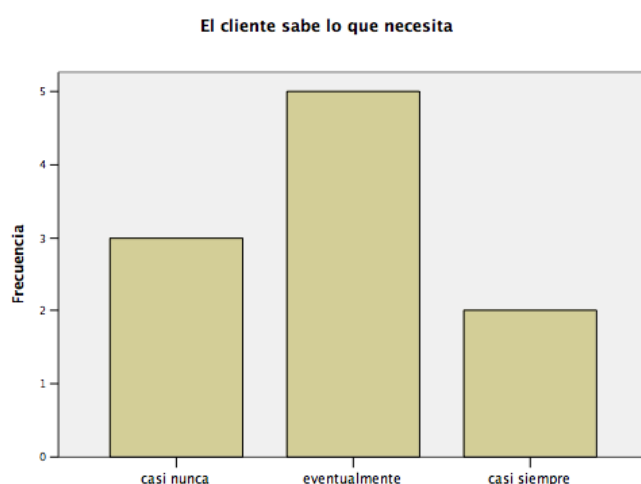
En esta etapa, es importante que los realizadores puedan demostrar su conocimiento sobre el proceso de capacitación en las empresas y sobre la producción de vídeos de capacitación para ganar la credibilidad del cliente y su confianza durante todo el proyecto de realización ya que juntos habrán de tomar muchas decisiones importantes para satisfacer la necesidad de capacitación de la empresa.

Con el fin de conocer la forma en la que se realiza la interacción cliente/proveedor en la ciudad de Monterrey, en los cuestionarios aplicados a productores audiovisuales de dicha ciudad, se les formuló las siguientes preguntas: quién establece el primer contacto y cuál es el nivel de claridad que tiene el cliente de su necesidad.

Sobre la primera pregunta los resultados nos dicen que, en la mayoría de los casos (50% casi siempre y 20% siempre), es el cliente quien hace el primer contacto, lo cual nos lleva a pensar que después de determinar las necesidades de capacitación y decidir usar el vídeo como una herramienta del proceso, las empresas establecen la comunicación con los realizadores para iniciar el proyecto (tabla 17).

Tabla 17. ¿Quién establece el primer contacto?

Sobre la segunda pregunta acerca de si el cliente sabe lo que necesita, los resultados nos muestran que en la mayoría de los casos (50% eventualmente y 20% casi siempre) los clientes tienen claro cuál es su necesidad y porqué usarán el vídeo como herramienta y solamente un 30% no sabe lo que necesita (tabla 18). Como se puede apreciar, el cliente tiene una actitud participativa en la etapa de preproducción; asimismo, se observa que en el 70% de los casos conoce sus necesidades de producción y los objetivos que planea lograr con el vídeo.

Tabla 18. ¿El cliente sabe que necesita?

Respecto a las necesidades que el cliente desea cubrir a través de la producción de un vídeo, en la tabla 19 se observa que la tendencia mayoritaria (60%) es producir vídeos para solventar una necesidad de capacitación inicial (al ingresar el trabajador en la empresa) y el otro 40% son de vídeos de capacitación continua (durante la permanencia del trabajador en la empresa), tal y como se aprecia en la tabla 20.

Tabla 19. Tipo de necesidades del cliente.

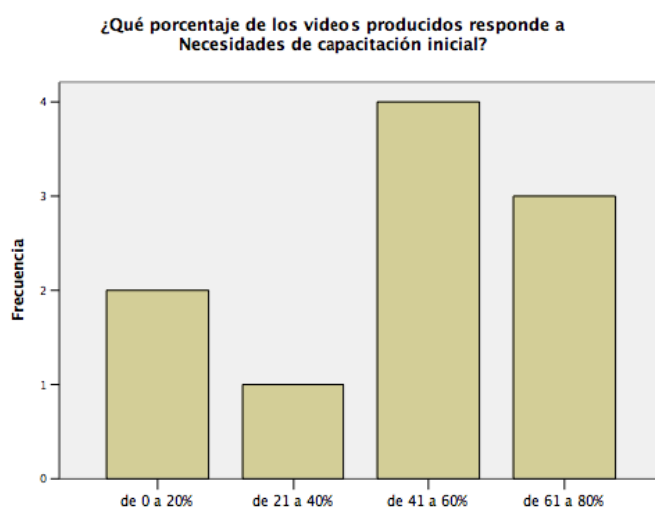
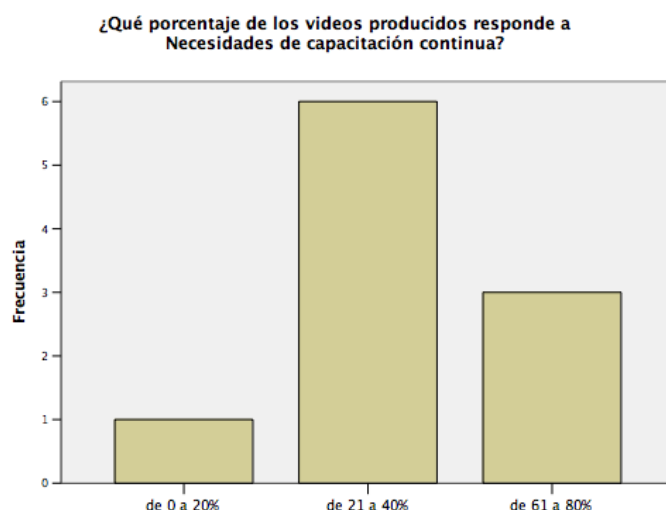


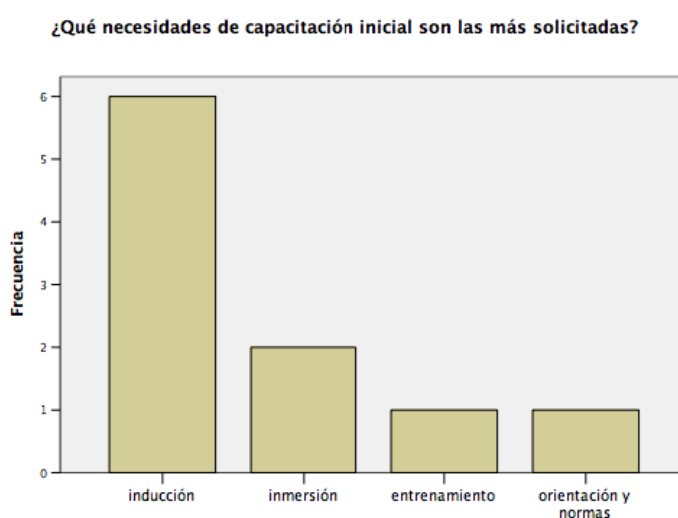
Tabla 20. Vídeos de capacitación continua.



La siguiente pregunta se formuló para saber qué necesidades de capacitación inicial son las más solicitadas. El 60% de los entrevistados contestó

que de inducción, el 20% de inmersión, un 10% de entrenamiento y un 10% de orientación y normas (tabla 21). También se preguntó sobre las áreas con una mayor demanda de vídeos de capacitación continua en las empresas de la ciudad de Monterrey. La mayoría (50%) son para el área de producción y Recursos Humanos, le sigue el de seguridad con el 30%, el de comunicación e imagen para personal en general con un 10% y procesos de capacitación e instrucción también con un 10%.

Tabla 21. Vídeos de capacitación inicial.



7.2.1.2. Análisis de la audiencia

Como se mencionó en el capítulo 3 los procesos de capacitación dentro de las empresas tienen como público meta a los empleados que ya se encuentran trabajando, o a los prospectos que están por ingresar al mercado laboral. Por ello, podemos decir que el receptor de este tipo de material audiovisual tiene como característica común que es un adulto (Werther y Davis, 2001) que forma parte de una comunidad específica dentro de una empresa.

Para poder trabajar adecuadamente con este tipo de público en la realización de un vídeo de capacitación, es necesario como productor o guionista, conocer algunas de las características que distinguen al adulto como

individuo dentro de un proceso de capacitación (Undurraga, 2004; Fernández, 2001; Edmunds, Lowe, Murrar, Seymour, 1999) para que dichas características sean consideradas al momento de hacer el diseño y durante la redacción del guión, pues esto le permitirá al guionista definir, por ejemplo, el tono en que se redactará el contenido, es decir, cómo se le hablará a la audiencia.

Como se mencionó en el punto 3.3.1., algunas de las características del adulto como educando son (Fernández, 2001; ITE, 2009; Knowles, Holton, Swanson 2005; Marqués, 1998):

- Se acerca al acto educativo con disposición para aprender, responsable y consciente de la elección del tema a atender.
- Puede pensar en términos abstractos, es capaz de emplear la lógica y los razonamientos deductivos, hipótesis y proposiciones para enfrentar situaciones problemáticas.
- Se torna de un ser dependiente a uno que auto-dirige su aprendizaje.
- Aprovecha su bagaje de experiencias como fuente de aprendizaje, tanto para sí mismo como para los que le rodean.
- Suele mostrarse como analítico y controvertible de la sociedad, la ciencia y la tecnología.
- Regularmente rechaza las actitudes paternalistas de los educadores.
- Mantiene una actitud de participación dinámica, pero asume posiciones desaprobatorias cuando se siente tratado como infante.
- Rechaza la rigidez e inflexibilidad pedagógica con que es tratado por los instructores que frenen indirectamente el proceso de autorrealización, aspiración natural y propia de la juventud y de los adultos en general.
- 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.

- Parte de su propia motivación para aprender y se orienta hacia el desarrollo de tareas específicas.
- Busca la aplicación y práctica inmediata de aquello que aprende.
- Se centra en la resolución de problemas más que en la ampliación de conocimientos teóricos.

Tomando en cuenta lo anterior, el guionista debe considerar como parte del trabajo de investigación lo siguiente:

- Conocer el perfil de las personas a las que estará dirigido el vídeo para usar un lenguaje adecuado a dicho perfil.
- Destacar la importancia que el contenido del vídeo puede tener en el desarrollo personal de los participantes en su desempeño dentro de la empresa.
- Hacer referencia a la importancia que tiene en este proceso de capacitación la experiencia laboral que cada uno de los participantes tiene y cómo el contenido del vídeo puede enriquecer dicha experiencia.
- Establecer argumentos que justifiquen por qué se le está presentando el material audiovisual.
- Hablar en un tono de respeto y cordialidad (de adulto a adulto).
- Focalizar el mensaje para resaltar la orientación temática del vídeo para ayudar a resolver problemas concretos de la organización.

7.2.1.3. Valoración de la pertinencia de producir un vídeo

Muchos son los autores que coinciden en que el vídeo no es la solución para todos los problemas o necesidades de capacitación que se presentan en una empresa (Sweetow, 2011; Whittaker, 2004; González, 1997; Bravo, 1996; Hausman, 1999; Sony, 1989); por esta razón, una responsabilidad del productor audiovisual es orientar al cliente sobre cuando es pertinente usar el vídeo como una herramienta de capacitación.

Por ejemplo, el vídeo puede ser la mejor opción cuando puede suplir a una acción que se repite regularmente como los recorridos de inducción a los empleado en una empresa o cuando se necesita mantener el entusiasmo del presentador por mucho tiempo (González, 1997). También cuando se requiere consistencia en el mensaje o cuando se requiere transportar al espectador a otros lugares, (Whittaker, 2004; Sony, 1989), así mismo, cuando se quiere motivar (Marqués, 1999) y contextualizar al trabajador (Spannaus, 2012).

En términos generales, el productor debe validar y comentar con el cliente si la producción del vídeo es viable y conveniente en términos de logística, temática, recursos económicos y temporalidad. Para tal efecto se sugiere el uso del siguiente cuadro ya que en él se presentan diferentes ejemplos de necesidades que se presentan en las empresas y se valora la pertinencia del uso del vídeo para su satisfacción (cuadro 14).

Cuadro 14. Pertinencia para la producción de un vídeo.

Necesidades de Producción Se recomienda (pertinencia)	SI	NO
Si se necesita captar y mantener la atención del espectador (apoyándose para ello con el sonido y la imagen en movimiento).	X	
Si necesita transmitir mensajes muy emotivos.	X	
Si se necesita mostrar imágenes en movimiento.	X	
Si se necesita lograr credibilidad mostrándole al espectador situaciones de manera visual y teatral que pueden hacer que se sienta apegado a la información logrando identificación y empatía.	X	
Si se necesita al grabar a un presentador para mantener la fuerza del mensaje	X	
Si se necesita presentar visualmente los últimos resultados de algo a través de gráficas o animaciones es muy efectivo.	X	
Si se necesita hacer un acercamiento visual (close up) para resaltar alguna información, la cámara de vídeo puede registrar pequeños detalles que arrojan una gran cantidad de información.	X	
Si se necesita alterar la velocidad a la que ocurren los eventos, el vídeo permite un mejor análisis de las cosas. Cuando algunas situaciones no pueden ser claramente entendidas debido a la velocidad a la que ocurren, el uso de la cámara lenta (slow motion) es una buena solución a este problema por ello se usa en tareas de aprendizaje psicomotor.	X	
Si se necesitan efectos especiales como la animación, los diagramas de flujo e incluso personajes animados para hacer más claros algunos conceptos o ilustrar mejor algún tipo de información.	X	
Si se necesita integrar una serie de eventos y conceptos para que la idea global pueda ser comprendida (la selección y secuencia de elementos visuales genera significados y respuestas emocionales).	X	

Si se necesita transportar personal o directivos a diferentes lugares, el vídeo puede mostrar mensajes de expertos para espectadores que se encuentran en diversos lugares incluso simultáneamente (plantas industriales en otros países, calles, <i>entre otros</i> ,	X	
Si se necesita llevar la misma información a numerosas audiencias al mismo tiempo, el vídeo resulta más efectivo que tratar de explicar a cada persona el mismo concepto.	X	
Si se necesita presentar tareas de aprendizaje efectivo el vídeo en una buena opción ya que la combinación de imágenes, palabras y música, editados en un ritmo correcto, puede ayudar en la motivación e inspiración del receptor.	X	
Si se va a trabajar con grupos medianos y pequeños en salas de aprendizaje y capacitación en las empresas.	X	
Si se tiene limitaciones de presupuesto (la producción de vídeo es cara)		X
Si se necesita que el receptor consulte la información reiteradamente		X
Si se necesita desarrollar una relación más estrecha (cara a cara) para una negociación.		X
Si se necesita presentar un listado de cosas		X
Si se necesita explicar una compleja serie de acciones		X
Si se necesita presentar mucha información o ésta es muy densa.		X
Si se necesita transmitir un aprendizaje cognitivo que involucra muchas palabras o números (es mejor lo impreso).		X
Si se necesita presentar con profundidad la información hay que apoyar al vídeo con impresos (para más detalle).		X
Si se necesita entrenar grupos grandes de personas		X

7.2.2. Diseño

Después de hacer el análisis de necesidades de capacitación, conocer las características del adulto como educando y valorar si el vídeo resulta pertinente en el proceso de capacitación, la siguiente fase que se plantea (si seguimos el modelo ADDIE) es la de diseño. En esta fase se analizan metas, se lleva a cabo el establecimiento de los objetivos de instrucción, la selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje, se selecciona o crea la información a brindarse y se determina la secuencia de la instrucción (Yukavetsky, 2003).

En lo referente a la preproducción del vídeo de capacitación, es en esta fase de diseño donde el guionista debe comenzar a estructurar el vídeo tratando de convertir en imágenes y sonidos las necesidades expresadas por el cliente, bajo un contexto didáctico. Para tal efecto el productor se debe preguntar ¿a dónde voy?, ¿cómo llegaré allí?, ¿cómo sabré que he llegado? (Martín, 1994). Para contestar lo anterior, el productor debe trabajar en:

- El señalamiento de los objetivos de instrucción: ¿qué deberá saber el capacitando al finalizar el vídeo? y expresarlo a través de verbos específicos.
- La definición de los pasos para lograr los objetivos de instrucción.
- El diseño del contenido teniendo en cuenta el medio a utilizar (vídeo).
- La selección de estrategias pedagógicas (lectura, exposición, discusión, actividades, entre otros.)

Como ya se ha señalado la detección y evaluación de necesidades permite centrar la atención en los problemas más sobresalientes expresados por el cliente para convertirlos en objetivos de capacitación ya sean generales, operacionales o de aprendizaje (Artús, 2003) mismos que serán adaptados a un formato de guión audiovisual para realizar la producción del vídeo, lo que posibilitará la definición del formato, la elaboración y organización de los contenidos, así como la organización de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Para poder iniciar esta etapa creativa es importante retomar la información proporcionada por el cliente y hacer un listado de preguntas buscando identificar si se ha definido lo siguiente:

- Si los contenidos a incluir en el vídeo son hechos, conceptos y principios o son procedimientos, actitudes y valores (Schalk, 2005; Artús, 2003).
- Si la estructura del vídeo para la presentación de contenidos será de lo general a lo particular, de lo sencillo a lo complicado o de lo conocido a lo desconocido (Spannaus, 2012; Artús, 2003).
- El contexto en el que se desarrolla el contenido (Spannaus, 2012; Martín, 1994).
- La forma en la que se presentarán los objetivos (Artús, 2003).

- La forma en la que se despertará, mantendrá y enfocará la atención del educando (Martín, 1994).
- La manera en la que se organizará y presentará la información en el vídeo (Spannaus, 2012; Artús, 2003).
- Cómo se delimitarán las tareas de instrucción en el vídeo (Schalk, 2005; Artús, 2003).
- Qué tipo de actividades de aprendizaje se van a presentar en el vídeo: si son de introducción, de reflexión, de conexión, demostrativas, de interpretación de información, de destrezas, de aplicación, de solución de problemas, de información o descubrimiento de acuerdo al Centro de Servicios para la Capacitación Laboral y el Desarrollo (CAPLAB, 2004).

7.2.2.1. Establecimientos de las metas de capacitación

Al hablar de las metas, el guionista debe asegurarse de dejar claramente establecido lo que se espera que aprenda el capacitando y reforzarlo durante el desarrollo del vídeo tanto visual como auditivamente ya sea de manera explícita con gráficos y diálogos o implícita a través de situaciones o casos.

El aprendizaje de los adultos desde la perspectiva de Recursos Humanos, se define como el proceso por el que los adultos obtienen conocimientos y destrezas y se centra en intervenciones de desarrollo con dos atributos (Knowles, Holton III y Swanson, 2005): el contexto (que en este caso es el de la empresa), y el resultado, que está compuesto por los conocimientos y las destrezas que tendrán un efecto en las metas de desempeño de la empresa.

Con base en lo anterior es importante que el guionista contextualice los ejemplos, ejercicios, casos y problemas en torno a los espacios de la empresa para que el capacitando se sienta identificado y el contenido sea significativo. Las instalaciones de la propia empresa, los uniformes usados, los equipos y

herramientas comunes, las áreas conocidas serán mejor que espacios ajenos y desconocidos.

7.2.2.2. Objetivos educativos

En términos generales, el productor y el guionista necesitan tener muy claro cuál será el conocimiento o habilidad que el educando va a adquirir como resultado de la experiencia instruccional que se va a crear para poder transformar la necesidad del cliente en un objetivo de aprendizaje (Werther & Davis, 2000). Por ello, el responsable del diseño del vídeo necesita entender cómo dicho aprendizaje encaja en las expectativas de un plan de estudios o de capacitación (Cebrián, 1994). Recordemos que en el contexto empresarial, se trabaja con problemas reales; por ello, es importante que los objetivos educativos estén adecuados a ese contexto y que todo el equipo de producción tenga muy claro cuáles son los objetivos de aprendizaje (Spannaus 2012).

No se pretende que los educandos aprendan sobre algo, sino que estén capacitados para hacer algo y eso es casi siempre la solución de un problema (Jonassen, 2004). Para ello, se debe elaborar un plan de capacitación que describa el conjunto de respuestas educativas previsto para una determinada organización en un tiempo determinado (Artús, 2003). Dicho plan debe incluir cuatro elementos para cada una de las actividades de formación propuestas que son:

1. Justificación institucional. Explica el problema describiendo la necesidad de capacitación encontrada, a la que se dará respuesta con las actividades de formación propuestas en el vídeo.
2. Objetivos generales. Describe el para qué de la actividad, es decir, lo que se espera obtener como resultado global.

3. Objetivos operacionales. Indican globalmente qué operaciones o tareas deberá estar en condiciones de realizar el participante, una vez que retome su puesto de trabajo después de finalizar el proceso de capacitación.

4. Objetivos de aprendizaje. Expresan los logros que se espera que el participante haya alcanzado al finalizar la actividad de capacitación.

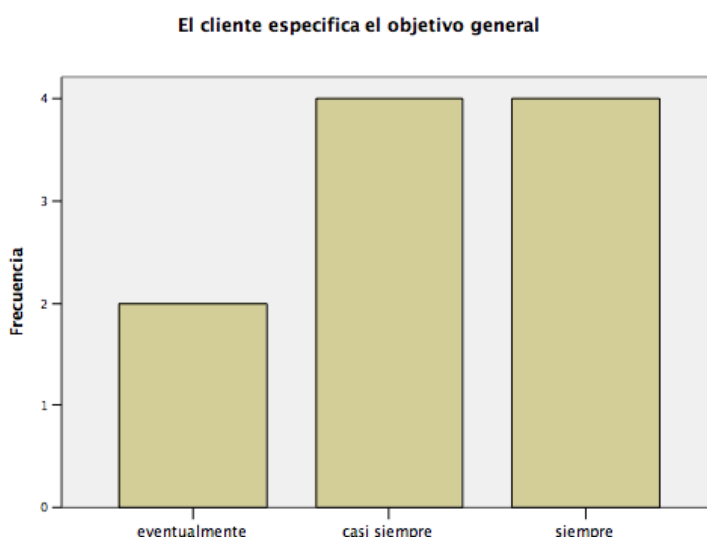
Al redactar los objetivos de aprendizaje el guionista deberá asegurarse de que éstos expresan los logros que se espera que el capacitando alcance al finalizar la actividad de capacitación. Algunas recomendaciones para su redacción son:

- Expresar conductas observables, operaciones o tareas que el empleado deba realizar en su puesto de trabajo. Las conductas esperadas deben ser observables, para que el jefe, supervisor o algún consultor externo las pueda evaluar.
- Cada objetivo debe comenzar con un verbo en infinitivo.
- Los objetivos deben ser claros y concisos pues expresan conductas o tareas que se pretende que realicen quienes reciben la capacitación.
- La cantidad de objetivos depende de las conductas que se pretenda que los participantes modifiquen o desarrollen en el puesto de trabajo (siempre relacionadas directamente con la necesidad de capacitación detectada).
- Es recomendable no contemplar más de seis objetivos.
- Desde el punto de vista de la redacción formal, se recomienda no repetir los verbos. Por lo tanto, si se buscan logros similares en términos de aprendizaje, es importante usar sinónimos.
- Al redactar un objetivo de aprendizaje, hay que pensar en conductas posibles y no ideales, en función de los conocimientos previos de la gente a capacitar, su experiencia, su predisposición para aprender, entre otros aspectos.

Sobre el componente de análisis las preguntas formuladas a los productores audiovisuales de Monterrey fueron referentes al establecimiento de objetivos, y a este respecto, se tomó como referencia la división de los objetivos de acuerdo a su nivel de concreción en: generales, definidos como los propósitos más amplios que persigue un programa en cada nivel y su cumplimiento está en función del tiempo de duración de la capacitación dentro de la estructura y organización del plan de capacitación; particulares, aquellos que se derivan de los generales del plan y corresponden a cada una de las unidades del programa analítico de capacitación; y los específicos derivados de los objetivos particulares y corresponden a cada actividad de capacitación, por lo que existe un mayor grado de concreción de las intenciones educativas (adaptado de Cañedo y Cáceres, 2007; Martín, 1994).

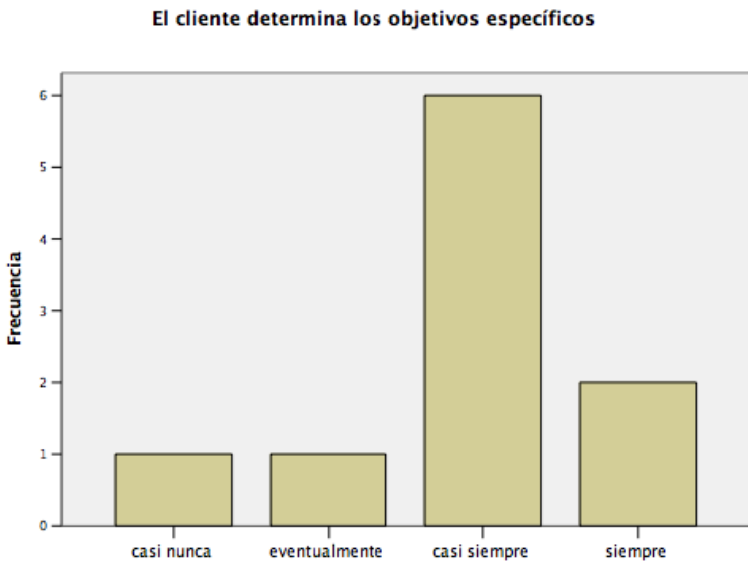
Sobre la pregunta hecha para saber quién establece el objetivo general (el cliente o la empresa productora) se puede observar en la tabla 22 que en el 80% de los casos el cliente conoce lo que necesita enseñar a través del vídeo, lo cual debe ayudar a los realizadores a poder proporcionar soluciones audiovisuales adecuadas a sus necesidades.

Tabla 22. ¿Quién establece el objetivo general?



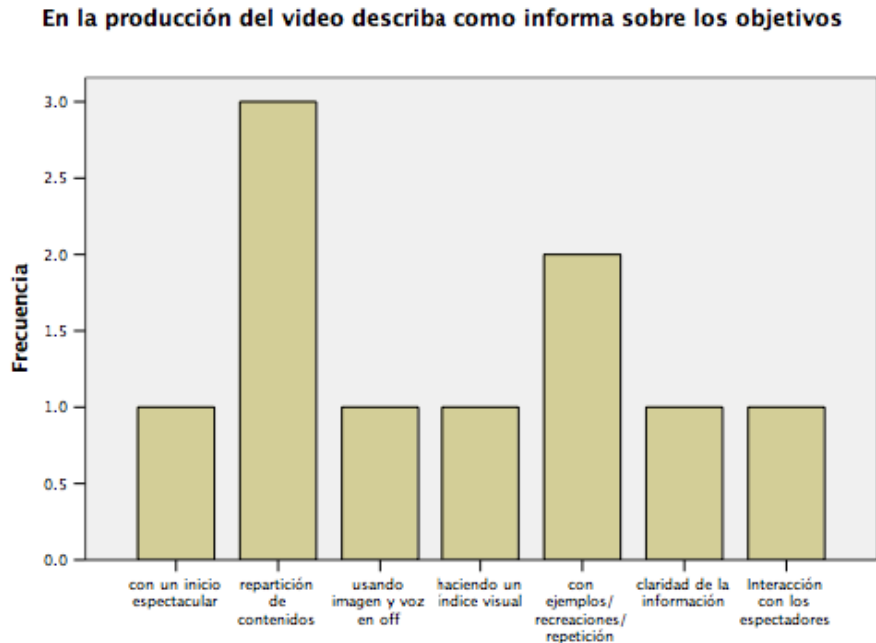
En lo referente a quién determina los objetivos específicos (cliente o empresa productora) los resultados son contundentes al mostrar que en el 90% de los casos el cliente ya tiene un objetivo específico a desarrollar con sus empleados. Si bien el cliente es flexible en el planteamiento general, tiene muy claro el objetivo específico del vídeo (tabla 23).

Tabla 23. ¿Quién determina los objetivos específicos?



Para la pregunta abierta de cómo se informa de los objetivos en los vídeos (tabla 24) los entrevistados ofrecieron diferentes respuestas (aunque parecidas en un par de casos): lo hacen distribuyéndolos en el vídeo según el tema (30%), con ejemplos y recreaciones (20%), con un inicio espectacular (10%), usando imagen y narrador (10%), haciendo un índice visual (10%), presentando claramente la información (10%) y a través de interacción con los espectadores (10%).

Tabla 24. ¿Cómo informa en el vídeo los objetivos?



La siguiente pregunta hecha a los entrevistados fue para conocer el tipo de vídeo (por necesidad) más solicitado por los clientes. En la tabla 25 se muestran las tendencias de los tipos de vídeos más solicitados por las empresas en Monterrey: los vídeos de información y orientación al personal (información sobre nuevas políticas, de inducción y bienvenida a los nuevos empleados, apertura de nuevas áreas, avisos sociales generales para el personal, entre otros), son los más solicitados con el 50% y 20% respectivamente, seguidos de los de comunicación gerencial (informes de trabajo, acuerdos con nuevos socios, creación de nuevas plantas) y los de entrenamiento (todo aquel material que conlleva un aprendizaje específico para un mejor desempeño laboral o de las funciones en la empresa).

Tabla 25. ¿Qué necesidad es la más expresada?

7.2.2.3. Definición de las estrategias de enseñanza-aprendizaje

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son una serie de operaciones cognitivas que el educador lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales y que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimientos (Campos, 2000). El educador se apoya en las estrategias para contribuir a la implementación y el desarrollo de lo que se espera que el educando aprenda o desarrolle con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre (Pimienta, 2012). El diseñador selecciona las estrategias que mejor se adapten al contenido que se va a enseñar y al colectivo en formación.

Existen diferentes formas de establecer las estrategias de enseñanza, a continuación se muestran algunas (Yukavestsky, 2003):

- Aprendizaje cooperativo. Se crean grupos para que investiguen un tema y establezcan un plan de búsqueda y presentación. Una dramatización puede ser una forma atractiva para adaptar esta estrategia y cerrar al final presentando la información obtenida por el grupo.
- Investigación. Se puede recrear la investigación de un tema como documental y concluir presentando los hallazgos para su análisis y discusión.
- *Drill and Practice*. Se puede crear un caso donde se asigna la práctica de una tarea hasta que se pruebe si se logró el dominio del concepto o destreza y presentar los resultados a través de un “antes y un después”.
- Demostración. El guionista seleccionará el formato audiovisual que permita demostrar un procedimiento para que el capacitando lo ponga en práctica en su trabajo apoyándose para ello en un conductor o actores.
- Conferencia. En caso de usar esta estrategia es recomendable que la información presentada durante la exposición se apoye visualmente con ejemplos para evitar que el conferenciante se convierta en “la cabeza parlante”.

De las estrategias enlistadas, el guionista debe decidir cuál se adapta mejor para visualizar un concepto o una actividad; por ejemplo, una demostración se puede adaptar con una dramatización o con una visita guiada; una conferencia se puede apoyar con un caso (Spannaus, 2012).

Otra forma de plantear las estrategias de enseñanza-aprendizaje es con base en los lineamientos del Centro de Servicios para la Capacitación Laboral y el desarrollo (CAPLAB, 2004) que las divide de la siguiente forma:

- Actividades de introducción
- Actividades de reflexión
- Actividades de conexión
- Actividades demostrativas
- Actividades de interpretación de información

- Actividades de destrezas
- Actividades de aplicación
- Actividades de solución de problemas
- Actividades de descubrimiento

Tomando como referencia a Pimienta (2012) el guionista puede basar su trabajo en una secuencia didáctica que incluya inicio, desarrollo y cierre seleccionando las estrategias que se adapten mejor al contenido que se va a enseñar.

La Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey se apoya en otra forma para establecer una estrategia de enseñanza aprendizaje de acuerdo al siguiente orden (Martín, 1994):

- Preparar el contexto y definir la situación
- Informar sobre los objetivos
- Despertar, mantener y enfocar la atención
- Presentar y organizar la información
- Delimitar las tareas instructivas actividades de aprendizaje
- Diseñar y analizar las relaciones de comunicación
- Organizar los tiempos y espacios

En el cuestionario aplicado a los productores audiovisuales de Monterrey sobre el tema de la organización de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se les preguntó a los entrevistados (pregunta cerrada) en qué orden organizan las estrategias de aprendizaje en la producción de un vídeo (tabla 26). Las opciones y las respuestas que se obtuvieron fueron: prepara el contexto y define la situación (30%); informa sobre el objetivo (30%); despierta, mantiene y enfoca la atención (10%); presenta y organiza la información (10%); delimita y presenta las tareas (10%); otro (10%).

Tabla 26. ¿Cómo organiza las estrategias de aprendizaje?

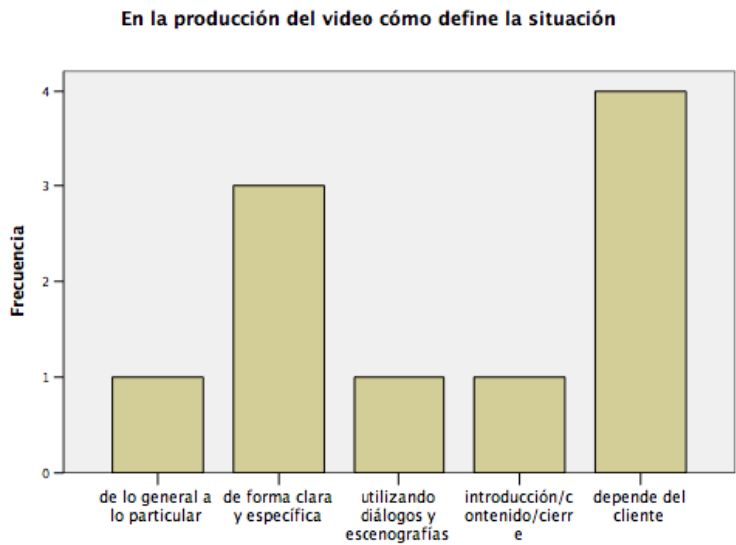
Con el fin de complementar la información obtenida en la pregunta anterior se les cuestionó a los productores (en pregunta abierta), sobre la forma como preparan el contexto en el vídeo para desarrollar las actividades de aprendizaje (tabla 27) y las respuestas que dieron fueron: de acuerdo al objetivo del vídeo (20%), de acuerdo a lo que pide el cliente (30%), armando bloques de información (10%), a partir de una investigación en la empresa (10%), haciendo la grabación en el ambiente de trabajo (10%) y una combinación de todas (20%).

Tabla 27. En la producción ¿cómo prepara el contexto?



De igual forma (pregunta abierta) se les preguntó sobre cómo definen la situación en el vídeo y sus respuestas fueron (tabla 28): depende del cliente (40%), de forma clara y específica (30%), partiendo de lo general a lo particular (10%), utilizando diálogos y escenografías (10%), dividiéndolo en introducción/contenido/cierre.

Tabla 28. En la producción ¿cómo define la situación?



Cabe señalar que independientemente del esquema que se siga para la organización de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el guionista debe asegurarse que a través de ellas se estimule en los educandos la observación, el razonamiento, las asociaciones, la conceptualización, se propicie la relación entre conocimiento nuevo y anterior, se promueva la discusión, la búsqueda de información, el análisis de problemas y se presenten ejemplos.

7.2.2.4. Selección o creación de la información a brindarse

En esta fase se crea o busca la información que se necesita saber para dominar el concepto o la destreza esperados (Artús, 2003; Yukavetsky, 2003). Es el momento en el que intervienen los especialistas de contenido (si se cuenta con presupuesto para su contratación) y se hace trabajo de investigación y de lluvia de ideas junto con el productor y el guionista.

Sweetow (2011) dice que la fase de creación de información es el momento de juntar “hechos con esquemas de trabajo para obtener conceptos visuales” (pág. 106) que puedan ser incluidos en un guión audiovisual. Para esta selección de información hay que considerar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del adulto es importante que se den tres condiciones (Schalk, 2005):

1. Que los nuevos materiales para el aprendizaje sean potencialmente significativos, es decir, suficientemente sustantivos y no arbitrarios para ser relacionados con las ideas relevantes que posean los educandos.
2. Que se genere una actitud activa en los educandos, teniendo en cuenta la importancia de los factores atención y motivación.
3. Que se generen interacciones entre la nueva información y las ideas relevantes ya existentes en la estructura cognitiva de los aprendices.

El productor y el guionista deben recordar que cualquier conocimiento que sea factible de ser aprendido es susceptible de convertirse en contenido a enseñar ya sean conceptos, principios, procedimientos, valores, normas o

actitudes (Artús, 2003). El trabajo con los contenidos de la capacitación involucra una primera tarea que consiste en una buena selección de los mismos, ya que, al terminar la capacitación, los participantes tienen presentes los conceptos principales y la información que han podido aplicar a su tarea concreta de trabajo. Por ello, en la selección de contenidos se recomienda:

- Lograr una correcta adecuación a los objetivos de la actividad
- Hacer una adecuación al tiempo disponible
- Hacer que guarden relación con los conocimientos previos del participante (significatividad)
- Hacer que los contenidos sean un buen reflejo de la tarea para la cual se va capacitar (representatividad)
- Hacer que brinde oportunidades, para que la gente pueda relacionar la nueva información con su realidad laboral concreta
- Hacer que introduzca actividades que permitan el análisis, la discusión, el planteamiento de dudas y la investigación
- Hacer que incluya actividades que resulten interesantes al grupo, ni demasiado simples ni demasiado complicadas, sino adaptadas a las características del grupo
- Hacer que combine el trabajo individual con el trabajo grupal

Para poder iniciar esta etapa creativa es importante retomar la información proporcionada por el cliente y hacer un listado de preguntas buscando identificar si se ha definido lo siguiente:

- Los contenidos a incluir en el vídeo son hechos, conceptos y principios o son procedimientos, actitudes y valores (Schalk, 2005; Artús, 2003). Para el primer caso, el guionista debe traducir a un lenguaje audiovisual los conceptos y principios que se desea incluir en la capacitación de tal manera que puedan convertirse en imágenes ya sea con una animación, con un gráfico o con su representación real. En el caso de procedimientos, actitudes y valores, el guionista puede apoyarse en los formatos de

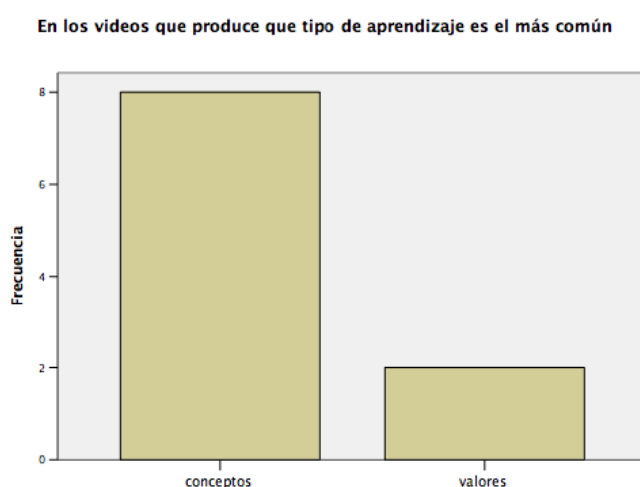
dramatización, documental, cómico o cualquier otro que le permita ejemplificar de manera efectiva lo que se espera mostrar al capacitando.

- El contexto en el que se desarrolla el contenido (Spannaus, 2012; Martín, 1994). Dependiendo del formato o formatos seleccionados por el guionista se debe establecer el espacio físico y situacional en el que se presenta la información en el vídeo pero se recomienda que éstos sean fácilmente reconocidos por el capacitando para lograr así que exista identificación y empatía ya que para los adultos las situaciones relacionadas con su trabajo o con su vida son el marco más apropiado para el aprendizaje, y además, quieren aprender una destreza o adquirir un conocimiento que puedan aplicar pragmáticamente en circunstancias inmediatas. Los adultos aprenden y retienen información más fácilmente si la pueden relacionar con sus experiencias previas.
- La forma en la que se presentarán los objetivos (Artús, 2003). Como ya se mencionó es importante que de diferentes maneras el guionista se asegure de presentar los objetivos del vídeo (gráficos, presentador, voz en off) ya que esto le permitirá al capacitando dimensionar y valorar el material audiovisual que le presentarán durante su capacitación.
- La forma en la que se despertará, mantendrá y enfocará la atención del educando (Martín, 1994). Como se dijo en el punto 2.3.1 la reflexión, el análisis, la experiencia y la participación activa del adulto en discusiones, ejercicios de resolución de problemas, el análisis de esas experiencias y la aplicación a situaciones de trabajo o de su propia vida debe ser la parte central de la metodología para capacitar a adultos. Por ello, el guionista debe considerar estas características durante la redacción del guión para que a partir de las necesidades e intereses de aprendizaje del capacitando, se logre su plena atención, pues las necesidades de aprendizaje de los adultos y sus intereses sirven como guías para actividades de capacitación.

- Cómo se delimitarán las tareas de instrucción en el vídeo (Schalk, 2005; Artús, 2003). De acuerdo a lo señalado, las tareas deben establecerse considerando la necesidad para su realización, su aplicación inmediata en el trabajo para la solución de problemas reales, la experiencia previa del capacitando y la importancia de su participación. El guionista debe, además, adecuar las tareas al medio audiovisual para su correcta inclusión en el vídeo.
- Qué tipo de actividades de aprendizaje se van a presentar en el vídeo: si son de introducción, de reflexión, de conexión, demostrativas, de interpretación de información, de destrezas, de aplicación, de solución de problemas, de información o descubrimiento (CAPLAB, 2004). Para cada una de estas actividades, el guionista debe seleccionar el formato de producción más adecuado para su realización con el fin de ofrecer un material de gran calidad audiovisual y educativa.

Sobre el componente de contenidos se les cuestionó a los productores de Monterrey sobre el tipo de contenido que de manera más común, les solicitan en sus producciones audiovisuales. De acuerdo a las respuestas tenemos con un 80%, que los conceptos (tabla 29) son el tipo de contenido más común, y los valores con un 20%, el que se presenta como segundo lugar.

Tabla 29. En el vídeo ¿qué tipo de aprendizaje es el más común?



7.2.3. Desarrollo

En esta fase se crean las secuencias de la instrucción, se determina cómo se va a presentar la información y se seleccionan los medios a utilizar (para este caso es el vídeo), se determinan las interacciones apropiadas, se hace la planificación de actividades, se crean ejemplos y repasos.

7.2.3.1. Secuencia de la instrucción

En este paso se determina la estructura de presentación de la información (Yukavetsky, 2003). Por ejemplo, se establece si después de presentar la información, se hace un resumen y una prueba corta en cada parte o unidad. También se establece el orden o secuencia audiovisual que debe adquirir el vídeo.

Para el guionista es importante tener muy claro la manera en que se hará la secuencia de la instrucción ya que esto le permitirá tomar decisiones de cómo estructurar la información durante la redacción del guión (Spannaus, 2012), si lo hará de manera cronológica, secuencial, irá de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, o una combinación de todas.

Existen diferentes formas de establecer una secuencia, más existen puntos importantes que siempre deben ser considerados (Artús, 2003):

- Introducción al tema. Este paso se considera didácticamente clave, pues funciona como "puente" entre lo que los participantes conocen y los contenidos a desarrollar.
- Acentuación de puntos clave. Permite dirigir el aprendizaje hacia lo realmente relevante utilizando frases o palabras que otorguen énfasis a los conceptos clave, realizando síntesis conceptuales, recurriendo a esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales.

- Utilización de ejemplos. En todo momento del proceso de capacitación, resulta de gran utilidad recurrir a ejemplos y situaciones relacionadas estrechamente con el trabajo de los participantes.
- Implementación de técnicas adecuadas y variadas. Análisis de casos, lectura comentada, discusión en pequeños grupos, juego de roles, entre otros.
- Acentuación en el procedimiento, es el criterio tradicionalmente utilizado para la enseñanza de los oficios, donde un proceso o tarea se enseña respetando el orden en que se ejecuta realmente.
- El trabajo con distintas técnicas, a su vez recurrir a diversos recursos auxiliares que en la capacitación presencial corresponde al uso de presentaciones con el ordenador, vídeos, pizarrón, láminas, entre otros. Y que en la capacitación con vídeo, implica una adecuación de los recursos al medio, introducción de animaciones, gráficos y fotos, entre otros apoyos.

Como se señaló anteriormente no existe una sola y única forma de organizar adecuadamente contenidos por lo que es posible construir distintas secuencias, y todas ellas pueden resultar valiosas y pertinentes. El tipo de contenido (procedimental, actitudinal, conceptual) y el perfil de los participantes, son variables clave a la hora de optar por uno o más criterios de secuenciación (Artús, 2003). Algunos de los criterios usados son (Spannaus 2012, Artús 2003):

-De lo general a lo particular. Se presentan en primer lugar los conceptos de mayor nivel de generalidad lógica y luego se diferencian progresiva y gradualmente en cuanto a detalles y especificidad para ello, el guionista junto con el especialista en contenido, el cliente o basado en su propio conocimiento deberá dimensionar dicha información para decidir nuevamente el formato a usar para lograr la comprensión del contenido y la duración que se le asignará.

-De lo simple a lo complejo. Se presentan los contenidos de tal modo que las personas en situación de aprender, tomen contacto progresivo con una mayor

cantidad o diversidad de variables. Nuevamente, será la persona o personas encargadas de la elaboración del guión quienes determinarán el nivel de complejidad que manejarán en el contenido a través de diálogos, gráficos e imágenes que aparecerán en el vídeo.

-De lo cercano a lo lejano. Se toma al sujeto de aprendizaje como punto de partida, recuperando su experiencia y conocimiento previo sobre los nuevos contenidos de esta forma al conocer el perfil del capacitando y con la información que se tiene de su actividad laboral y lo que se espera que aprenda al terminar la capacitación, se selecciona el formato, se desarrollan las actividades y los ejercicios que le permitan al capacitando hacer la conexión con el nuevo conocimiento adquirido.

-Basado en el procedimiento. Es el criterio tradicionalmente utilizado para la enseñanza de los oficios, donde un proceso o tarea se enseña respetando el orden en que se ejecuta realmente. El guionista deberá decidir quién aparecerá en el vídeo asumiendo el papel de experto y la forma en la cual guiará al capacitando en el aprendizaje del nuevo conocimiento.

Independientemente del criterio seleccionado, el guionista debe ser cuidadoso con la duración de cada tema, la forma para adecuar el contenido al perfil del capacitando (haciéndolo muy claro y fácil de comprender), al lenguaje audiovisual (formato, música, tomas, ángulos, movimientos, entre otros) y a las necesidades de capacitación de la empresa, los ejemplos y ejercicios que se presentarán en el vídeo.

7.2.3.2. Estructura

En este paso se determina la estructura de presentación de la información, es decir, cómo es que se presentará. El guionista debe establecer cómo presentará la información a partir de un modelo simple:

- Con qué tema se va a iniciar y cómo se abordará.

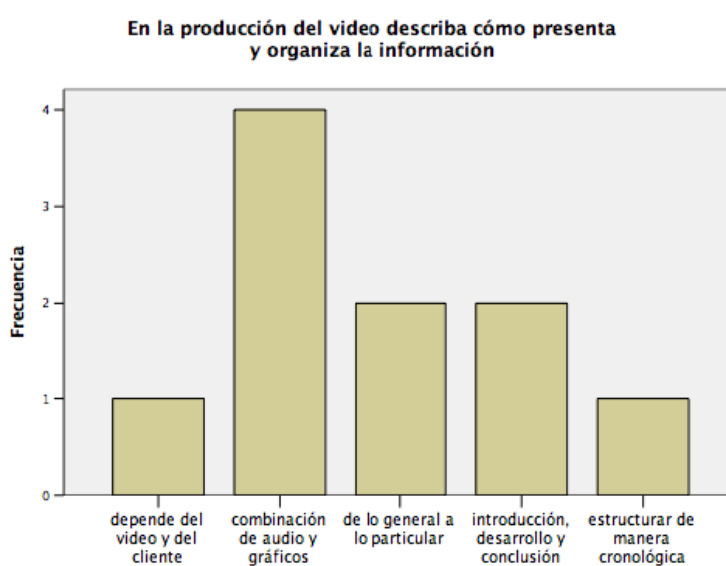
- Cómo se hará la introducción al tema y se especificarán los objetivos (será con un presentador, se hará una dramatización que ayude a ejemplificar, se presentará un caso, el director de la empresa hará una invitación a participar a través de una entrevista, entre otros).
- Cómo se desarrollará el tema y cuánto durará. Si es un caso, cómo se presentará, qué personajes aparecerán, si se tratará de una dramatización, cuántos personajes aparecerán y de qué hablarán para generar el problema y la manera como habrán de resolverlo. Qué ejercicios o actividades se presentarán para ejemplificar el problema y sus consecuencias y además cómo mostrarán los beneficios a lograr con la capacitación. Cómo asegurarán con imágenes, gráficos y sonidos que las ideas, conceptos, problemas (el contenido en general) serán comprendidos.
- Qué imágenes y música se usará para captar la atención del capacitando y lograr con él una conexión emotiva.
- Cómo se hará el cierre del tema, con un resumen, una prueba corta para hacer más interactivo el vídeo, se presentará el director para resumir y agradecer.
- Qué tema vendrá a continuación y cómo se hará el enlace con el anterior para que el capacitando pueda hacer conexiones de su experiencia y el nuevo conocimiento y entre el problema a resolver y las soluciones propuestas.

Para el guionista, estas decisiones en la secuencia de la instrucción, son muy importantes ya que le permitirá definir la estructuración la información para su presentación (Spannaus, 2012).

En el cuestionario aplicado a los productores en Monterrey se les preguntó sobre el orden en el que presentan y organizan la información y se les proporcionó tres posibles respuestas asociadas al concepto de estructura (de lo general a lo particular, introducción, desarrollo y conclusión, y cronológicamente)

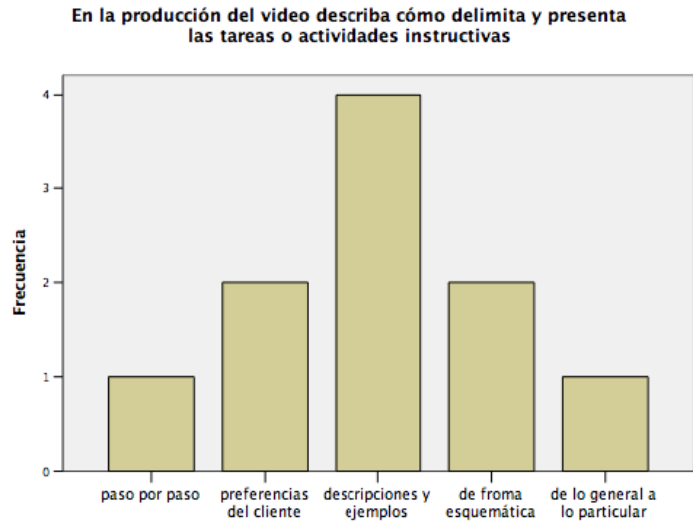
y dos respuestas relacionadas con la producción (combinando audio y gráficos, y depende del cliente y el vídeo). La respuesta con mayor porcentaje (40%) corresponde a la opción de “combinando audio y gráficos”, lo que hace suponer que los productores solamente respondieron a la pregunta sobre el orden en el que presentan y organizan la información de manera parcial, dando respuesta a la forma como presentan no así a la forma como organizan.

Tabla 30. ¿Cómo presenta y organiza la información?



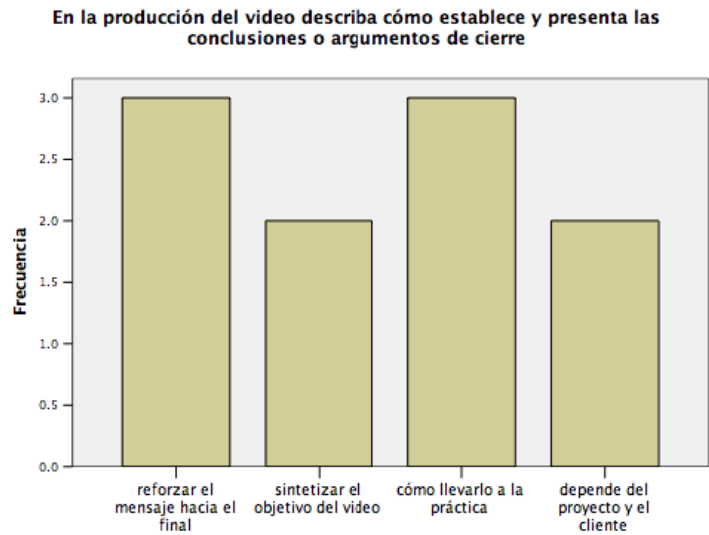
Otra pregunta hecha a los productores fue para saber cómo delimitan y presentan las tareas o actividades instructivas (tabla 31) en sus producciones. Para esta pregunta las respuestas fueron: paso por paso (10%), según las preferencias del cliente (20%), descripciones y ejemplos (40%), de forma esquemática (20%), de lo general a lo particular (10%).

Tabla 31. ¿Cómo delimita y presenta las tarea instructivas?



Se cuestionó a los entrevistados lo referente a cómo establecen y presentan las conclusiones o argumentos de cierre en la producción del vídeo (tabla 32) y las respuestas obtenidas fueron: reforzar el mensaje hacia el final (30%), sintetizando el objetivo del vídeo (20%), presentando cómo llevar a la práctica el contenido (30%), depende del proyecto y del cliente (20%).

Tabla 32. ¿Cómo establece las conclusiones?



7.3. Aspecto artístico/comunicativo

Se toma como base la información obtenida del aspecto educativo para comenzar a trabajar en la redacción del guión del vídeo de capacitación (Hillard, 2008), definiendo su formato, la estructura que tendrá, la forma como aparecerán los ejemplos y las actividades, el lenguaje que se usará en la narración y en los diálogos. Se realiza la selección de talento y se trabaja con actores y presentadores para estar seguros de que todos los participantes conocen bien los objetivos que se espera cumplir.

7.3.1. Elaboración del guión

El guión es la base de cualquier historia de ficción o no ficción (Barroso, 2008) y como tal debe informar de qué trata el vídeo, quién participa, qué dice cada persona, qué es lo que debe suceder y de qué manera (Zettl, 2009). El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa lo definió como el instrumento que establece todas las condiciones necesarias para realizar un programa audiovisual y debe contener todos los elementos de coordinación del audio y vídeo, y el papel que van a desempeñar en conjunto la imagen, la palabra y el sonido en cada secuencia de la composición del programa (ILCE, 1980).

De acuerdo a Salinas (1997), se pueden diferenciar dos tipos de guiones: el literario, que recoge en detalle la información que será transmitida por el medio, y el técnico que traduce la información a términos específicos que puedan ser comprendidos por el equipo de producción.

En el caso del vídeo didáctico (incluido el de capacitación), el guión literario presenta dos fases: la de elaboración del guión de contenidos y secuencia del aprendizaje, y la de realización del guión literario propiamente dicho (Salinas, 1997).

El guión de contenidos debe incluir la totalidad de la información que se quiere transmitir (datos, indicaciones, información académica), sin especificar si es con voz o con imágenes, mientras que el guión literario convierte los textos

elaborados en el guión de contenidos a un lenguaje más coloquial, de acuerdo al público que está dirigido. Con respecto al guión técnico, Salinas (1997) lo define como un guión literario enriquecido con toda clase de indicaciones, en términos de lenguaje audiovisual, necesarias para su producción.

Toda la información recopilada hasta el momento - necesidad del cliente, objetivos a cumplir, tipo de audiencia, contenidos, técnicas de enseñanza-aprendizaje, secuencias de instrucción- le permiten al guionista comenzar a redactar el documento de acuerdo a los principios del lenguaje audiovisual comenzando con la selección del o los formatos a utilizar.

7.3.2. Formatos del guión

Para la elaboración del guión existen diferentes formatos (Spannaus, 2012; Whittaker, 2004) pero tras analizar las aportaciones que los autores hacen a este tema, se propone un listado de 7 categorías así como las ventajas y desventajas que presentan para su uso ya que son los más utilizados: documental, lectura/conferencia, entrevista y mesa redonda, estructura dramática o semi-dramática, demostración, noticiario y animación, mismos que a continuación se describen.

Documental o de narrador. Tiene un formato que casi siempre se apoya en la narración y mantiene un tema cohesivo. La técnica periodística en este formato es usada para investigar sobre algún tema desde la perspectiva de la empresa.

Ventajas: un documental es un método eficiente de producción. Generalmente se graba con una sola cámara y puede resultar muy simple en estructura. Los documentales cuentan una historia, generalmente con un fuerte punto de vista, que atrae al espectador. También, los documentales pueden reeditarse y actualizarse en caso de ser necesario.

Desventajas: los trabajadores que ven documentales en la TV comercial y la TV pública están acostumbrados a buenas producciones con historias

coherentes, buena narrativa, lo cual puede dificultar la satisfacción de sus expectativas respecto al vídeo de capacitación.

Lectura. Para algunos autores este es el formato menos recomendado ya que el expositor simplemente se para frente a un pizarrón o un pódium (a veces usa un proyector) y la cámara lo graba con planos fijos sin apoyos audiovisuales que permitan captar la atención del auditorio para mantener su interés.

Ventajas: las lecturas se encuentran entre los formatos más baratos y logísticamente menos complejos. La simplicidad de la estructura permite al productor concentrarse en los valores básicos de la producción (iluminación excelente, tomas precisas de cámara y un guión claro).

Desventajas: sin una buena dirección de cámaras, las lecturas en vídeo pueden ser muy aburridas y todo dependerá de las habilidades de exposición del orador.

Entrevista y mesa redonda. En el campo organizacional los programas de entrevista son generalmente preparados para ser similares a los de la televisión comercial donde un moderador entrevista a los invitados sobre una variedad de temas relevantes y específicos. Aunque la esencia de este formato son los invitados, algunos productores prefieren apoyar los conceptos con imágenes que ayuden a visualizar el tema que se expone. En este formato es importante tener cuidado con la selección de los personajes a cámara ya que un buen ejecutivo puede ser un gran experto, pero, frente a la cámara, los nervios le pueden traicionar.

Ventajas: si la empresa productora cuenta con un estudio, este tipo de presentación puede ser muy barata y simple de producir. Esta es una razón por la cual muchas firmas grandes graban regularmente entrevistas con importantes directivos.

Desventajas: el éxito de estos formatos es difícil de controlar pues depende tanto de la habilidad del entrevistador para llevar una buena conversación, como del nivel de competencia de los entrevistados en el tema tratado. También

carecen de un atractivo visual, pero un productor imaginativo puede compensar esto utilizando imágenes de apoyo, que ilustren el tema explicado.

Estructura dramática. Usa escenas actuadas, con actores usualmente asumiendo personajes diferentes a sí mismos, en situaciones ficticias sobre las cuales se trabaja la información. En otros casos sólo ciertas escenas se dramatizan y se combinan con el resto del programa que se produce como un documental.

Para este formato se recomienda contar con los servicios de actores profesionales, si se busca reducir costo puede auxiliarse con actores que inician su carrera. El esfuerzo de producción que exige es mayor, pero sus resultados pueden ser muy positivos en un país como México donde las telenovelas son los programas más vistos.

Ventajas: el drama es un formato muy conmovedor y bien producido es insuperable para mantener el interés de la audiencia. Además, elementos del drama pueden adaptarse a cualquier formato como en el caso de los documentales que muestran típicamente una recreación dramática de los eventos.

Desventajas: la mala actuación puede ser contraproducente y provocar reacciones contrarias a las esperadas y se requiere de una gran cantidad de trabajo para crear la ilusión de asumir otro personaje. La tarea es más fácil cuando la gente se interpreta a sí misma, pero no hay garantía de que será una interpretación creíble.

Demostración. Este formato puede ser sumamente efectivo porque permite a la audiencia ver cómo se realiza el proceso o trabajo que se explica. Es conveniente que una persona reconocida en el área haga la demostración ya que eso dará mayor credibilidad al contenido.

Ventajas: para las personas que son más visuales este formato puede ser atractivo. Si se cuenta con un buen número de cámaras y un buen espacio para

la producción, se puede hacer un trabajo muy rico visualmente con buenos ángulos y planos que permitan cubrir todo el contenido.

Desventajas: se requiere de un productor con experiencia que sepa de las características del medio para no caer en repeticiones o planos y secuencias largas y monótonas que lleven a la pérdida de interés del público.

Noticiario o reportaje. Este formato es más informativo que educativo ya que es una adaptación de los noticiarios televisivos y, por ello, sigue normalmente el mismo esquema y estilo.

Ventajas: es versátil y ágil, permite combinar diferentes formatos para enriquecer el contenido y puede abarcar mucha información en poco tiempo. La gente está muy familiarizada con el formato y eso le permite entender su estructura en contenido y dinámica.

Desventajas: la cantidad de información incluida puede resultar excesiva para algunos de tal forma que no sea captada por el público tal y como se espera, debilitando con ello, el cumplimiento de los objetivos educativos planteados al inicio. Si no se cuenta con presupuesto su producción puede ser interpretada como “pobre”.

Animación. La animación es un recurso para la comunicación visual, que tiene un lenguaje propio establecido por códigos como la forma, el color, la textura, la iluminación, el encuadre, el ángulo, el plano y el movimiento de personaje, cámara y fondos, que van a transmitir un mensaje para llevar a cabo un proceso didáctico, en el que se promueve un procesamiento global de la información, que proporciona al receptor una experiencia unificada y moviliza la sensibilidad a través de estímulos afectivos, por lo cual resulta recomendable su utilización para la educación (Acaso, 2007)

Ventajas. Los dibujos animados son un eficaz método de comunicación que permite ilustrar en muchos casos actividades, procesos, acciones a las cuales puede ser muy difícil tener acceso de otra forma.

Desventajas. Debe cuidarse este formato para no correr el riesgo de que algunas personas lo puedan percibir como infantil o poco formal.

Es importante señalar que combinar los formatos arriba señalados puede añadir una deseable variedad al medio y a su aplicación en procesos de capacitación en las empresas.

7.3.3. Guión literario

Cuando ya han sido seleccionados los contenidos a transmitir y el formato de producción que se usará, el guionista debe retomar la información generada en las fases de Análisis, Diseño y Desarrollo para dar respuesta a las siguientes preguntas:

- Cómo se establecerán en el vídeo los objetivos de manera clara.
- De qué manera se establecerá en el vídeo el público meta
- Qué vocabulario se usará para dicho público.
- Cómo se adaptará el contenido al plan de capacitación.
- Cómo se establecerá la naturaleza del vídeo (motivar, mostrar).
- Qué formato de producción se usará que sea adecuado al tema tratado.
- Cómo se organizará el contenido en cada tema.
- Qué información será suficiente para cada tema.
- Cómo hacer para desarrollar gradualmente los temas.
- Cómo hacer para presentar una correcta progresión de contenidos.
- Cuál será la duración (correcta) para cada tema.
- Cómo adecuar los temas (de manera correcta) al vídeo.
- Cómo se promoverá la discusión.
- Cómo se hará la conexión con la realidad.
- Qué ejemplos prácticos se presentarán
- Qué estructura tendrá el contenido.
- Qué diseño pedagógico tendrá
- Cómo se especificarán los contenidos.
- Cómo se estimulará la observación en el público meta.
- Cómo se estimulará el razonamiento en el público meta

- Cómo lograr que el vídeo sea original en la presentación de información
- Qué encuadres/planos se usarán en cada escena.
- Qué música se usará para reforzar cada tema.
- Qué movimientos de cámara se usarán en cada escena.
- Qué ángulos y puntos de vista se usarán en cada escena

Poder ofrecer respuestas a estas preguntas le permitirá al guionista tener certeza desde la etapa de pre-producción que durante la redacción del guión se estarán considerando variables pedagógicas, técnicas y de contenido.

7.3.4. Guión Técnico

Como ya se ha dicho, el guión es el instrumento que establece todas las condiciones necesarias para realizar un producto audiovisual por lo que debe contener todos los elementos de coordinación del audio y vídeo, y el papel que van a desempeñar en conjunto la imagen, la palabra y el sonido en cada secuencia de la composición del programa (Zettl, 2009; ILCE, 1990).

De manera general un guión técnico debe incluir el número de toma, descripción de cada toma, secuencia de una toma a otra, especificaciones de planos, ángulos, puntos de vista y movimientos de cámara; texto, tiempos aproximados de duración de cada toma, indicaciones sobre efectos sonoros y visuales y espacio para observaciones.

El guionista debe tomar en cuenta que la duración de cada escena y secuencia establecen el ritmo y determinan el impacto del contenido en el público meta. Por lo anterior, cada toma y escena debe durar el tiempo que permita expresar y mostrar lo necesario para cumplir con los objetivos didácticos y de comunicación.

Es importante señalar que existen muchos formatos de guión técnico y que cada realizador trabaja con el que se siente más cómodo ya sea de dos columnas o de una columna y en la actualidad los guionistas pueden desarrollar su trabajo apoyados en las herramientas que ofrecen gratuitamente tanto

páginas de internet (*script templates*) como aplicaciones (*application o apps*), que se adquieren en las tiendas virtuales especializadas (*app stores, Google Play Store, Amazon App Store*) con diseños que facilitan mucho el trabajo de redacción.

7.3.5. Presupuesto

Fernando Galindo Rubio (2004) en su libro *Comunicación audiovisual corporativa* señala algunos puntos que a su consideración caracterizan a este tipo de vídeos y hace referencia al presupuesto y dice que derivado del problema que se origina de la desconfianza hacia este tipo de producciones por su público tan específico y complicada medición en términos económicos, las organizaciones que se apoyan en el vídeo suelen destinar partidas muy escasas de su presupuesto a dicha actividad. Lo más común es que ni siquiera cuenten con partida propia ya que frecuentemente atienden a situaciones improvisadas y oportunistas derivadas de eventos, citas relevantes, cambios estratégicos, crisis, entre otros. Lo anterior obliga a los productores a usar en muchas ocasiones materiales de stock que han sido utilizados anteriormente en otras producciones lo que le resta calidad y originalidad al vídeo.

En cuanto a la inversión para producción, el autor dice que los bajos presupuestos usados en la realización de vídeo para las empresas hace que las grandes productoras audiovisuales prefieran atender solamente a corporaciones importantes capaces de invertir fuertes sumas de dinero para la producción mientras que aquellas empresas e instituciones que carecen de presupuesto o lo tienen muy bajo acudan a los servicios de pequeñas y medianas empresas que producen vídeos institucionales para los más variados fines.

De acuerdo a lo visto en el punto 4.2.4 el vídeo no debe pasar de los quince minutos para mantener el interés del capacitando sin sacrificar contenido. También es importante definir con el cliente si habrá doblaje (traducción y grabación del texto) a otro idioma o si se harán traducciones para presentarse con subtítulos (traductor y titulador).

Otro punto a tratar con el cliente antes de presentar el presupuesto es clarificar el nivel de producción que está considerando para su vídeo, si es básico (una cámara con trípode, iluminación básica, sin actores ni voces profesionales); si es nivel medio, considerando dos cámaras, iluminador, sonidista, equipo dolly (para desplazamientos de cámara), uno o dos actores y presentador; si es nivel avanzado, se consideran las cámaras que sean necesarias, uso de grúa, tonina, steady cam. Para este último nivel se contratan actores, voces profesionales, música original, entre otros.

Es muy importante determinar con qué nivel se desea post-producir el vídeo, si es nivel básico se incluye montaje y gráficos sencillos (mapas, tablas, cuadros, información en power point), titulación básica, voz de narrador y musicalización. El nivel medio incluye grafismo más elaborado, efectos sofisticados que realcen el aspecto del vídeo, además de lo referente al audio como voces y musicalización. La post-producción de nivel alto implica una mayor presencia de grafismo, animaciones digitales, narraciones profesionales, doblaje a otro idioma (si es necesario) uso de subtítulos, música original. Si es necesario grabar en diferentes localizaciones de la empresa se deberá de mover un equipo humano y técnico. Esto incrementa el presupuesto final del vídeo corporativo.

Otras consideraciones que inciden en el presupuesto pueden ser la música (si se usa música gratuita escogida de bancos de música o si el cliente requiere de música original el presupuesto del vídeo corporativo se incrementa), el uso de equipo especial para tomas aéreas y submarinas o cualquier otro tipo de plano especial afectaría el presupuesto; así como la contratación de actores profesionales.

7.3.6. Casting

Otra actividad que se realiza en esta fase de preproducción es la selección de todas las personas que aparecerán en el vídeo como actores, modelos y locutores que se conoce con el nombre de *casting* (Mamer, 2009). En el caso del vídeo de capacitación, además de actores, se trabaja con personas reales

quienes tienen el conocimiento sobre un proceso, un equipo, una maquinaria o una empresa pero no tienen la experiencia de trabajar frente a una cámara, por lo cual, hay que enseñarlos a hacerlo (Sweetow, 2011).

Una buena selección de talento es muy importante ya que ellos dan credibilidad a las acciones y diálogos por lo cual es muy importante que su selección se haga lo mejor posible para que representen su papel eficazmente.

De acuerdo a Zettl (2009) todas las audiciones son relevantes, independientemente si se compite por una participación frente a cámara o fuera de cámara por ello es importante que el talento conozca bien el objetivo de lo que se va a producir, su público meta y la temática a tratar para lograr transmitir credibilidad al espectador.

Puntos importantes a considerar durante la audición (casting) de talento para una grabación audiovisual (Zettl, 2009):

- Lo primero que se debe considerar es que el objetivo de una audición (casting) es encontrar el elenco para grabar un vídeo sin embargo la mayoría de las personas que hacen la prueba no serán capaces de llenar los perfiles de personaje que se busca por ello es importante no hacer falsas promesas o dar a los actores una falsa sensación de esperanza si en realidad no serán llamados para otra prueba más adelante.
- Una buena manera de conocer a muchos actores es publicar las sesiones de audición ya que esto permite construir una base de datos de talento para la actuación. Un gran recurso a utilizar hoy en día, es hacer uso de las redes sociales donde se promueven actores que inician carrera y necesitan trabajo, esto permitirá iniciar un grupo de colaboración entre productor y actor donde se puede trabajar con talento local.
- Para los papeles protagónicos es importante buscar actores con experiencia ya que si no puede hacer una conexión genuina con el personaje sonará el guión muy artificial lo que puede poner en peligro toda la producción.

- Es importante no confiar en la memoria por ello hay que grabar la sesión y hacer notas para cada participante.
- Una audición es un tenso proceso que incrementa en los actores su sentido competitivo y los nervios por ello se recomienda dejar a los actores que hagan al menos una toma de práctica permitiéndoles hacer lo que quieran con la interpretación de las líneas.
- Es importante que los actores usen el espacio escénico libremente para que se sientan cómodos. Ver el lenguaje corporal de un actor es de mucha ayuda para el productor, sin embargo, si el actor prefiere hacer la audición sentado hay que permitirlo para que se pueda sentir más confiado.
- Es importante dar “una segunda oportunidad” al actor para darle confianza y obtener su mejor interpretación. Un director de casting debe buscar siempre la mejor actuación.
- Es recomendable platicar con los actores para saber si tienen alguna pregunta sobre el guión, la historia o si se requiere una interpretación muy específica.
- Es necesario siempre traer copias del guión para que los actores puedan leerlo si se requieren.
- De ser posible cada audición debe durar de 15 a 30 minutos ya que esto da tiempo suficiente para hablar de la producción, del objetivo de la producción de lo que se espera del actor, entre otros. Un actor puede presentarse para un papel y el productor puede descubrir que sirve para interpretar otro de mejor manera.

7.3.7. Actores de voz y narradores

Los actores de voz son los que hacen las voces para las películas animadas, para los programas de televisión, narran documentales, vídeos educativos y hacen las voces en los comerciales de radio y televisión. En el caso

de los vídeos instruccionales (incluidos los de capacitación) mucha de la narración necesita ser sincronizada con las imágenes que aparecen en pantalla por ello es importante trabajar con buenos locutores ya que esto facilita el proceso de grabación y edición (Spannaus, 2012).

El productor debe asegurarse que el narrador tiene claro el objetivo del vídeo, conoce la pronunciación correcta de palabras técnicas que aparecen en el guión así como de los productos, y procesos. Es recomendable que de ser necesario, el locutor pronuncie las palabras fonéticamente cuando estén en otro idioma y ensaye antes de la grabación enfatizando palabras, frases o conceptos claves (Spannaus, 2012). También se recomienda que el guión tenga un tipo y tamaño de letra fácilmente legible para el lector y hacer marcas en el texto para establecer pausas, cambios de entonación, matices y ritmo (Sweetow, 2011).

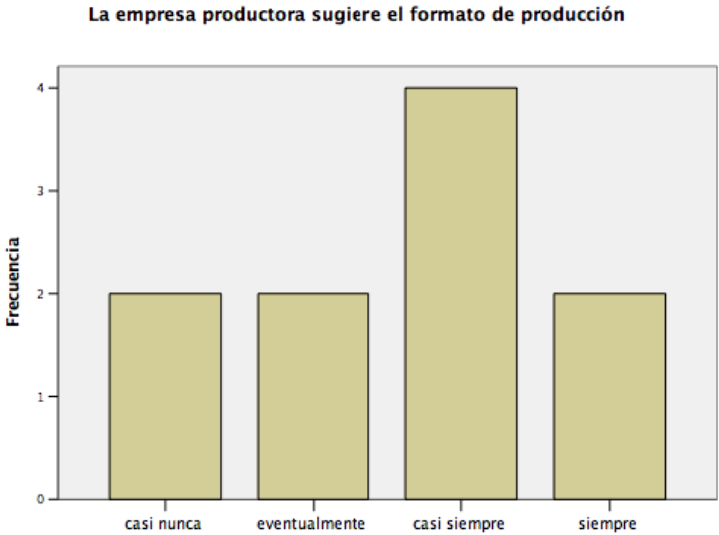
Otro factor a considerar al trabajar con narrador es la calidad de voz, es decir, la imagen general que proyecta una persona a través de su voz ya que es importante hacer coincidir la voz y su articulación adecuada con el mensaje que se desea transmitir. También es importante establecer la compatibilidad entre la voz y la enunciación enfocada en el mensaje para determinar si se requiere de una voz potente y autoritaria, suave y amigable, o que evoque algún tipo de personaje por edad, nacionalidad o clase social.

Finalmente, el productor debe cuidar que la voz no tenga defectos que demeriten el mensaje como respirar en forma incorrecta con jadeos al inhalar aire entre frases al momento de leer el guión o que la voz vaya perdiendo volumen por la falta de aire ya que al hacerlo evidencia su poca experiencia y profesionalismo (Hausman, 2011).

Respecto a las preguntas formuladas en los cuestionarios sobre aspectos de producción la primera que se planteó fue sobre la selección del formato del programa lo que concretamente se quería saber era en quién recae esta responsabilidad en la ciudad de Monterrey, si en el cliente o en la empresa productora. De acuerdo a las respuestas obtenidas se infiere que en la mayoría

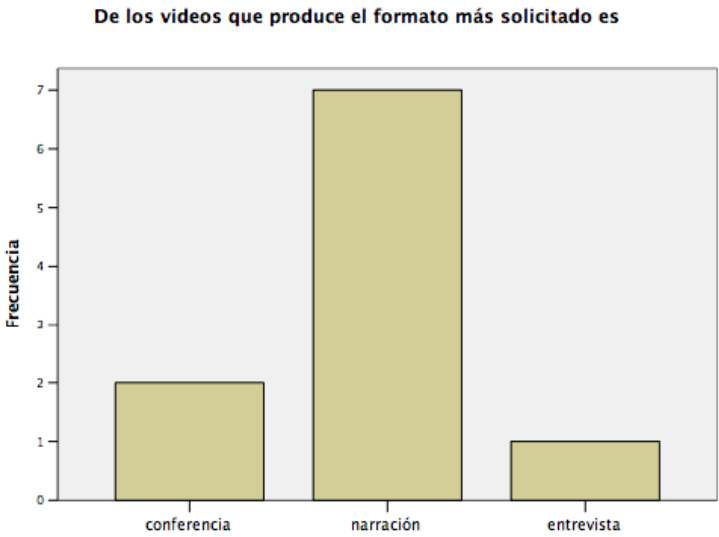
de las ocasiones el cliente permite que sea la empresa productora, quien en su calidad de especialista, proponga el formato de producción.

Tabla 33. La empresa ¿sugiere el formato de producción?



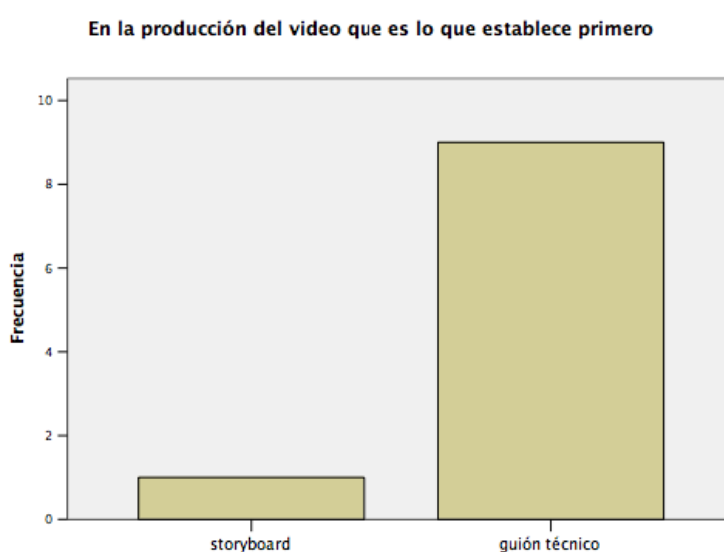
Respecto a la pregunta sobre el tipo de formato más solicitado por los clientes es interesante ver que los resultados obtenidos en la tabla 34 establece como el formato más solicitado el de narración con 70% de la preferencia, seguido por el de dramatización y cómico.

Tabla 34. ¿Qué formato es el más solicitado?



Sobre el tema de guión, la pregunta que se planteó a los entrevistados fue: qué es lo primero que establecen en la producción del vídeo, el *story board* o el guión (tabla 35). Las respuestas a esta pregunta abierta nos muestran que el 90% de los entrevistados establece primero el guión (tal y como lo señala la teoría), lo cual indica un conocimiento académico de este aspecto técnico por parte de los productores ya que solamente el 10% dijo establecer primero el *story board*.

Tabla 35. En la producción ¿qué establece primero?



También se preguntó con qué frecuencia el cliente entrega un guión ya escrito y de acuerdo a las respuestas obtenidas con esta pregunta (tabla 36) se puede decir que la mayoría de las veces es la empresa productora la encargada de desarrollar el guión y solamente en ocasiones, es el cliente el que proporciona un guión ya escrito. Lo anterior justifica la necesidad de desarrollar una guía para apoyar a guionistas y productores en los temas de capacitación en la empresa, tanto en lo técnico como en lo didáctico.

Tabla 36. ¿Quién escribe el guión?

7.4. Aspecto técnico

En lo referente al aspecto técnico, en esta etapa de pre-producción, se toma como base el guión literario (Hillard, 2008) para determinar cuáles son las necesidades de producción, es decir, al quedar establecido cómo habrá de producirse el vídeo si será dramatización, exposición, demostración, entrevista, mesa redonda o reportaje (Spannaus, 2012; Whittaker, 2004; Hausman, 1992) se hace un listado de necesidades de colaboradores técnicos (Sáinz, 2002) como camarógrafos, iluminadores, actores, conductores, microfonistas, músicos, entre otros, así como del equipo técnico que habrá de usarse (tipo de cámara, micrófono, iluminación, set de edición, entre otros) y los lugares dónde se desarrollará cada una de las partes del vídeo (escenario natural, estudio de grabación). Con esta información se evalúa el presupuesto y el casting, es decir si se aprecia inversión de recursos económicos en la producción y si las personas que aparecen son las adecuadas e interpretan bien su papel pues recordemos que ellos dan credibilidad a las acciones por lo cual es muy importante que dicha selección se haga lo mejor posible para que las personas que aparecen en la producción representen su papel de manera profesional.

7.4.1. Tabla de historia (*story board*)

Para realizar el trabajo señalado, el guionista se debe apoyar en otras herramientas técnicas para visualizar el contenido del vídeo conocidas como *Storyboard* (tabla de historia), que se define como una serie de dibujos que muestran la secuencia de imágenes, los efectos visuales, la escenografía, las tomas y ángulos de cámara así como las indicaciones de los diálogos, efectos sonoros y música en una producción audiovisual (Hilliard, 2008); los bocetos y los planos de piso, ya que complementan la información que es necesaria en la primera etapa del trabajo de producción (Zettl, 2009).

7.4.2. Hoja de desglose (*brake down*)

La Hoja de Desglose (*Brake down*) es un formato que ayuda al productor en la administración de las necesidades técnicas y humanas (Gross & Ward, 2007). Esta hoja de desglose cumple también la función de inventario antes y durante la grabación porque permite anticipar y preveer que en el sitio de grabación se encuentren todos las herramientas de trabajo, desde la cámara hasta detalles de escenografía y que la ausencia de uno de estos elementos no retrase el desarrollo de la producción.

CAPÍTULO 8. ETAPA DE PRODUCCIÓN

Cuando se llega a la etapa de producción, el productor ya tiene un guión, que ha sido redactado con base en la información aportada por la fase de análisis en cuanto a necesidades, audiencia, presupuesto y factibilidad, lo que ha permitido el diseño de metas, objetivos educativos, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje así como los ejemplos y las actividades educativas a desarrollar adecuando el contenido al medio audiovisual (formato, estructura, diálogos, ejemplos, actividades, entre otros), se ha seleccionado al talento que aparecerá en el vídeo y se han definido las locaciones, escenografías y los vestuarios que aparecerán.

En la etapa de producción es el momento de hacer la grabación, pero al igual que en la etapa de pre-producción, se deben contemplar los aspectos educativo, artístico y técnico para que tanto lo estético como lo didáctico ayuden a satisfacer las necesidades de capacitación establecidas por la empresa (cuadro 15).

8.1. Aspecto educativo

En lo referente al aspecto educativo se establece la fase de Implantación a través de la cual se supervisa que durante la grabación se cumpla con las especificaciones didácticas hechas en la etapa de pre-producción respecto a las actividades y eventos previamente señalados buscando propiciar la comprensión del material, el dominio de destrezas y objetivos, y la transferencia de conocimiento del ambiente instruccional al ambiente de trabajo, todo de acuerdo a un plan que en términos generales se compone del tema, los objetivos y las actividades.

También se trabaja con el talento seleccionado (actores, conductores, voces, entre otros) con el fin de que todos tengan claro los objetivos a alcanzar, las actividades y tareas, para que durante su participación sean convincentes y tengan credibilidad ante el público receptor sin importar si aparece un solo

personaje o varios. Además se resuelven problemas técnicos y se discuten planes alternos de la producción.

Cuadro 15. Etapa de producción

ETAPA DE PRODUCCIÓN	
COMPONENTES	
ASPECTOS EDUCATIVOS	Implementación Se implantan las actividades y eventos previamente señalados, de acuerdo a un plan que en términos generales se compone del tema, los objetivos y las actividades. Se supervisa que durante la grabación se cumpla con las especificaciones hechas en el guión en los ejemplos, ejercicios, estructura, entre otros. Se trabaja con el talento (actores, conductores, voces) para verificar que conocen bien los objetivos a cumplir.
ASPECTOS ARTÍSTICO-COMUNICATIVOS	Lectura del guión Se supervisa lo referente a la interpretación de diálogos y los aspectos actuación y desenvolvimiento escénico del talento. Vestuario y utilería también son supervisados.
	Ensayo escénico Se especifican las acciones básicas de los actores utilizando mobiliario similar al que estará en la grabación.
ASPECTOS TÉCNICOS	Grabación Se graban las imágenes cuidando la calidad de imagen y sonido.

EVALUACIÓN DE LA ETAPA DE PRODUCCIÓN
Dada la interrelación existente entre cada uno de los aspectos es importante hacer una evaluación al terminar cada una de las etapas de producción, por ejemplo, si no se supervisa el cumplimiento de las especificaciones hechas en el guión durante la grabación del vídeo puede haber errores al hacer la grabación de las imágenes. De igual forma, si no se supervisa la calidad interpretativa de los actores y conductores puede generarse errores a la hora de la grabación.

8.2. Aspecto artístico

En el aspecto artístico/comunicativo, la actividad más importante a cubrir en la etapa de producción es la lectura del guión que se hace con los actores y presentadores, y en general con quienes aparecen en el vídeo para asegurar que cada uno de ellos comprende el texto en general pero, sobre todo, los conceptos y palabras técnicas para que durante la grabación haya pocos errores y transmitan de la mejor manera posible el contenido del guión.

8.2.1. Lectura del guión

Para aprovechar al máximo el tiempo de ensayo el productor o la persona encargada de llevar a cabo este trabajo, se recomienda lo siguiente (Zettl, 2012):

Lectura del guión (libreto). Toda producción debe iniciar con la lectura de guión, es importante que el productor se reúna al menos una vez con las personas que participarán en la producción con el propósito de analizar y leer el guión. Es importante repasar durante esta sesión estos puntos:

- Objetivo del vídeo, del mensaje y el tipo de audiencia. El productor debe explicar a los participantes el objetivo del mensaje, la estructura del contenido y la parte sustantiva del personaje.
- Las principales acciones que hay que hacer, si habrá manipulación de objetos, entre otros.
- Si hay interacción entre dos o más personas cómo deberá ser.

8.2.2. Ensayo escénico

Para este ensayo el productor debe asegurarse de que existe un plano del espacio físico donde se hará la grabación. En este ensayo se especifican las acciones básicas de los participantes tomando como referencia la ubicación de las cámaras en el escenario. Durante el ensayo debe usarse mobiliario y hacer marcas en el piso que le permitan al participante imaginar el escenario real. Es

importante tomar el tiempo de cada escena y ensayar las escenas o segmentos en el orden en el que se grabarán.

8.3. Aspecto técnico

En este aspecto se llevan a cabo los ensayos de cámaras y se revisa todo lo referente al lenguaje audiovisual en el guión, se hace un repaso con los camarógrafos, iluminadores, sonidistas, director de cámaras, director de escena, aspectos como emplazamientos de cámara, planos, movimientos de cámara, ángulos, puntos de vista y técnica de iluminación, técnica de sonido y dirección de cámaras, para asegurar que todo estará listo al momento de iniciar la grabación.

En esta etapa cobra especial importancia el conocimiento y dominio del lenguaje audiovisual ya que se trabajará directamente con los operadores del equipo técnico para practicar lo que posteriormente se estará grabando.

8.3.1. Planos

Los planos, también conocidos como encuadres o *shots*, son la base del lenguaje audiovisual y representan la relación que guardan los objetos y personas captadas con la superficie total del recuadro o distancia entre la cámara y el sujeto y en términos generales se dividen en: panorámica (*extreme long shot*), plano general (*long shot*), plano americano (*médium full shot*), plano medio (*medium shot*), primer plano (*close up*), primerísimo primer plano (*extreme close up*), plano detalle (*detail*), (Barroso, 2008; Gross & Ward, 2007; Braverman, 2005).

De los planos señalados y su uso en producciones audiovisuales corporativas, Galindo (2004) menciona que el plano general (*long shot*), cuando la cámara encuadra la totalidad de la figura, se usa con mucha frecuencia como

elemento de apertura y cierre con connotaciones contextualizadoras del entorno en el cual la empresa o institución desarrolla su labor diaria.

Respecto al plano medio (*médium shot*), Galindo (2004) dice que es un “plano que pierde poder descriptivo respecto al plano americano, pero gana expresividad en los detalles que se describen, pudiendo como hecho más significativo comenzar a reconocer las expresiones de la boca y los ojos, que son determinantes en el momento de la comunicación no verbal” (pág. 124), por lo cual este plano es frecuentemente usado en los audiovisuales de empresa al presentar al portavoz de la misma, como tamaño ideal para informar sobre lo que acontece en el seno de la empresa o institución.

Es importante resaltar que algunas de las ventajas atribuidas al vídeo en procesos educativos es precisamente la posibilidad que se tiene de usar diferentes planos para presentar objetos y personas de diferentes maneras. A este respecto Whittaker (2004) dice que la televisión institucional, y la capacitación como parte de ella es efectiva cuando se requiere de un acercamiento visual (*close up*) para resaltar alguna información.

Sobre el primer plano (*close up*), Galindo (2004,) apunta que “es probablemente el que más fuerza comunicativa lleva asociada ya que puede atraer la atención sobre reacciones, respuestas y emociones de las personas pero, al mismo tiempo, puede revelar o acentuar la información que de otro modo podría pasar desapercibida” (pág. 124), Millerson (1994), por su parte, dice que los primeros planos centran la atención y proporcionan énfasis.

8.3.2. Movimientos de cámara

Los movimientos que el camarógrafo puede hacer con la cámara, ya sea usando un soporte mecánico o el propio cuerpo, permiten la simulación de ciertos movimientos naturales que el ser humano realiza al observar las cosas que mira a su alrededor con curiosidad (Galindo, 2004). Para los autores (Barroso, 2008; Gross & Ward, 2007; Braverman, 2005) los movimientos más comunes son: el

acercamiento de la cámara hacia el objeto fotografiado (*dolly in*); el movimiento horizontal descriptivo (*paning*); el movimiento vertical descriptivo (*tilt*); el desplazamiento paralelo al objeto fotografiado (*travelling*); el desplazamiento de la cámara sobre una grúa (*crane*) y el acercamiento /alejamiento óptico más conocido como *zoom*.

El uso y aplicación de los diferentes movimientos en una producción audiovisual depende del tipo de producción y de los objetivos a cumplir. En el caso de los vídeos de capacitación, la función comunicativa de la panorámica (*paning*), ya sea vertical u horizontal, es descubrir nueva información según se va ejecutando el movimiento (Barroso, 2008) y es muy práctico para describir procesos, situaciones o motivos que no caben en un plano estático o que por su tamaño, requerirán un plano general en el cual no se percibirán bien los detalles (Galindo, 2004). En lo referente al desplazamiento o traslación física de la cámara (*travelling*), se le señala como un recurso de significativa importancia en la comunicación audiovisual dentro de las empresas, ya que se convierte en el paradigma de la invitación, a puertas abiertas, a la visita a la organización, pues propone un movimiento en el que la cámara sustituye y emula al receptor invitándole a adentrarse en la escena que se está produciendo.

8.3.3. Ángulos

En cualquier producción audiovisual es importante considerar la carga semántica que las distintas posiciones de la cámara con respecto al objeto fotografiado pueden tener y su relación con el objetivo de la filmación, ya que el ángulo desde el cual se hace la toma del sujeto puede tener una influencia considerable en la actitud del espectador hacia él (Zettl, 2012; Cebrián, 1995; Millerson, 1994). Los ángulos más mencionados son: picado, que crea una sensación de disminución del objeto fotografiado; contapicado, crea el efecto contrario ya que proporciona grandeza al objeto fotografiado; nivel (o normal), como su nombre lo indica, ubica al objeto fotografiado en igualdad de condición con respecto al espectador; cenital, crea la sensación de omnipotencia, y nadir,

que permite tener una perspectiva vertical de abajo hacia arriba (Spannaus, 2012; Barroso, 2008; Gross & Ward, 2007; Braverman, 2005; Galindo, 2004). Hay que señalar que Barroso (2008) hace una sub-división de ángulos en horizontal (frontal, perfil y tres cuartos) y vertical (picado, normal y contrapicado, cenital y nadir).

8.3.4. Transiciones

Ya vimos que la unidad básica del lenguaje audiovisual es el plano, ahora es importante señalar que un conjunto de planos puede formar una escena (delimitada por tiempo y espacio), un conjunto de escenas forma una secuencia y un conjunto de secuencias crea una historia y para poder dar continuidad a la narración audiovisual el productor se apoya en las transiciones las cuales permiten ir de una toma a otra, de una escena a otra y terminar o iniciar una historia.

Las transiciones más usadas (Spannaus, 2012; Zettle, 2009; Gross & Ward, 2007; Braverman, 2005; Galindo, 2004) son: el corte directo (*cut*), el fundido de negro a imagen (*fade in*), la disolvencia (*dissolve*) y el barrido (*wipe*). Cada una de estas transiciones tiene un significado o transmite una información que le permite al receptor entender los cambios espaciales y temporales dentro de la narración; de esta forma el fundido sugiere la formación de una idea, una acción o una historia; la disolvencia (encadenado), se suele atribuir a acciones paralelas y acciones que concurren en espacios similares, ayudando a relacionar los espacios entre sí; el barrido (*wipe*), es un movimiento de panorámica tan rápido que distorsiona la realidad (Galindo, 2004; Barroso, 1994; Millerson, 1994).

8.3.5. Audio

Siendo el vídeo un medio audiovisual, la parte del sonido es tan importante como la imagen; por ello, es necesaria su planificación durante todo el proceso de producción ya que cada grabación presenta diferentes necesidades

determinadas por el lugar (si es en interior o exterior), el formato (si es dramatización, documental o expositivo) o el contenido (si es entrevista, mesa redonda, encuesta). También es importante considerar si la captación del sonido debe hacerse bajo total control del ruido ambiental o por el contrario, el sonido del entorno es necesario.

8.3.6. Micrófonos

Son la herramienta para la captación del sonido y se dividen por su forma de registro en omnidireccional- capta el sonido en todas direcciones-, bidireccional –capta el sonido en dos direcciones- y unidireccional -capta el sonido en una sola dirección- (Mamer, 2009; Holman, 2005). La otra manera de dividir los micrófonos es por la forma en que se usan como micrófono lavalier (de ropa), de mano, de base, de audífono, de escritorio y de larga distancia, también llamado *boom* (Zettl, 2009).

Los micrófonos *lavalier* (o lav) son de la más alta calidad y pueden estar sujetos a la ropa por medio de un broche pequeño (Mamer, 2009). Los micrófonos *lavalier* son dinámicos o de condensador y tienen un patrón de registro omnidireccional. Están diseñados, sobre todo, para el registro de la voz. Su uso se recomienda en entrevistas, siempre y cuando se lleve a cabo en un solo lugar; para programas educativos, si hay un presentador o guía que necesita libertad de movimiento. A menudo, el micrófono *lavalier* se utiliza para reportajes de campo, en cuyo caso es necesario colocar el protector de viento (Zettl, 2009; Braverman, 2005).

El micrófono de mano proporciona libertad de movimiento y, como la mayor parte del tiempo se sostiene, debe ser robusto y capaz de soportar impactos, por lo cual, debe ser insensible al ruido oclusivo de la respiración y a la distorsión por saturación a la entrada (Zettl, 2009; Gonzáles, 1995). Cuando se utiliza en exteriores debe soportar cambios atmosféricos y de temperatura sin perder sus características de sensibilidad para detectar todo el rango y calidades de tonos de la voz del locutor. Las desventajas de este tipo de micrófono son que la

inexperiencia del usuario puede provocar mucho movimiento, lo que perjudica la calidad del sonido, y que sus cables pueden restringir el movimiento del conductor, por lo que se recomienda no usar los micrófonos de mano en exteriores.

El *boom* es un micrófono altamente direccional que tiene un alcance lejano con una mínima pérdida de presencia y tiene como ventajas ser extremadamente flexible (si se sostiene o se manipula mediante la caña, se emplea muy poco espacio durante la producción) y puede trabajar con la configuración de la iluminación existente y mantener las sombras del micrófono fuera del rango de la cámara. Sin embargo, sólo puede cubrir escenas cortas antes de que el operador se canse y debe situarse relativamente cerca de la escena para lograr un buen registro de sonido, lo cual a menudo es difícil. Además, es propenso a registrar ruidos provocados por su manejo.

A este respecto, Zettl (2009) dice que muchas veces son los sonidos más que las imágenes los que generan y comunican la energía de un evento y pueden captarse de diferentes formas, ya sea colocando micrófonos altamente direccionales (hipercardioide) convencionales como el *boom*, en posiciones estratégicas y dirigirlos hacia la fuente de sonido; también usando micrófonos omnidireccionales dirigidos hacia la fuente de sonido y micrófonos de reflector parabólico.

8.3.7. Ensayo de grabación

Como ya se mencionó, es en esta etapa donde se llevan a cabo los ensayos de cámaras y se revisa todo lo referente a lenguaje audiovisual en el guión, es decir, se hace un repaso con los camarógrafos, iluminadores, sonidistas, director de cámaras, director de escena, aspectos como emplazamientos de cámara, planos, movimientos de cámara, ángulos, puntos de vista y técnica de iluminación, técnica de sonido y dirección de cámaras para asegurar que todo estará listo al momento de iniciar la grabación. Algunas recomendaciones para

la realización de los ensayos técnicos son (Zettl, 2012; Spannaus, 2012; Sweetow, 2011):

1. Recorrido. Es una sesión de orientación que ayuda a que el equipo de producción y los participantes (actores) se familiaricen con los requisitos del espacio y se usa cuando las grabaciones se harán en espacio diferentes a un estudio de televisión y sirven para que los participantes se familiaricen con los espacios y no haya tropiezos durante la producción. Existen dos tipos de recorridos.
 - a. Técnico. Se realiza con el equipo de producción (operadores de cámara, iluminadores, microfonistas, jefes de piso, etc) para explicarles los conceptos básicos del programa y lo que se espera lograr así como los desplazamientos de los actores, la manipulación de objetos, interacciones entre ellos, los emplazamientos de cámara y sus movimientos.
 - b. De talento. Se le explica a los participantes los lugares donde realizarán sus acciones y dirán sus diálogos, los objetos que manipularán, donde estarán las cámaras y cómo se desplazarán en la escena.
2. Ensayo con cámaras y vestuario. Se usa mucho en la producciones de estudio y se recomienda que los actores usen el vestuario marcado para cada escena de tal manera que durante la grabación ya estén habituados y se eviten incidentes durante la producción (caídas, tropiezos, resbalones, golpes con escenografía o utilería)
3. Ensayo de cámaras con recorrido. Para este ensayo se encienden cámaras, monitores, iluminación, micrófonos y se practican todas las escenas como si fuera ya la grabación.

8.3.8. Calidad de imágenes

Jaime Barroso (2008) señala que la imagen audiovisual tiene una dimensión comunicadora pero también una dimensión artística lo que obliga a los realizadores a mantener una estética durante la captación de las imágenes en la producción de vídeos de capacitación. Algunas de las recomendaciones son:

Sobre el enfoque en las imágenes. Una imagen se encuentra en foco o enfocada cuando es definida y clara (Zettl, 2012), el foco le permite al productor mostrar qué es lo importante o fundamental en una imagen (Braverman, 2005) y reforzar visualmente un mensaje, por ello, el productor debe hacer que cada imagen en el vídeo esté enfocada como exigencia técnica pero también estética y comunicativa ya que en un vídeo de capacitación será necesario que la imagen muestre claramente y de forma estética aquello que para el productor sea importante de resaltar para cumplir con los objetivos establecidos.

Uso adecuado de planos (encuadres) en producciones audiovisuales corporativas. Galindo (2004) recomienda en un vídeo de capacitación usar el plano general para iniciar y terminar una escena o una secuencia para contextualizar el contenido además de que le permitirá al capacitando ubicar los espacios físicos de su empresa o institución al tiempo que se identifica con la situación o necesidad.

El plano medio se recomienda para resaltar detalles que serían difíciles de apreciar en planos generales y que son determinantes en el momento de la comunicación no verbal (Galindo, 2004) por lo cual este plano es frecuentemente usado en los audiovisuales de empresa en entrevistas de empleados y directivos; presentaciones del portavoz de la organización y para mostrar de forma más cercana lo que acontece dentro de la empresa o institución.

El productor debe recordar que algunas de las ventajas atribuidas al vídeo en procesos educativos es la posibilidad que se tiene de usar diferentes planos para presentar objetos y personas de diferentes maneras (Whittaker, 2004) una de ellas es precisamente cuando un acercamiento visual (*close up*) es requerido

para resaltar alguna información ya sea objeto o acción. A este respecto Galindo (2004,) reconoce este plano como el que más fuerza comunicativa lleva asociada ya que puede atraer la atención del capacitando sobre reacciones, respuestas y emociones de las personas pero, al mismo tiempo, puede revelar o acentuar la información que de otro modo podría pasar desapercibida ya que proporciona énfasis en la información (Millerson, 1994).

Uso adecuado de los movimientos. El productor y el escritor deben considerar que si lo que necesitan es descubrir nueva información (Barroso, 2008) a través de un movimiento descriptivo lo más recomendable será apoyarse, si es horizontal, en la panorámica (*paning*) y si es vertical (*tilt*) ya que son muy útiles para describir procesos, el desplazamiento de una o más personas en un espacio, situaciones o motivos que no caben en un plano estático o que por su tamaño, requerirán un plano general en el cual no se percibirán bien los detalles (Galindo, 2004).

Si la grabación requiere del desplazamiento o traslación física de la cámara (*travelling*) para hacer una visita a la empresa, para describir espacios o procesos que involucran dos o más espacios físicos (como una banda de producción) el productor y el guionista deben recordar que con este movimiento de la cámara se pretende sustituir y emular al receptor del mensaje invitándole a adentrarse en la escena que se está produciendo para que sea parte de ella.

Uso adecuado de ángulos y puntos de vista. El productor y guionista deben establecer la importancia que quieren otorgar a la carga semántica que las distintas posiciones de la cámara, con respecto al objeto fotografiado, pueden tener y su relación con el objetivo de la producción ya que el ángulo desde el cual se hace la toma del objeto o sujeto puede tener una influencia considerable en la percepción del espectador (Cebrián, 1995; Millerson, 1994).

Con base en esto, el productor deberá considerar que el ángulo más recomendado en los vídeos de capacitación será el normal porque presentará siempre a los objetos y personas al mismo nivel que el receptor a diferencia por ejemplo del picado que hace ver al objeto o a la persona de manera inferior

mientras que el contrapicado “engrandece” los objetos y personas lo cual podría percibirse como negativo en el contexto de las empresas.

Composición pictórica. Un vídeo de capacitación tiene objetivos educativos muy específicos pero como producto audiovisual debe tener calidad estética, por ello, el productor debe cuidar todo lo referente a la composición de imagen en cuanto al aire superior de la imágenes, el aire lateral o aire de vista, el aire frontal o aire de dirección, disposición de los objetos en la pantalla y los accesorios de escenografía que aparecen en una escena.

8.3.9. Iluminación

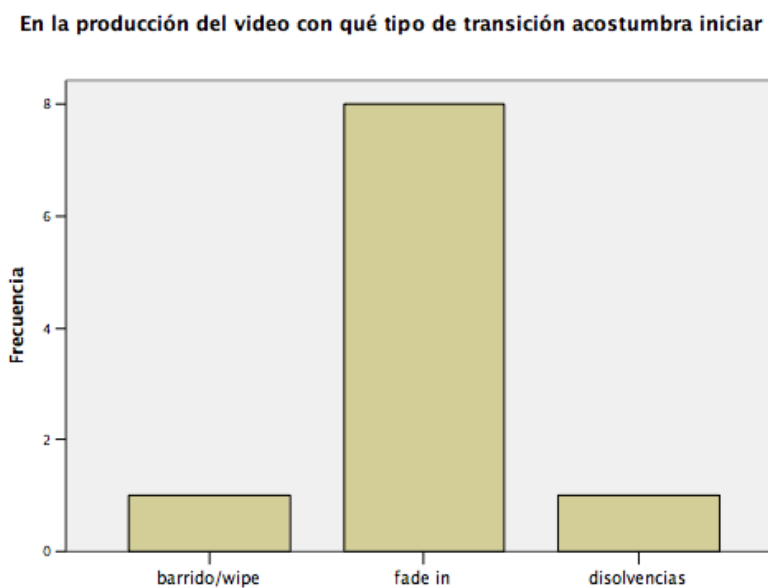
Sobre iluminación, el productor deberá cuidar que las imágenes estén bien iluminadas pero también que en términos estéticos, ayuden a cumplir con los objetivos del vídeo para ello habrá que recurrir a las técnicas de iluminación básica en la producción audiovisual.

- Iluminación alta. Se logra al ubicar al objeto fotografiado frente a un fondo sencillo y usando mucha luz para que el entorno adquiriera un tono alegre y dinámico.
- Iluminación baja. Usar poca luz provoca un ambiente dramático y lúgubre.
- Iluminación plana. Se usa con el fin de optimizar la visibilidad con un mínimo de sombras, este tipo de iluminación puede usarse en espacios grandes en las empresas para mostrar gente trabajando, procesos o espacios específicos.
- Iluminación de acción continua. Con este tipo de iluminación se pretende recrear espacios físicos reales que cuentan con un diseño específico de iluminación como un restaurante, una oficina, un cuarto, una sala de operaciones y se usa con el formato de dramatización.

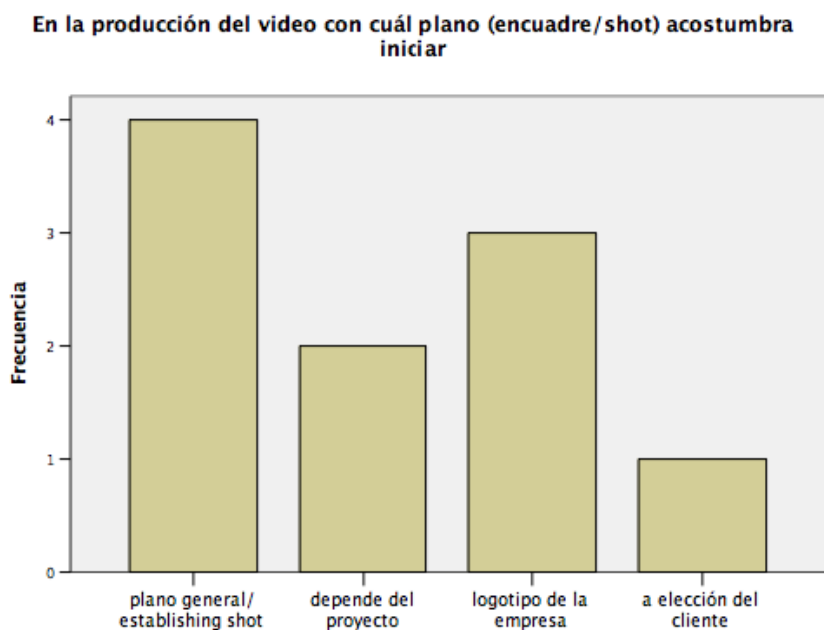
En la elaboración del cuestionario para los productores de Monterrey se incluyeron para esta sección preguntas muy específicas sobre la producción del

material audiovisual. La primera pregunta formulada a los productores fue sobre el tipo de transición que usan para iniciar una producción audiovisual y se les dieron tres opciones: “fade in” (fundido de negro a imagen), disolvencia (fundido de imagen a imagen) y barrido (wipe). De acuerdo a los resultados obtenidos (tabla 37), podemos ver que el 80% de los entrevistados inician con el “fade in”, lo cual coincide con lo establecido en la bibliografía consultada sobre el uso del Fade in para dar inicio a una escena.

Tabla 37. ¿Con qué transición inicia la producción?



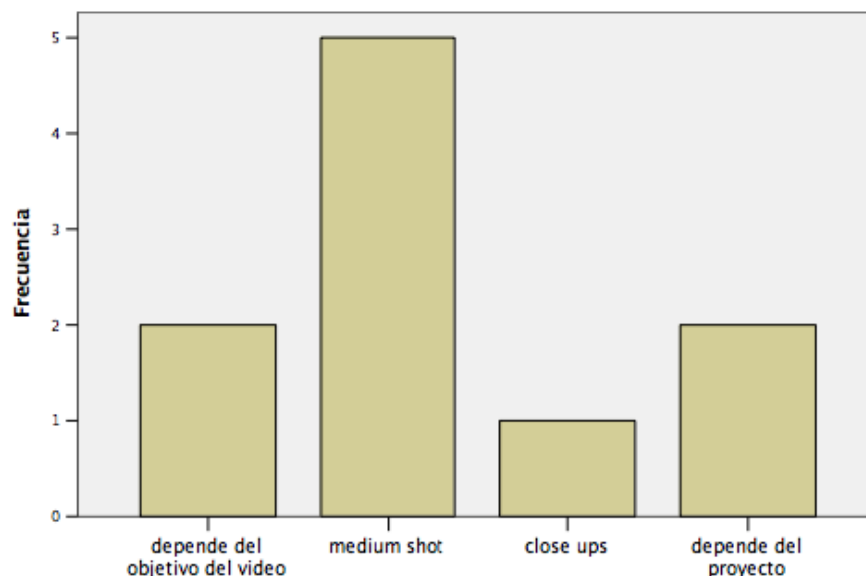
Otra pregunta sobre producción que se formuló a los productores fue con qué plano inician una producción. Al ser pregunta abierta, los entrevistados dieron diferentes respuestas (tabla 38): plano general (40%), logotipo de la empresa (30%), depende del proyecto (20%), a elección del cliente (10%). Las respuestas de los entrevistados nos muestran que el 40% aplica el uso del plano general como un elemento útil para contextualizar visualmente tal y como se encontró en la revisión bibliográfica mientras que el 60% restante se divide entre los que recurren al uso del logotipo para ubicar al espectador o no se comprometen y dejan la decisión al cliente.

Tabla 38. ¿Con cuál plano inicia la producción?

Siguiendo con las preguntas técnicas, en lo referente al uso de los planos, se les planteó a los productores como pregunta abierta cuál era el plano que más usaban como apoyo en la producción y las respuestas fueron (tabla 39): medium shot (50%), depende del objetivo del proyecto (20%), depende del proyecto (20%), close up (10%). Los resultados nos muestran que los entrevistados tienen el conocimiento teórico sobre este tema pues solamente el 10% contestó que es el primer plano el mayormente usado para llevar el peso visual de una producción; podemos inferir que el 50% de los productores saben que sería erróneo abusar de los acercamientos en una producción audiovisual tal y como se encontró en la bibliografía consultada.

Tabla 39. ¿Con cuál plano se apoya más la narración visual?

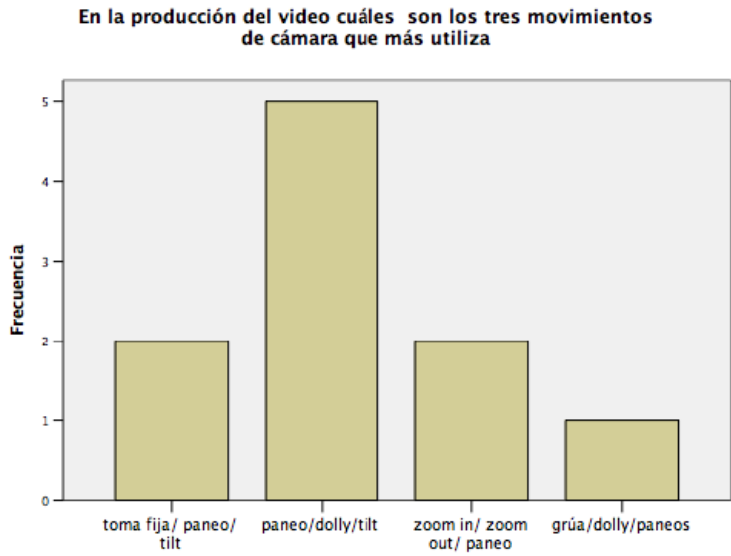
En la producción del video con cual plano (encuadre/shot) se apoya más para llevar el peso de la narración visual



Otra pregunta sobre técnica de producción que se le planteó a los entrevistados fue sobre movimientos de cámara con el objetivo de saber cuáles son los tres movimientos que más usan en sus producciones. Los resultados de la tabla 40 nos muestran que el 50% de los productores se apoyan en el paneo (panorámica horizontal), el dolly (acercamiento o alejamiento físico de la cámara) y el tilt (panorámica vertical), mientras que el otro 50% se divide en un 20% con la combinación paneo,/tilt/ toma fija y otro 20% con la combinación zoom in/zoom out/ paneo y solamente un 10% con la combinación de grúa/Dolly/ paneo.

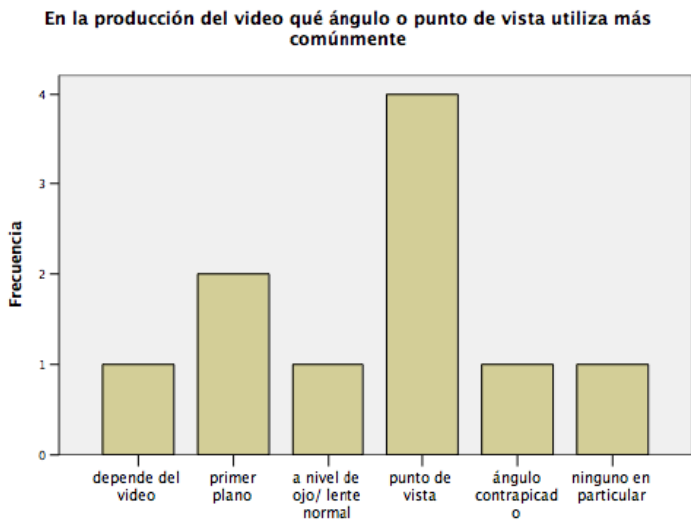
Tomando como referencia lo anterior y de acuerdo a lo encontrado en la bibliografía, podemos considerar nuevamente que existe un conocimiento teórico de los entrevistados en lo referente al uso de los movimientos de cámara en una producción audiovisual.

Tabla 40. ¿Qué movimientos de cámara utiliza?



Para la tabla 41 se planteó una pregunta sobre ángulos y puntos de vista con el fin de tener información respecto al nivel de conocimiento que sobre este tema en particular tenían los entrevistados y cabe señalar que las respuestas nos muestra que solamente el 60% supo de lo que se estaba preguntando y su respuesta estuvo relacionada (40% punto de vista, 10% a nivel de ojos y 10% contra-picada), mientras que el otro 40% dio una respuesta poco vinculada a la pregunta directa.

Tabla 41. ¿Qué ángulo y punto de vista utiliza más?

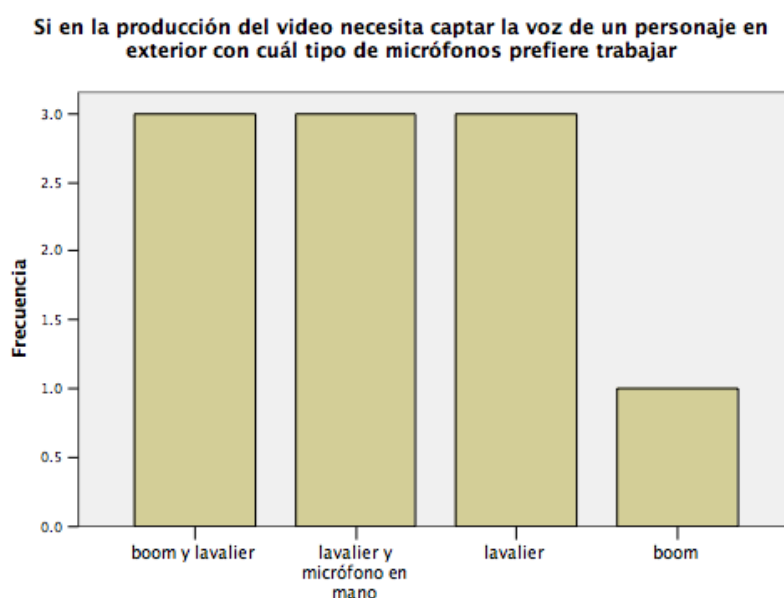


En el cuestionario se incluyeron preguntas que permitieran tener información respecto al modo en que se trabaja con el audio, desde su captación hasta su rol dentro de la producción. Para ello, se hicieron preguntas tanto de tecnología como de producción.

La primera pregunta que sobre micrófonos se formuló a los entrevistados fue sobre el tipo de micrófono con el cual prefería trabajar si en la producción del vídeo necesitara captar la voz de un personaje en el exterior. Las opciones de respuesta que se plantearon fueron las siguientes: Boom y lavalier; lavalier y micrófono de mano; solamente lavalier y solamente boom.

Los resultados obtenidos en la tabla 42 nos permiten ver que el 30% contestó que boom y lavalier, otro 30% contestó que lavalier y micrófono de mano y otro 30% dijo que solamente lavalier y sólo un 10% mencionó que solamente el boom. Si tomamos como referencia las recomendaciones de Zettl, la opción más viable sería la de solamente lavalier ya que tanto el boom como el de mano presentan limitaciones para el trabajo en exterior; por ello, se podría decir que el 30% de los entrevistados coincide con lo señalado por el autor.

Tabla 42. ¿Con qué micrófono prefiere trabajar?

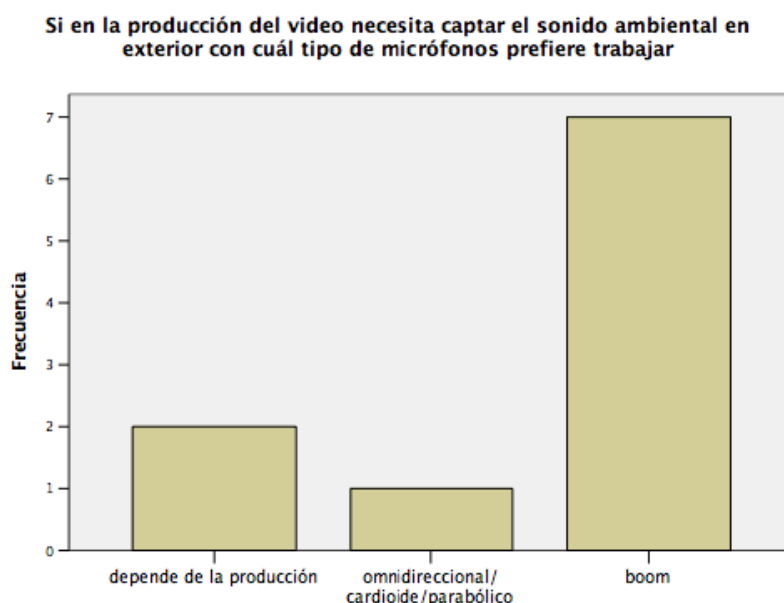


La siguiente pregunta formulada a los entrevistados sobre aspectos de audio fue para saber con qué tipo de micrófonos prefiere trabajar si en la producción del vídeo necesita captar el sonido ambiental en exterior.

Las opciones presentadas a los entrevistados fueron: depende de cada producción, omnidireccional/cardioide/parabólico, y boom.

La tabla 43 nos permite saber que el 20% de los entrevistados dijo “depende de la producción”, el 10% contestó que usaría micrófono de tipo “omnidireccional, cardioide, parabólico” y el 70% señaló que boom. Si tomamos nuevamente como referencia la terminología y las recomendaciones de la bibliografía, vemos que el 20% no se compromete con una respuesta clara o definida, mientras que el otro 80% respondió de acuerdo a lo establecido por el autor.

Tabla 43. ¿Con qué micrófono capta sonido ambiental?



Concluida la etapa de producción se pasa al capítulo 7 donde se abordará la etapa de post-producción con los componentes de doblaje, edición, montaje, musicalización y supervisión.

CAPÍTULO 9. ETAPA DE POST- PRODUCCIÓN

Cuando el proceso de producción termina, se comienza a trabajar en la etapa de post-producción cuya principal actividad consiste en la edición del vídeo y del audio pero también incluye la corrección de color, la selección de música y los efectos especiales (Zettl, 2009).

Es en esta tercera etapa de la producción donde creativamente se convierte el material grabado en un producto audiovisual interesante y efectivo capaz de facilitar el aprendizaje del contenido al educando pues le señala aquello en lo que debe poner atención (Spannaus, 2012). Al igual que las etapas anteriores, la post-producción también se divide en los tres aspectos ya señalados: educativo, artístico y técnico (cuadro 16).

Cuadro 16. Etapa de post-producción.

ETAPA DE POST-PRODUCCIÓN	
COMPONENTES	
ASPECTOS EDUCATIVOS	Supervisión Revisión de la grabación con guión en mano para cotejar que los contenidos estén correctos. Revisión de gráficos, tablas, nombres, esquemas, entre otros, para asegurar que sean de buena calidad.
ASPECTOS ARTÍSTICO-COMUNICATIVOS	Doblaje Realizar doblaje de voces y grabación de imágenes, escenas o diálogos no incluidos previamente o que presenten problemas técnicos.
ASPECTOS TÉCNICOS	Edición Seleccionar imágenes y sonidos de buena calidad para darle forma al producto final. (montaje y musicalización del vídeo)

EVALUACIÓN DE LA ETAPA DE POST-PRODUCCIÓN
Dada la interrelación que existe entre cada uno de los aspectos es importante hacer una evaluación al final de la etapa de post-producción, por ejemplo, si existen errores de contenido en los gráficos, en los diálogos, el editor no podrá llevar a cabo su trabajo toda vez que habrá que repetir material para poder concluir la etapa.

9.1. Aspecto educativo

En esta última etapa, en el Aspecto Educativo, es importante hacer una revisión del material grabado para que se pueda cotejar con el guión antes de que se realice la edición definitiva. También se debe supervisar que el contenido de todo el material gráfico sea correcto en cuanto a la presentación de conceptos, sin faltas de ortografía, con diagramas, dibujos y gráficas bien diseñados por lo cual se contemplan acciones de supervisión para asegurar que en el vídeo se cumplen claramente los objetivos educativos planteados al inicio, que los contenidos son interesantes, comprensibles y que a través de ellos se establecen temas y objetivos, recomendaciones, ejercicios, ejemplos didácticos, entre otros.

9.1.1. Gráficos

Con referencia a la supervisión de gráficos, lo que debe evaluarse es si éstos facilitan el aprendizaje, si son adecuados al tema, de buena presentación, legibles, claros, útiles, con buena ortografía y buena redacción dado que son un factor importante en la producción audiovisual por ello es importante considerar las recomendaciones existentes para la creación y aplicación de gráficos en vídeo (Spannaus, 2012; Zettl, 2009; Gross & Ward, 2007):

- Especificaciones. El tamaño del monitor determina la cantidad de texto que puede desplegar y requiere de tipos de letras que puedan verse con claridad. Por las características de la pantalla de tv, se recomienda mantener las letras cerca del centro para no perder información hacia los bordes. Si los gráficos aparecen junto con otros objetos o personas se recomienda dividir la pantalla en campos para asignar un espacio a cada elemento.
- Cantidad de información. Se recomienda ordenar las imágenes, letras, dibujos, gráficas, entre otros, siguiendo los principios de composición para no saturar de información la pantalla y el mensaje sea más sencillo de ser percibido.

- Legibilidad. Se recomienda usar un tamaño de letra lo suficientemente grande para que cualquier persona pueda leerla fácilmente y dejar la información en la pantalla el tiempo razonable para que pueda ser leído a un ritmo de lectura promedio para que el mensaje sea fácilmente recibido por el público. También es importante limitar la cantidad de información que aparece en pantalla, palabras breves y letras oscuras o negras.
- Color. Se recomienda que haya coherencia entre lo que se quiere transmitir y los colores usados para los gráficos contrastando las letras de colores calientes e intermedios con fondos de color menos saturado.
- Estilo. Se recomienda, al igual que con el color, que el estilo sea congruente con el contenido del programa ya que hoy en día los gráficos pueden aparecer de muchas formas denotando alegría, entusiasmo o incluso bailando se debe respetar el objetivo y el contenido del vídeo para el diseño y uso de los gráficos.

9.2. Aspecto artístico

En lo referente al aspecto artístico el trabajo a desarrollar se concentra en situaciones específicas que demanda realizar doblajes de voces y regrabación de imágenes, escenas o diálogos que no hayan sido incluidos anteriormente y sean necesarios o que permitan clarificar mejor un concepto o un proceso.

9.2.1. Doblaje

Aunque los actores de voz nunca salen en pantalla, el productor sabe que tienen que ser actores talentosos para poder decir sus diálogos correctamente pues en algunos casos, hacer el doblaje de voz de un personaje puede ser más difícil ya que el trabajo se hace en solitario y no se pueden usar expresiones faciales, gestos con las manos o utilizaría como ocurre en un teatro o una película para apoyar la interpretación de los diálogos por ello un actor de voz debe saber transmitir diferentes sensaciones y dar a cada texto el énfasis y el tono que se requiere para reforzar el mensaje que se está transmitiendo en el vídeo.

9.3. Aspecto Técnico

El último aspecto a considerar en la post-producción es el técnico que contempla variables como la edición, los efectos especiales, el montaje, la banda sonora y la musicalización.

9.3.1. Edición

Respecto a la edición se puede decir que su principio operacional es seleccionar archivos de datos de vídeo y audio y hacer que la computadora los reproduzca de nuevo como una secuencia específica (Zettl, 2009) adquiriendo un carácter puramente creativo de encuentro de la duración y el ritmo de la historia, es decir, al hablar de edición se contempla un proceso técnico-mecánico, pero también un artístico que bien realizado permite cumplir con sus objetivos originales ya sea para entretener, informar o educar (Barroso, 2001).

Es importante evaluar si las transiciones son adecuadas, si la interacción audio-vídeo es adecuada, si la duración del programa es adecuado a los temas tratados. También evaluar si los efectos especiales son apropiados, si a través del montaje se mantiene continuidad, con imágenes explicativas que permiten asimilar la información y si los cambios de plano facilitan la comprensión, si se respeta la regla de los 180 grados, si el programa es atractivo y mantiene el interés del espectador.

Fernando Galindo (2004) dice que para obtener el sentido completo como unidades temporales (en producciones audiovisuales), los planos se unen en continuidad, manteniendo entre ellos coherencia de movimiento, de gestos, de mirada, de vestimenta, de escenografía, de óptica, de tamaño de planos, entre otros. Un productor de vídeos de capacitación debe aplicar sus conocimientos de lenguaje audiovisual en la edición para obtener un trabajo de mayor calidad.

- El fundido (de negro a imagen) es la formación gradual de la imagen (desde negro) y sugiere la formación de una idea y apunta que en ese sentido la comunicación corporativa es, precisamente, la creación y formación de ideas por lo cual será muy recomendable iniciar una escena

o una secuencia con esta transición para ubicar al capacitando en tiempos y espacios.

- El corte es la base de toda narración audiovisual y le permite al productor presentar el contenido en imágenes fijas y en movimiento de su producción por lo cual se recomienda como guía en la producción.
- La disolvencia (encadenado), se suele atribuir a acciones paralelas y acciones que concurren en espacios similares, ayudando a relacionar los espacios entre sí. El productor podrá apoyarse en esta transición en su vídeo cuando necesite vincular acciones o situación que le permitan entender al capacitando la relación existente entre las acciones.
- El barrido (*wipe*), es un movimiento de panorámica tan rápido que distorsiona la realidad y no lo recomienda en producciones audiovisuales corporativas.

9.3.2. Banda sonora

Desde que se integró el sonido a la imagen de manera sincrónica en el cine con la película *El Cantante de Jazz* (Alan Crosland, 1929) ha tenido un papel complementario en la transmisión del mensaje de hecho, a este respecto, Zettl (2009) dice que muchas veces son los sonidos más que las imágenes los que generan y comunican la energía e importancia de un evento o de un mensaje por ello, la banda sonora debe ser clara, nítida y comprensible, el productor debe aprovechar los efectos sonoros para reforzar el mensaje y apoyarlo con voces claras y adecuadas al tema que además tengan buena pronunciación y entonación. En la banda sonora también se debe trabajar para que no se pierda la relación entre palabra e imagen usando la música para reforzar el mensaje, darle unidad al programa y librarla de connotaciones.

El buen aprovechamiento de los micrófonos en la producción, de acuerdo a sus características técnicas y sobre todo, de su uso en cada escena.

9.3.3. Musicalización

Como ya se mencionó la música es una variable importante en el contexto de la producción audiovisual ya que puede ayudar a explicar la palabra y además, cumple una misión importante al acompañar el mensaje textual del locutor cubriendo las pausas existentes en la narración a través de los puentes musicales (Galindo, 2004). Cebrián (1995), por su parte, menciona una doble dimensión de la música:

- La música diegética, que es la que interviene en la información como parte integrante de la acción o del hecho
- La música extradiegética, que no pertenece a la realidad de la que se informa y que se añade como contrapunto.

Con referencia a estos dos conceptos, Galindo (2004) dice que la música extradiegética es la más usada en el audiovisual corporativo (incluido capacitación) y su función esencial es la de acompañar a la palabra pronunciada, completando la globalidad del mensaje.

Otras formas de entender el papel que la música tiene en la producción audiovisual es a través de la definición que hace Merayo (1992) al señalar que la música se alimenta sobre lo emotivo y actúa de manera directa sobre las estructuras psicológicas del individuo, al ser un campo de significación con elevado poder de evocación y con gran capacidad de sugerir. Por su parte Cebrián (1995) la define como un elemento polisémico que admite tantos significados posibles cuantos oyentes la perciban y finalmente, Beltrán (2005) define a la música, como un medio expresivo de ambientación y la clasifica a partir de tres cualidades (Beltrán, 2005):

- Música objetiva. Es aquella que participa en la acción de forma real y sin posibilidades de exclusión, de esta forma cualquier elemento reproductor de música puede aparecer en la narración y tiene que sonar tal como es, con su sonido y características propias, estilo, época, timbre, entre otros. El productor se apoyará en este tipo cuando en una dramatización se

requiera de la participación de un grupo o cantante o simplemente cuando en una escena se active un aparato radiofónico o cualquier otro dispositivo reproductor de música.

- Música subjetiva o sugestiva. Es la que expresa o apoya una situación emocional concreta, creando el ambiente anímico que no es posible reproducir por medio de la imagen y/o palabra. Para el productor será muy importante el objetivo a cumplir como herramienta de capacitación.
- Música descriptiva. Es aquella que por su forma de composición y sus características tímbricas proporcionan la sensación de un efecto o situación natural como el viento la lluvia, el fuego, los pájaros, un paisaje, un lugar determinado. Bien aplicado puede ser un gran apoyo para el productor ya que le permitirá reforzar el mensaje.

Es importante señalar que, independientemente del uso o cualidades que se le otorguen a la música en un vídeo, es recomendable (y básico) que se cuide la claridad del mensaje, para lo cual los autores sugieren que el nivel de la música siempre sea más bajo que el de la voz a excepción del momento cuando se haga un puente musical. Otro punto importante es que la música siempre debe ser instrumental, que la música no sea muy popular, para no convertirse en un elemento de distracción, y no hacer puentes musicales muy largos que hagan perder la atención del receptor (Galindo, 2004).

El productor debe seleccionar la música para su vídeo buscando esa relación entre imagen, voz, contenido y música para que de manera conjunta ayuden a cumplir los objetivos de capacitación. Por ejemplo si se quiere motivar a los trabajadores o evocar los inicios de la empresa, el productor debe apoyarse en las características que tiene la música en el terreno de lo emotivo y su elevado poder de evocación (Merayo, 1992) para reforzar sentimientos orgullo y pertenencia en los empleados a través de una buena selección musical.

También se recomienda no usar títulos conocidos o populares, música estandarizada que se usa desde hace mucho tiempo asociada a eventos o

acciones, otra recomendación sería evitar la música folclórica muy popular o tratar de asignar música de épocas determinadas (Beltrán, 2005).

9.3.4. Efectos sonoros

Junto con la música y la voz, los efectos sonoros contribuyen a enriquecer el sonido en una producción audiovisual. De acuerdo a Hausman (2011), se considera que un efecto sonoro es cualquier elemento de sonido que no sea música ni palabra hablada (en inglés se representan por (SFX). Los efectos sonoros incluyen los sonidos ambientales como el tono de la habitación (room tone), el sonido ambiental (atmosphere sound) o el murmullo de la gente (Hausman, 2011), en general los sonidos que no están asociados a acciones o eventos específicos en la producción que también se les denomina sonido silvestre (wild sound) como el sonido de la calle en una ciudad con mucho tráfico, la conversación de la gente en un lugar público, el sonido en un parque o un bosque, el sonido de platos, vasos y cucharas en un restaurante, así como el efecto de reverberación, el eco y la sensación de lejanía o cercanía (Spanaus, 2012).

Anteriormente los efectos de sonido eran creados imaginariamente por el equipo de producción utilizando para ello cualquier cosa que produjera sonido como cáscaras de coco, celofán, hojas de lámina a diferencia de hoy que existen a la venta librerías de sonidos pregrabados o por grabación directa (Hausman, 2011).

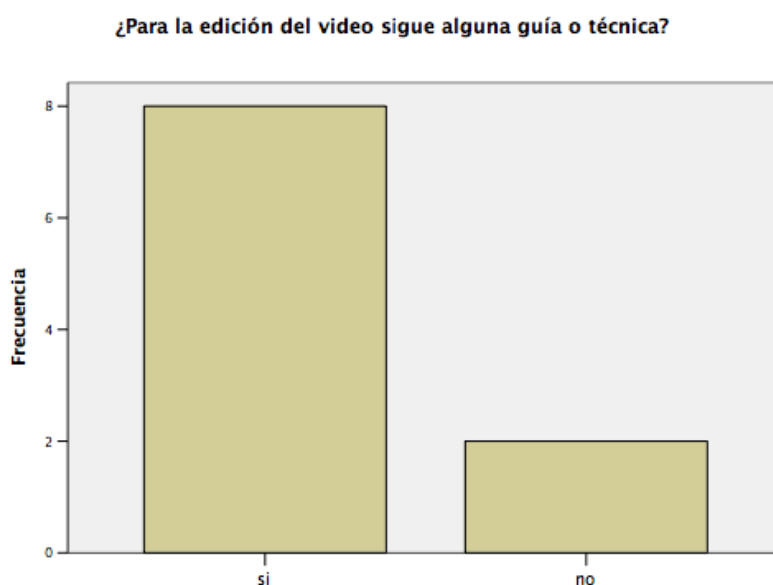
Los efectos de sonido son excelentes herramientas para la producción pero el uso inadecuado de un efecto sonoro puede hacer que un mensaje parezca estereotipado haciendo desmerecer el mensaje. Un efecto sonoro debe usarse de manera lógica y con una finalidad específica (Hausman, Messerel y Benoit, 2007).

El productor sabe que Trabajar con efectos de sonido y sonidos ambientales implica tomar decisiones para determinar cuándo y cómo deben

usarse (Gross & Ward, 2007) por ello es importante marcar en el gui3n el momento en el que se recomienda usar un efecto para dar m3s relevancia a un sonido.

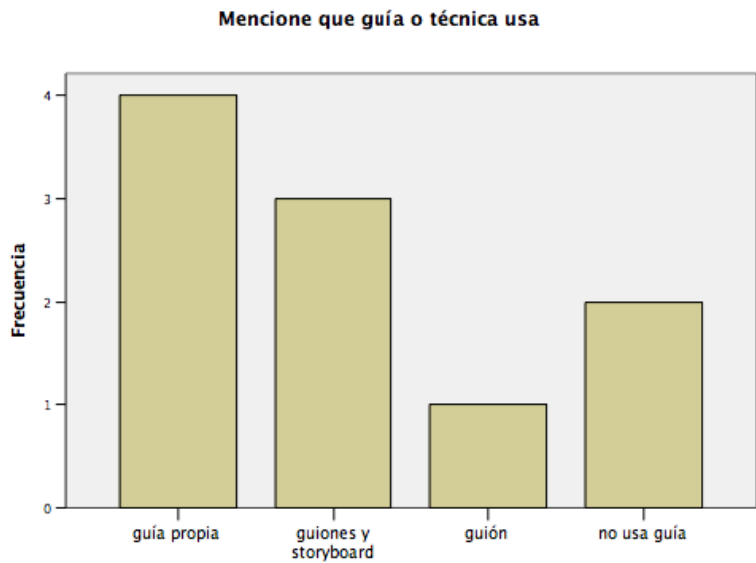
Para esta etapa se incluy3 en los cuestionarios una pregunta que permitiera saber si los productores en Monterrey usaban alguna gu3a o modelo para la edici3n (usa alguna gu3a o t3cnica), el 80% de las empresas productoras contest3 que sigue una gu3a para editar los v3deos (tabla 44) y el otro 20% respondi3 que no.

Tabla 44. Para edici3n de v3deo 3 sigue una gu3a?

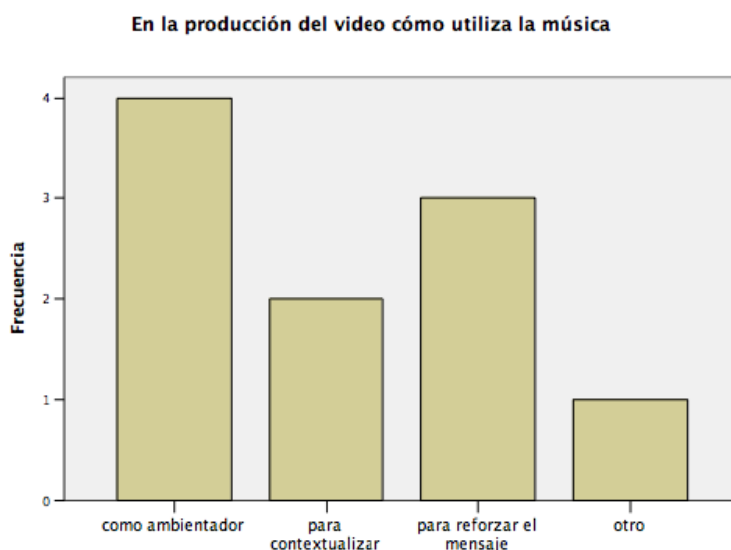


Al preguntarles sobre qu3 gu3a o t3cnica usan (Tabla 45), el 40% contesto que una propia, el 30% mencion3 que tomando como base el gui3n y *story board*, un 20% no usa ninguna gu3a y un 10% solamente usa el gui3n como base para la edici3n.

Tabla 45. ¿Qué técnica usa en edición



Sobre la música, se le preguntó a los entrevistados cuál era la función que más le otorgaban a la música en la producción de un vídeo y se les proporcionaron las siguientes opciones: como ambientador (Merayo, 1992 y Cebrián, 1995), para contextualizar (Cebrián, 1995), como reforzador del mensaje (Galindo, 2004), o algún otro. Las respuestas que dieron en la tabla 46 muestran que el 40% lo usa como ambientador mientras que un 30% lo hace como reforzador del mensaje, lo cual coincide con lo descrito por los autores ya señalados.

Tabla 46. En la producción ¿cómo utiliza la música?

De acuerdo al modelo ADDIE en cada una de las etapas de la producción de vídeos se debe realizar una evaluación que permita valorar que el proceso se está llevando de acuerdo a la planeación. En esta etapa de post-producción se incluye el quinto componente del modelo que es la evaluación final del vídeo

9.4. Evaluación final del vídeo

Respecto a la evaluación de vídeos didácticos, existen diferentes opiniones, técnicas y modelos de acuerdo a la visión de los autores consultados pero todos coinciden en la importancia que tiene como forma de concluir el proceso de producción de un vídeo. Galindo (2004) dice que evaluar la comunicación corporativa, cuantificarla y analizarla siempre es un hecho muy complejo, sobre todo, si se parte de la premisa de intentar extraer réditos económicos de las acciones de comunicación organizacional.

Cabero (1994) menciona que las técnicas que se pueden utilizar para la evaluación de medios y materiales de enseñanza son diversas, y van desde los cuestionarios, las entrevistas individuales o en grupos, las pruebas de recuerdo y comprensión de información, la grabación en vídeo de las reacciones y

conductas que los educandos realizan frente al material, las escalas de actitudes (es una técnica de auto-informe para la evaluación de actitudes, de fácil elaboración y aplicación formada por una serie de enunciados respecto a los cuales el receptor puede mostrar su aceptación o rechazo, o indicar su grado de acuerdo o desacuerdo) y los grupos de discusión. Estas técnicas se pueden aplicar desde diferentes estrategias: autoevaluación por los productores, consulta a expertos, y "por" y "desde" los usuarios. Cebrián (1990), por su parte, dice que no se trata de exigir una rentabilidad económica a cada producción porque los objetivos no son esos, pero sí contribuir a que la rentabilidad general sea del tipo económico, social o cultural.

Como se vio en el punto 3.3. cada uno de los modelos revisados contempla diferentes variables para la evaluación, algunos autores dan más énfasis al aspecto educativo mientras que otros se lo otorgan al técnico razón por la cual ha sido objetivo de esta tesis desarrollar una ficha que de manera balanceada, contemple ambos aspectos en la evaluación.

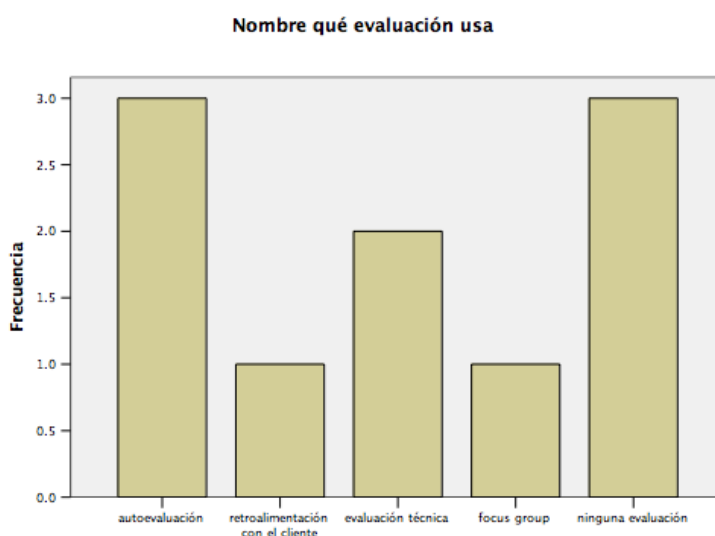
Respecto a la evaluación de vídeos didácticos las preguntas incluidas en el cuestionario aplicado a los productores fueron dos. La primera fue: al terminar la producción del vídeo realiza algún tipo de evaluación, el 70% de los encuestados contesto que sí, mientras que el 30% restante contestó que no (tabla 47).

Tabla 47. Al terminar la producción, ¿realiza una evaluación?



Con respecto a la pregunta de qué tipo de evaluación utiliza, los entrevistados dijeron (tabla 48) que usan la auto-evaluación (30%), la retroalimentación con el cliente (10%), la evaluación de aspectos técnicos (20%), el *focus group* (10%) y ninguna evaluación (30%).

Tabla 48. ¿Qué evaluación usa?



Con las respuestas anteriores podemos inferir que el 30% de los productores entrevistados no reconoce la importancia otorgada por los especialistas consultados a la etapa de evaluación como cierre del proceso de producción de un vídeo institucional.

Hasta el momento se ha cumplido con la primera parte del objetivo general establecido para esta investigación es decir, se han descrito y analizado las diferentes etapas de producción así como las variables didácticas, técnicas y de contenido que las componen, también se han hecho una serie de recomendaciones que pudieran servir de referencia a todos los involucrados en el proceso de capacitación en las empresas.

En el siguiente capítulo se presenta de manera esquemática el modelo de diseño, producción y evaluación del vídeo de capacitación que incluye una ficha que permita a los productores tener elementos de revisión para llevar a cabo la evaluación del vídeo terminado antes de entregarlo al cliente, con la seguridad

de que han sido cubiertos todos los aspectos contemplados en la necesidad expresada por el cliente y en los objetivos de capacitación.

CAPÍTULO 10. EL MODELO Y FICHA DE EVALUACIÓN

10.1. Introducción

Como se ha establecido al inicio de esta investigación, se pretende, como aportación al campo profesional, desarrollar un modelo de diseño, producción y evaluación de vídeos de capacitación dirigidos principalmente a todas aquellas personas que no sean profesionales de la educación pero que están involucrados en los procesos de capacitación y producción audiovisual como guionistas, realizadores audiovisuales, directores de Recursos Humanos y capacitadores.

Para lograr lo anterior ha sido necesario consultar la bibliografía referente a los temas de gestión de Recursos Humanos, capacitación en el ámbito empresarial, características del adulto como educando, producción audiovisual y proceso de producción de vídeos de capacitación entre otros. Además en los capítulos 6, 7, 8 y 9 se han insertado tablas que muestran la información obtenida a través de los cuestionarios y que permiten conocer la forma de producir vídeos de capacitación en Monterrey a la vez que se compara con la información teórica.

10.2. Modelo de diseño, producción y evaluación de vídeos de capacitación para la empresa.

A continuación se presenta de manera esquemática en el cuadro 17 el modelo dividido en las tres etapas de producción, pre-producción, producción y postproducción, donde se incluyen los criterios que deben considerarse sobre los aspectos educativos, artístico/comunicativo y técnico relacionados con el modelo ADDIE.

Cuadro 17. Modelo esquemático etapas de pre-producción, producción y post-producción.

ETAPA DE PRE- PRODUCCIÓN	
1. ANÁLISIS	
ASPECTOS EDUCATIVOS	Identificación de las necesidades de capacitación ✓ Establecer claramente qué necesita aprender la audiencia ✓ Adaptar el contenido al plan de capacitación ✓ Identificar el uso que se le dará al vídeo: - Inducción de personal de nuevo ingreso - Promoción de personal - Sustitución de empleados bajo licencia - Presentación de nuevos métodos administrativos. - Implementación de nuevos procesos así como de operación de equipos y herramientas - Prevención y riesgos laborales - Desarrollo de competencias ✓ Identificar la pertinencia de un instructor
	Análisis de la audiencia ✓ Identificar el perfil de la audiencia ✓ Resaltar la importancia del contenido con el desarrollo personal y profesional del capacitando ✓ Identificar la experiencia laboral del capacitando ✓ Retomar la experiencia del capacitando para conectarlo con el nuevo conocimiento. ✓ Argumentar la importancia de la capacitación presentada para la organización y el capacitando. ✓ Redactar con un tono de respeto y cordialidad dado que el material estará dirigido a adultos.
	Valoración de la pertinencia de producir un vídeo ✓ Validar la viabilidad y conveniencia de la producción del vídeo a partir de las implicaciones de logística, temática, temporalidad y recursos económicos indicados en el cuadro 14
	Establecimiento de las metas de capacitación ✓ Establecer claramente qué se espera que aprenda el capacitando ✓ Planear cómo se reforzará en el vídeo ✓ Contextualizar las metas de capacitación a la realidad de la empresa para que sean significativas ✓ Establecer el impacto que tendrán en las metas de desempeño de la empresa los conocimientos y las destrezas desarrolladas por los capacitandos.

ASPECTOS ARTÍSTICO- COMUNICATIVOS	Elaboración del guión ✓ Definir el o los formatos que se usarán en la producción (documental, estructura dramática, demostración, noticiario, reportaje, animación, entre otros) ✓ Retomar la información generada en el aspecto educativo para dar respuesta a las siguientes preguntas: - ¿Cómo se establecerán en el vídeo los objetivos de manera clara? - ¿De qué manera se establecerá en el vídeo el público meta? - ¿Qué vocabulario se usará para dicho público? - ¿Cómo se adaptará el contenido al plan de capacitación? - ¿Cómo se establecerá la naturaleza del vídeo (motivar, mostrar)? - ¿Qué formato de producción se usará que sea adecuado al tema tratado? - ¿Cómo se organizará el contenido en cada tema? - ¿Qué información será suficiente para cada tema? - ¿Cómo hacer para desarrollar gradualmente los temas? - ¿Cómo hacer para presentar una correcta progresión de contenidos? - ¿Cuál será la duración (correcta) para cada tema? - ¿Cómo adecuar los temas (de manera correcta) al vídeo? - ¿Cómo se promoverá la discusión? - ¿Cómo se hará la conexión con la realidad? - ¿Qué ejemplos prácticos se presentarán? - ¿Qué estructura tendrá el contenido? - ¿Qué diseño pedagógico tendrá? - ¿Cómo se especificarán los contenidos? - ¿Cómo se estimulará la observación en el público meta? - ¿Cómo se estimulará el razonamiento en el público meta? - ¿Cómo lograr que el vídeo sea original en la presentación de información? - ¿Qué encuadres/planos se usarán en cada escena? - ¿Qué música se usará para reforzar cada tema? - ¿Qué movimientos de cámara se usarán en cada escena? - ¿Qué ángulos y puntos de vista se usarán en cada escena?
ASPECTOS TÉCNICOS	Elaboración de la tabla de historia (<i>Story board</i>) ✓ Visualizar a través de dibujos la secuencia de imágenes para dar una idea general ▪ de la producción ✓ Desarrollar los vocetos y planos de piso para complementar la información ✓ equerida en esta etapa de producción

ETAPA DE PRE- PRODUCCIÓN	
2. DISEÑO	
ASPECTOS EDUCATIVOS	Establecimiento de las metas de capacitación ✓ Establecer claramente qué se espera que aprenda el capacitando ✓ Planear cómo se reforzará en el vídeo ✓ Contextualizar las metas de capacitación a la realidad de la empresa para que sean significativas ✓ Establecer el impacto que tendrán en las metas de desempeño de la empresa los conocimientos y las destrezas desarrolladas por los capacitandos
	Delimitación de los objetivos educativos ✓ Definir en el vídeo lo que se espera obtener como resultado global ✓ Establecer el conocimiento o habilidad que el educando adquirirá o desarrollará ✓ Redactar de forma clara y concisa los objetivos y se ha verificado que no sean más de seis. ✓ Retomar sus conocimientos previos y la experiencia del capacitando para el establecimiento de los objetivos ✓ Empatar el aprendizaje con las expectativas del plan de capacitación ✓ Observar que los objetivos educativos den solución a problemas reales de la empresa ✓ Establecer las operaciones y tareas que el capacitando estará en condiciones de realizar en su puesto de trabajo al concluir la capacitación
	Definición de las estrategias de enseñanza-aprendizaje ✓ Establecer claramente el planteamiento de las estrategias ya sea como aprendizaje cooperativo, investigación, demostración o conferencia ✓ Definir qué tipo de actividades se utilizarán en las estrategias de enseñanza-aprendizaje (de introducción, reflexión, conexión, demostrativas, entre otras)
	Selección y/o creación de la información a brindarse ✓ Asegurar que los materiales sean potencialmente significativos ✓ Generar una actitud activa a través del vídeo ✓ Conectar la nueva información con la experiencia de los educandos ✓ Definir si los contenidos son hechos, conceptos y principios o procedimientos, actitudes y valores ✓ Enmarcar el contenido dentro de los espacios físicos de la empresa para crear identificación y empatía. ✓ Dimensionar la importancia del vídeo a través de la presentación de los objetivos utilizando para ello diferentes apoyos gráficos y auditivos. ✓ Definir la forma en la que se despertará, mantendrá y enfocará la atención del educando ✓ Delimitar las tareas de instrucción de acuerdo a las necesidades que implica su adaptación y producción audiovisual ✓ Definir las actividades de aprendizaje que se presentarán en el vídeo (de conexión de reflexión, demostrativas, de destrezas, aplicación, entre otras)

ASPECTOS ARTÍSTICO- COMUNICATIVOS	Determinación del presupuesto ✓ Establecer la duración del vídeo ✓ Determinar si se traducirá a otro idioma o utilizará subtítulos ✓ Definir el nivel de producción que se espera desarrollar ✓ Definir el nivel de post-producción con el que se va a trabajar ✓ Considerar si habrá desplazamientos hacia otras ciudades o países ✓ Establecer si se usará música original o de librería comercial ✓ Estimar si son necesario planos especiales como tomas aéreas y si se realizarán entrevistas fuera de los espacios de la empresa.
ASPECTOS TÉCNICOS	Elaboración de la hoja de desglose ✓ Anticipar y preveer las necesidades técnicas y humanas utilizando para ello esta hoja

ETAPA DE PRE- PRODUCCIÓN	
3. DESARROLLO	
ASPECTOS EDUCATIVOS	Determinación de la secuencia de la instrucción ✓ Establecer si después de presentar la información se hará resumen y prueba corta ✓ Establecer la secuencia audiovisual que se le dará al vídeo ✓ Determinar cómo se hará la secuencia a la instrucción de acuerdo al perfil del participante (cronológica, secuencial, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido) ✓ Definir cómo será la introducción al tema y cómo se acentuarán los puntos claves ✓ Determinar en qué momento se usarán ejemplos ✓ Seleccionar la técnica más adecuada para la presentación del contenido (análisis de casos, discusión, juego de roles, entre otros) ✓ Establecer el orden en el que se presentará un procedimiento ✓ Asignar la duración de cada tema
	Establecimiento de la estructura ✓ Definir con qué tema se va a iniciar y cómo será la introducción ✓ Establecer cómo se desarrollará el tema ✓ Plantear cómo se hará el cierre del tema ✓ Establecer qué tema vendrá a continuación ✓ Seleccionar las imágenes y la música que se usará para lograr una conexión emotiva
ASPECTOS ARTÍSTICO-COMUNICATIVOS	Realización del casting ✓ Seleccionar a las personas que aparecerán en el vídeo (actores, modelos, locutores) considerando el perfil de la empresa. ✓ Valorar si se requiere de un director de escena ✓ Comunicar en escuelas de teatro y compañías de actores la invitación al <i>casting</i>. ✓ Construir una base de datos con la información de los participantes en el casting. ✓ Grabar cada una de las sesiones como memoria visual. ✓ Utilizar espacios similares a los que serán utilizados en la grabación ✓ Comunicar a los participantes lo que se espera de ellos en la producción. ✓ Establecer una duración de 15 minutos mínimo y 30 minutos máximo para cada una de las participaciones.
	Trabajo con los actores de voz y narradores ✓ Clarificar con cada uno de los actores de voz y narradores el objetivo del vídeo. ✓ Seleccionar las voces que tiene mayor compatibilidad con el mensaje que se quiere ofrecer
EVALUACIÓN DE LA ETAPA DE PRE- PRODUCCIÓN	
Dada la interdependencia que existe entre los aspectos educativos, artístico/comunicativo y técnico, al concluir cada etapa de producción debe hacerse una evaluación para verificar que se cumple con lo esperado. Se recomienda que esta evaluación se haga en forma de pregunta.	

ETAPA DE PRODUCCIÓN	
4. IMPLEMENTACIÓN	
ASPECTOS EDUCATIVOS	Trabajo con el talento seleccionado ✓ Supervisar con el talento participante que tengan claridad sobre los objetivos a alcanzar, así como las actividades y tareas a realizar en la grabación para proyectar credibilidad.
	Supervisión del cumplimiento de las especificaciones didácticas ✓ Supervisar durante la grabación el cumplimiento de las especificaciones didácticas establecidas en la etapa de preproducción ✓ Verificar la transferencia de conocimiento al ambiente de trabajo
ASPECTOS ARTÍSTICO-COMUNICATIVOS	Lectura del guión ✓ Reunir al talento participante para analizar y leer el guión ✓ Explicar a todo el equipo de producción el objetivo general del vídeo, su estructura y la parte sustantiva de cada personaje ✓ Explicar al talento participante las acciones que habrá de realizar, las interacciones que tendrá con otros personajes así como desplazamientos y manipulación de objetos
	Realización del ensayo escénico ✓ Especificar las acciones básicas de cada uno de los participantes de acuerdo al espacio físico donde se harán las grabaciones ✓ Utilizar mobiliario similar al que existirá el día de la grabación
ASPECTOS TÉCNICOS	Ensayo de grabación ✓ Realizar un ensayo considerando los planos, los movimientos de cámara, los ángulos especificados en el guión técnico ✓ Orientar al equipo de producción y al talento sobre la duración de cada escena y las acciones que en ellas se llevarán a cabo ✓ Explicar al talento la forma en la que dirán sus diálogos y el movimiento escénico que desarrollarán ✓ Utilizar el vestuario, peinado y maquillaje con el que se grabará para que los participantes se familiaricen con el mismo ✓ Seleccionar los micrófonos que cada uno de los participantes usará para verificar su buen funcionamiento
	Uso de la iluminación ✓ Aplicar la iluminación considerada en la grabación para verificar que no existan sombras no deseadas ni espacios sobre-expuestos.
EVALUACIÓN DE LA ETAPA DE PRODUCCIÓN	
Dada la interrelación que existe entre cada uno de los aspectos, es importante realizar una evaluación para ver que se cumpla con lo que esperado.	

ETAPA DE POST-PRODUCCIÓN	
5. EVALUACIÓN	
ASPECTOS EDUCATIVOS	Cotejo del material grabado con el guión ✓ Asegurar que el material grabado coincide con lo estipulado en el guión en cuanto a la presentación de conceptos, diagramas, dibujos, gráficas y actuaciones convincentes
	Supervisión de gráficos ✓ Supervisar que los gráficos faciliten el aprendizaje al ser adecuados al tema, de buen diseño, legibles, claros y útiles
ASPECTOS ARTÍSTICO-COMUNICATIVOS	Realización de doblajes ✓ Revisión del material grabado para verificar la pertinencia de hacer doblajes por problemas de dicción o fallas técnicas durante la grabación
	Re-grabación de imágenes ✓ Revisión del material grabado para verificar la pertinencia de grabar imágenes que no hayan sido contempladas en el guión original o que no se hayan grabado bien por problemas técnicos
ASPECTOS TÉCNICOS	Edición del vídeo ✓ Seleccionar las imágenes grabadas para armar el contenido de acuerdo al orden de las especificaciones establecidas en el guión técnico considerando la duración, la interacción audio vídeo y la continuidad
	Inclusión banda sonora ✓ Cuidar los niveles de sonido para que la banda sonora sea clara, nítida y comprensible y que los efectos sonoros especiales refuercen el mensaje
	Integración de la música ✓ Seleccionar la música para establecer una relación entre imagen, voz y contenido que de manera conjunta ayuden a cumplir con lo establecido en el guión.
	Uso de efectos sonoros ✓ Seleccionar los efectos de sonido establecidos en el guión para enriquecer el contenido del vídeo
EVALUACIÓN DE LA ETAPA DE POST-PRODUCCIÓN	
Dada la interrelación que existe entre cada uno de los aspectos, es importante realizar una evaluación para ver que se cumpla con lo que esperado.	

10.3. Ficha de evaluación de vídeos de capacitación

La investigación documental desarrollada durante la primera etapa de esta tesis permitió tener acceso a seis modelos de evaluación con los que se creó la tabla comparativa en el capítulo 4, misma que permitió encontrar coincidencias y divergencias entre las variables que cada autor incluye en su respectivo modelo. Como se mencionó al momento de crear la tabla, se tomó como base el modelo de Marqués (2001), por considerar que era el más completo al incluir aspectos funcionales, técnicos/estéticos, pedagógicos y de planteamiento didáctico en la evaluación de un vídeo didáctico. Sin embargo al revisar su ficha de catalogación y evaluación de vídeos (anexo 4), se encontró que no incluía todas las variables que mencionaba en su modelo al estructurarlo de la siguiente forma:

Aspectos funcionales:

- Eficacia (puede facilitar el logro de sus objetivos),
- Relevancia curricular de los objetivos que persigue,
- Documentación (si tiene)

Aspectos técnicos, estéticos y expresivos:

- Imágenes, Textos, gráficos y animaciones
- Banda sonora (voces, música)
- Contenidos (calidad, profundidad, organización)
- Estructura y ritmo (guión claro, secuenciación)
- Planteamiento audiovisual (interacción entre elementos)

Aspectos pedagógicos:

- Capacidad de motivación (atractivo, interés)
- Adecuación al usuario (contenidos, actividades)
- Planteamiento didáctico (organizadores, resumen...)

Tomando esta ficha como referencia se pensó en desarrollar una nueva ficha que incluyera no sólo las variables que en la tabla comparativa se identificaron como valiosas por el número de menciones que tenían, sino además que se retomara la estructura que se dio a los cuadros 12, 13 y 14, donde se integraron las etapas de producción (pre-producción, producción y post-producción) con los aspectos educativo, artístico y técnico derivados del modelo de Barroso (2008) y del modelo ADDIE de diseño instruccional para que el diseño de la ficha se hiciera tomando como referencia las etapas de producción y los componentes de los tres aspectos mencionados.

La ficha se diseñó de esta forma con el objetivo de que sirva de guía a productores y guionistas de vídeos de capacitación así como a capacitadores y responsables de Recursos Humanos para la valoración de este tipo de material audiovisual, con el fin de desarrollar productos más profesionales que permitan satisfacer las necesidades de los clientes que los solicitan.

10.4. Selección de variables a considerar

Como se ya se comentó, la tabla comparativa de modelos de evaluación que se elaboró en el punto 6.3, permitió identificar las variables que los autores consideraban importantes para calificar un material didáctico audiovisual y con ellas se elaboró una lista para la cual se tomó como referencia el número de menciones con que aparecían en la tabla.

La lista inicia con los aspectos funcionales donde las variables más importantes son:

- Que el vídeo sea interesante y que los objetivos sean claros
- Adaptación del vídeo al plan de capacitación
- Con objetivos evaluables
- Estableciendo su naturaleza
- Acorde al plan de capacitación.

De los Aspectos Técnicos las variables más consideradas por los autores son:

- Que el vídeo sea motivador
- Que el formato de producción sea adecuado al tema tratado
- Que presente interacción entre audio y vídeo
- Buenos encuadres y planos
- Buen sonido y música
- Buena organización del contenido e información suficiente
- Desarrollo gradual de los temas y de las ideas
- Contenidos actualizados
- Guión claro
- Progresión de contenidos
- Duración y adecuación de temas
- Atractivo

De los Aspectos Pedagógicos las variables más consideradas por los autores son:

- El vídeo especifica los objetivos
- Promueve la discusión
- Conecta con la realidad
- Presenta ejemplos prácticos
- Tiene una estructura adecuada
- Vocabulario adecuado al público meta
- Diseño pedagógico
- Especifica contenidos
- Estimula la observación
- Estimula el razonamiento
- Es original en la presentación de información

10.5. Descripción de la ficha para evaluar vídeos de capacitación

La ficha está dividida de la siguiente forma: un primer apartado donde se recopila la información general, un segundo apartado destinado a la etapa de pre-producción, en el tercer apartado se incluye la información referente a la etapa de producción y finalmente un cuarto apartado dedicado a la post-producción. Es importante mencionar que en los tres últimos apartados se incluyen los aspectos educativos, artístico/comunicativos y técnicos. Con esta ficha se presentan las variables indicadas por los autores consultados de forma balanceada en cada uno de los aspectos ya mencionados. La ficha será rellenada en una primera instancia por los realizadores del vídeo como una forma de autoevaluación y también por los responsables de Recursos Humanos y capacitadores para verificar que sus necesidades de capacitación sean cubiertas mediante el contenido del vídeo.

Ficha 1. Evaluación de vídeos de capacitación. Temática general

TEMÁTICA	
Objetivos explicitados en el vídeo o en la documentación:	
•	
•	
•	
Contenidos que se tratan: (hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes)	
•	
•	
•	
Destinatarios: (posición laboral, área de especialización, conocimientos previos, otras características)	
Tipología:	<i>(subrayar uno o más de cada apartado)</i>
Documental	
Narrativo	
Lección monotemática	
Lección temática	
Motivador	

Breve descripción de las secuencias del vídeo: . . .Valores que potencia o presenta:	
Documentación: Ninguna Manual Guía didáctica	<i>(subrayar uno o más de cada apartado)</i>
Servicio de teleformación: Ninguno Sólo consultas Tipo curso Por internet	<i>(subrayar uno o más de cada apartado)</i>
Requisitos técnicos: dvd Internet	<i>(subrayar uno o más de cada apartado)</i>
Otros (hardware y software):	

10.5.1. Descripción/definición de las variables a evaluar. Etapa de pre-producción

En este punto se hace una breve descripción de lo que el evaluador puede tomar como referencia para calificar cada uno de los apartados, para hacer la descripción ha sido tomada como base la información que aparece para cada apartado en los capítulos 6, 7, 8 y 9, con la intención de que la evaluación pueda ser lo más objetiva posible.

Audiencia

- El público meta está definido. Se establece en un gráfico, una mención del conductor o como parte de un diálogo.
- El programa está adaptado al público meta. El tipo de lenguaje y las imágenes van de acuerdo al nivel del capacitando.

Necesidades

- Se adapta al plan de capacitación. Se hace referencia al significado que dentro del contexto general de capacitación de la empresa tiene el vídeo ya sea a través de un diálogo o un gráfico.
- El programa se puede usar sin instructor. El vídeo establece instrucciones de uso para su visionado ya sea en diálogos o en gráficos.

Diseño de metas

- Queda establecido lo que se espera que aprenda el capacitando. A través de gráficos, por declaración directa del conductor o por medio de diálogos.

Objetivos Educativos

- Son claros y concretos. No hay posibilidad de confusión y se refuerzan durante el vídeo.
- Establecen su naturaleza. Queda establecido en gráficos o diálogos que se pretenden mostrar, ilustrar, o demostrar, entre otros, algo en particular en el capacitando.
- Son acordes al programa de capacitación. Se hace referencia con gráficos o diálogos porque se trabaja con vídeo.

Contenidos

- Son organizados, estructurados y claros
- La información es suficiente. No se aprecia saturación de datos, ideas o conceptos y se centra en lo establecido al inicio del vídeo.
- Son adecuados a las necesidades de capacitación
- Son comprensibles. El lenguaje usado no es muy técnico y no usa palabras en otro idioma o cuando las usa las define para su mejor comprensión.
- Es fácil identificar si son conceptuales, procedimentales o actitudinales.

Estrategias de enseñanza

- El programa tiene un diseño pedagógico. Se aprecia un inicio, desarrollo y cierre en la secuencia de actividades.
- El programa estimula la observación con información interesante, significativa para el educando además del apoyo de buenas imágenes y buen sonido.
- Estimula el razonamiento a través de problemas o actividades mostradas en el vídeo.
- Estimula asociaciones a través de ejemplos o situaciones mostradas o actuadas en el vídeo.
- Estimula la conceptualización a través de imágenes, gráficos o demostraciones en el vídeo.
- Propicia relación entre conocimiento nuevo y anterior con imágenes, ejemplos o referencias en el vídeo.
- Promueve la búsqueda de información a través de instrucciones o ejemplos en el vídeo.
- Promueve el análisis de problemas a través de ejemplos dramatizados o ejemplificados.
- Hace relación con otros temas ya sea directa o indirectamente con gráficos e imágenes.
- Conecta con la realidad a través de referencias audiovisuales.
- Presenta ejemplos, resúmenes con gráficos o directamente con el conductor.

Guión literario

- El formato del programa es adecuado para el tema ya sea como dramatización, documental, entrevistas, entre otros, y ayuda a clarificar contenidos.
- Es dinámico. El tiempo del expositor a cuadro no es mucho, se usan diferentes apoyos visuales y no es monótono (cabeza parlante)
- El vocabulario es adecuado al igual que el tono de los diálogos es congruente con el público al que está dirigido el vídeo.

- Es original ya que no se parece a otros vídeos de su tipo.

Estructura

- El programa está bien estructurado porque los temas tienen una secuencia lógica en su desarrollo.
- Desarrolla las ideas con claridad y se apoya en elementos gráficos y audiovisuales.
- La secuenciación de las imágenes es adecuado respeta las reglas básicas de edición.
- La progresión de los contenidos es buena pues va de lo conocido a lo desconocido y de lo general a lo particular.
- Facilita la comprensión de las ideas con una progresión adecuada.
- Es motivador pues se apoya en imágenes y música para lograrlo.
- La duración es adecuada a los temas tratados no falta ni sobra tiempo.
- Comunica emociones con imágenes y sonidos bien aplicados en el vídeo.

Contenido

- Los contenidos son actuales, objetivos, fiables ya que satisfacen la necesidad de capacitación, las imágenes no lucen antiguas y la información no parece obsoleta.
- El programa tiene buen ritmo de presentación con una edición dinámica de audio y vídeo.
- El tema no es abstracto ya que es fácil de visualizar con imágenes y reforzar con sonidos.
- Los temas son adecuados a las posibilidades expresivas del vídeo y se aprovechan las características del medio.
- Las ideas se desarrollan con claridad y no hay densidad de información.
- Se reiteran los principales conceptos con sonidos e imágenes a lo largo del vídeo.

Ejemplos

- En el programa se presentan ejemplos, repeticiones, resúmenes a través de gráficos, sonidos e imágenes.
- Se presentan de manera original pues no guarda parecido con otros vídeos.

Actividades

- Describe las actividades a realizar para facilitar el proceso de capacitación y lo hace aprovechando el medio.

Guión Técnico

- En el programa los cambios de plano son progresivos facilitando la comprensión de lo visual.
- Los cambios de plano facilitan la comprensión ya que respeta las reglas de edición y composición visual.

Presupuesto

- Se aprecia inversión y aprovechamiento de recursos en la producción por la calidad de las imágenes y los sonidos, las actuaciones y los lugares de grabación.

Casting

- En el programa los actores interpretan bien su papel y lo hacen muy profesional

Como se puede observar en esta etapa de pre-producción, el evaluador tendrá la oportunidad de calificar muchas de las variables relacionadas con aspectos educativos ya que son las que sirvieron como base para la creación del guión al aportar la información que permitió al redactor establecer un respaldo pedagógico en el producto audiovisual.

Ficha 2. Evaluación de vídeos de capacitación. Etapa de pre-producción.

ETAPA DE PRE-PRODUCCIÓN				
Audiencia	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
El público meta está definido				
El programa está adaptado al público meta				
Necesidades	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Se adapta al plan de capacitación				
Establece instrucciones de uso				
Diseño de metas	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Queda establecido lo que se espera que aprenda el capacitando				
Objetivos Educativos	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Son claros y concretos				
Evaluables				
Establecen su naturaleza				
Son acordes al programa de capacitación				
Contenidos	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Son organizados, estructurados y claros				
La información es suficiente				
Son adecuados a las necesidades de capacitación				
Son comprensibles				
Son conceptuales				
Son procedimentales				
Son actitudinales				
Estrategias de enseñanza	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
El programa tiene un diseño pedagógico				
El programa estimula la observación				
Estimula el razonamiento				
Estimula asociaciones				
Estimula la conceptualización				
Promueve la discusión				
Promueve la búsqueda de información				
Promueve el análisis de problemas				
Hace relación con otros temas				
Conecta con la realidad				
Presenta ejemplos, resúmenes				

Propicia relación entre conocimiento nuevo y anterior				
Guión Literario	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Es dinámico				
El vocabulario es adecuado				
Es original				
El formato del programa es adecuado para el tema				
Estructura	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
El programa es claro y está bien estructurado				
Desarrolla las ideas con claridad				
La secuenciación de las imágenes es adecuado				
La progresión de los contenidos es buena				
Facilita la comprensión de las ideas				
Es motivador				
La duración es adecuada a los temas tratados				
Comunica emociones				
Es adecuado al público meta				
Presentación de la información	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
La información es actual, objetiva, fiable				
El programa tiene buen ritmo de presentación				
El tema es entendible				
Los temas son adecuados a las posibilidades expresivas del vídeo				
Las ideas se desarrollan gradualmente				
Las ideas se desarrollan con claridad				
Se reiteran los principales conceptos				
No hay exceso de palabras				
La información es fluida				
Ejemplos	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
En el programa se presentan ejemplos, repeticiones, resúmenes				
Se presentan de manera original				
Actividades	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Describe actividades a realizar				
Guión Técnico	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO

En el programa los cambios de plano son progresivos				
Los cambios de plano facilitan la comprensión				
Presupuesto	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Se aprecia inversión y aprovechamiento de recursos en la producción				
Casting	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
En el programa los actores interpretan bien su papel				

10.5.2. Descripción/definición de las variables a evaluar. Etapa de producción

A continuación se presentan las variables para la etapa de producción, cabe mencionar que la ficha es una sola y que esta división se hace solamente con fines descriptivos para este capítulo.

Desarrollo

- En el programa se incluyen interacciones con el capacitando pues el conductor hace referencias directas al público meta como una forma de personalizar el contenido del vídeo.
- En el programa se incluyen ejemplos que facilitan el proceso de aprendizaje ya sea de manera directa o a través de dramatizaciones o animaciones.
- En el programa se incluyen repasos ya sea con gráficos, referencias directas del conductor o a través de ediciones dinámicas.

Implantación

- En el programa se aprecia que actores y conductores transmiten credibilidad porque interpretan muy bien su personaje y se apoyan en vestuario y maquillaje según cada situación.
- En el programa se aprecia que los conductores y actores son convincentes porque transmiten seguridad y dominio del tema.

- En el programa se aprecia que los actores son claros al hablar porque dominan el fraseo y pronunciación de cada palabra en sus intervenciones.
- En el programa el vocabulario usado es adecuado ya que es coloquial y de acuerdo al público meta.

Calidad de imágenes

- En el programa las imágenes están técnicamente bien enfocadas ya que son nítidas y claras
- Los encuadres son buenos pues respetan las bases de composición visual
- Los encuadres son adecuados porque permiten apreciar lo que se necesita ya sea como panorámica o primer plano según sea necesario.
- La cámara es estable porque no se mueve y permite concentrar la atención en la imagen.
- Las imágenes son estéticas ya que respetan las reglas de composición e iluminación audiovisual
- Las imágenes están bien iluminadas porque respetan los principios del triángulo lumínico
- Los movimientos de cámara son adecuados se aprecia que trabajan con trípode o algún otro aditamento para asegurar la calidad del movimiento
- El uso de ángulos y puntos de vista es adecuado pues demuestra conocimiento por parte del realizador sobre connotaciones psicológicas de los mismos.
- La composición de imagen es adecuada y denota dominio de la técnica por parte del realizador
- Se respeta la regla de 180 grados pues no hay “saltos de eje”
- No se abusa de los movimientos de cámara pues permiten apreciar acciones, procesos, actitudes, gestos, equipos y aparatos de manera nítida y objetiva.

Como se aprecia, es en esta etapa donde el evaluador puede calificar más variables directamente relacionadas con la forma en la que se presentan las imágenes y los contenidos en el producto audiovisual.

Ficha 3. Evaluación de vídeos de capacitación. Etapa de Producción.

ETAPA DE PRODUCCIÓN				
Desarrollo	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
En el programa se incluyen interacciones con el capacitando				
En el programa se incluyen actividades				
En el programa se incluyen ejemplos				
En el programa se incluyen repasos				
Implantación	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
En el programa se aprecia que los actores tienen credibilidad				
En el programa se aprecia que los actores son convincentes				
En el programa se aprecia que los actores son claros al hablar				
En el programa el vocabulario usado es adecuado				
Calidad de imágenes	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
En el programa las imágenes están técnicamente bien enfocadas				
Los encuadres son buenos				
Los encuadres son adecuados				
La cámara es estable				
Las imágenes son estéticas				
Las imágenes están bien iluminadas				
Los movimientos de cámara son adecuados				
El uso de ángulos y puntos de vista es adecuado				
La composición de imagen es adecuada				
Se respeta la regla de 180 grados				
No se abusa de los movimientos de cámara				

10.5.3. Descripción/definición de las variables a evaluar. Etapa de post-producción.

De esta tercera etapa se presentan a continuación las variables a evaluar:

Supervisión de Objetivos

- Quedan cumplidos los objetivos ya que al hacer el resumen o recapitulación se verifica que lo planteado al inicio se ha llevado a cabo

Supervisión de contenidos

- Ha sido interesante porque no es monótono, presenta la información de forma dinámica y amena aprovechando las características del medio audiovisual.
- Los contenidos han sido comprensibles porque se han presentado en lenguaje coloquial, con ejemplos y de forma progresiva para que pueda ser asociado con conocimiento previo.
- Quedan establecidos el tema y los objetivos de manera verbal o con gráficos de manera clara y sencilla.
- Se incluyeron recomendaciones de manera verbal o a través de gráficos o como parte de un diálogo entre los participantes.
- Se incluyeron ejercicios de reforzamiento para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de demostración o como parte de una dramatización.
- Se ampliaron contenidos a través de la consulta a expertos, en forma de reportaje o documental.
- Los ejercicios despertaron interés porque se asociaron con beneficios o ejemplos en la empresa.
- Los ejemplos fueron didácticos porque integraban una propuesta de aplicación real en la empresa.
- Se reiteraron los principales conceptos a través de gráficos o en exposición directa del conductor y se conectó con nuevo conocimiento.
- Se aprecia actualidad y objetividad en los contenidos por la justificación contextual que se le da al mismo a través de referencias durante el desarrollo del vídeo.
- Los contenidos resultaron motivadores pues han sido asociados con las necesidades de capacitación de la empresa.
- La duración ha sido adecuada a los temas tratados ya que se perciben como dinámicos, no monótonos ni repetitivos.
- Los contenidos han sido adecuados a las necesidades de capacitación porque se aprecia su aplicación directa en el contexto del educando.

Supervisión de gráficos

- Facilitan el aprendizaje ya que tienen un buen diseño y buen manejo de palabras clave.
- Son adecuados al tema y su diseño es congruente la información presentada.
- Tienen buena presentación en tamaño, color y composición
- Son legibles tienen el tamaño adecuado y la permanencia a cuadro suficiente para ser leídos a una velocidad promedio.
- Son fáciles de leer, claros y útiles pues no presentan saturación de información ni mezclas de tipos de letras.
- Las animaciones tienen calidad técnica ya que refuerzan los temas y no se vuelve distractor por exceso en su uso.
- Con buena ortografía.
- Con buena redacción.

Doblaje

- Las voces son adecuadas a los personajes y por lo tanto transmiten credibilidad.
- Hay buena sincronización de labios lo que denota un buen trabajo de edición.
- Hay buena actuación de voz pues se infiere dirección y conocimiento del oficio.

Edición

- Las transiciones son adecuadas pues respetan las reglas del medio.
- La interacción entre audio y vídeo es adecuada.
- La duración del programa es adecuado a los temas tratados ya que contiene la información necesaria y suficiente para cumplir con los objetivos establecidos.

Efectos especiales

- Los efectos especiales son apropiados pues no se abusa de ellos ni son distractores.

Montaje

- El programa mantiene una continuidad en su discurso audiovisual ya que no hay cambios temáticos incoherentes y se respetan las reglas de edición.
- Las imágenes son explicativas pues ayudan a visualizar conceptos e ideas aprovechando las características del lenguaje audiovisual.
- Las imágenes permiten entender la información ya que establecen una relación directa y no presentan ruidos semánticos.
- Los cambios de plano facilitan la comprensión de los contenidos de acuerdo a las reglas del lenguaje audiovisual.
- Se respeta la regla de los 180 grados al no “romper el eje” tal y como se señala en la teoría.
- El programa es atractivo desde el inicio por sus imágenes, sonidos, edición y manejo de la información.
- El programa mantiene el interés del espectador por su temática y su edición.

Banda sonora

- Es clara, nítida y comprensible sin ruidos físicos.
- Los efectos sonoros refuerzan los mensajes y no son distractores.
- Las voces son claras y adecuadas a los temas sin ruidos semánticos o físicos.
- Hay relación palabras-imagen sin ruido semántico.
- Las voces son agradables, cálidas, efectivas.
- Hay buena pronunciación y entonación con fraseo adecuado y buena modulación.
- La interacción entre audio y vídeo es adecuada con buena sincronización en edición.

Musicalización

- La música es buena, refuerza el mensaje de acuerdo a su función diegética y extra-diegética
- Da unidad al programa (leit-motiv)
- Está libre de connotaciones ya que no es identificable o asociable a otros productos audiovisuales.

Es en esta etapa donde el evaluador puede calificar el producto terminado y verificar que cumpla en forma y contenido en los aspectos educativos, artísticos y técnicos para que el vídeo pueda ser aplicado en los programas de capacitación para los cuales fue diseñado y producido.

Con la descripción/definición de variables el evaluador tiene una guía para el mejor llenado de la ficha y poder hacer posteriormente el conteo de resultados para obtener una información más clara de la calidad del vídeo.

Ficha 4. Evaluación de vídeos de capacitación. Etapa de post-producción.

ETAPA DE POST-PRODUCCIÓN				
Supervisión de Objetivos	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Quedan cumplidos los objetivos				
Supervisión de contenidos	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Ha sido interesante				
Los contenidos han sido comprensibles				
Quedan establecidos el tema y los objetivos				
Se incluyeron recomendaciones				
Se incluyeron ejercicios de reforzamiento				
Se ampliaron contenidos				
Los ejercicios despertaron interés				
Los ejemplos fueron didácticos				
Se ofrecieron sugerencias didácticas				
Se reiteraron los principales conceptos				
Se aprecia actualidad y objetividad en los contenidos				
Los contenidos resultaron motivadores				
La duración ha sido adecuada a los temas tratados				
Los contenidos han sido adecuados a las necesidades de capacitación				
Supervisión de gráficos	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Facilitan el aprendizaje				
Son adecuados al tema				
Tienen buena presentación				
Son legibles				
Son fáciles de leer, claros y útiles				
Las animaciones tienen calidad técnica				
Tienen buena ortografía				
Tienen buena redacción				
Doblaje	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Las voces son adecuadas a los personajes				
Hay buena sincronización de labios				
Hay buena actuación de voz				
Edición	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Las transiciones son adecuadas				

La interacción entre audio y vídeo es adecuada				
La duración del programa es adecuado a los temas tratados				
FX	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Los efectos especiales son apropiados				
Montaje	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
El programa mantiene una continuidad en su discurso audiovisual				
Las imágenes son explicativas				
Las imágenes permiten entender la información				
Los cambios de plano facilitan la comprensión de los contenidos				
Se respeta la regla de los 180 grados				
El programa es atractivo desde el inicio				
El programa mantiene el interés del espectador				
Banda sonora	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Es clara, nítida y comprensible				
Los efectos sonoros refuerzan los mensajes				
Las voces son claras y adecuadas a los temas				
Hay relación palabras-imagen				
Las voces son agradables, cálidas, efectivas				
Hay buena pronunciación y entonación				
La interacción entre audio y vídeo es adecuada				
Musicalización	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
La música es buena, refuerza el mensaje				
Da unidad al programa (leit-motiv)				
Está libre de connotaciones				

10.6. Recomendaciones finales

Después de presentar el modelo y la ficha de evaluación se incluyen en los siguientes apartados algunas recomendaciones que pueden apoyar el proceso de diseño y producción de estos vídeos y que son producto de lo recogido en la investigación documental, los cuestionarios y la experiencia profesional del autor.

10.6.1. Primer contacto

Como se estableció en el capítulo 7 es durante la etapa de pre-producción cuando se lleva a cabo el contacto cliente-productor para la determinación de sus necesidades, la justificación del proyecto (porqué necesita el vídeo o cómo le puede ayudar), el perfil del receptor (para quién se desarrollará) y factibilidad (¿se puede y debe producir el vídeo para satisfacer la necesidad del cliente?).

El punto de partida para la producción de un vídeo de capacitación es la primera interacción entre el cliente (que necesita satisfacer una necesidad) y la empresa productora de vídeos. Este primer contacto puede determinar la futura relación entre los involucrados para llevar a buen término un proyecto de esta naturaleza.

Desde la primera comunicación que se tiene con el cliente es necesario hacer un levantamiento de información que permita al productor audiovisual saber con qué tipo de empresa o institución estará trabajando, a qué se dedica, la necesidad que tiene de capacitación, y en general toda aquella información que sirva de punto de partida para iniciar la colaboración entre cliente-productor para lo cual se sugiere que se utilice un cuestionario de autoría propia que se presenta a continuación.

Cabe mencionar que el contacto del cliente con la empresa productora, en la etapa de preproducción, es fundamental para delimitar su viabilidad, el tipo de producto que se desea, la función que realizará así como las expectativas del cliente.

Ficha 5. Formato para el contacto cliente-productor audiovisual.

Formato para el contacto Cliente-Productor audiovisual
Solicitud realizada por: _____ Departamento que hace la solicitud: _____ Puesto: _____ Teléfono: _____ Correo electrónico: _____ A continuación se presentan una serie de preguntas que nos permitirá contar con un mejor nivel de conocimiento sobre las necesidades de comunicación/capacitación de su empresa para poder ofrecerles un servicio de mayor calidad. 1.) ¿Cuál es el tipo de producto o servicio al que se dedica su empresa? 2.) ¿Cuántos años tienen en el mercado? 3.) ¿Cuál considera que es problema de comunicación/capacitación que tiene actualmente? 4.) ¿Su empresa ha producido algún vídeo anteriormente? 5.) ¿Por qué considera que el vídeo puede ayudar en la solución del problema actual? 6.) ¿Qué espera lograr con este vídeo? 7.) ¿Cómo le gustaría que fuera el vídeo? 8.) ¿Necesitan apoyo para la redacción del guión? 9.) ¿Quién será la persona que servirá como enlace en todo el proceso? 10.) ¿Qué fecha sugieren para la entrega del vídeo?

10.6.2. Ventajas y desventajas del vídeo en capacitación

Cuando se trató el tema ventajas y desventajas del vídeo en la empresa y se indicó que por error, la gente piensa que el vídeo puede ser la solución para cualquier necesidad dentro o fuera de la empresa y no es así, por ello, un productor de vídeo debe clarificar el tema de la viabilidad, es decir, ¿Puede el problema particular de una empresa ser resuelto o la necesidad cubierta por este medio?

Es responsabilidad de los profesionales de la producción audiovisual, orientar al cliente sobre el potencial que tiene el vídeo para la satisfacción de ciertas necesidades de capacitación de una empresa, por ejemplo, el vídeo puede ser la mejor opción cuando sería impráctico realizar la misma acción con frecuencia (como ofrecer un recorrido por la planta a cada nuevo empleado) o cuando se necesita mantener el entusiasmo del presentador mucho tiempo. También cuando se requiere consistencia en el mensaje o cuando se requiere transportar al espectador a otros lugares, (Sweetow, 2011; Whittaker, 2004; Sony, 1989).

En términos generales, el responsable de la producción se debe cuestionar (y comentarlo con el cliente) si la producción del vídeo es viable y conveniente (logística, temática, económica y temporalmente), es decir, cuántos viajes hay que hacer y cuanto personal se requiere para la producción, qué tipo de tomas, ángulos, movimientos, iluminación y equipo técnico se necesitaría, ¿se trabajará en estudio o en escenario real?, se requiere de la participación de actores, bailarines o algún otro tipo de especialistas, entre otros.

El responsable de la producción se puede apoyar en la revisión de un listado que le ayude al cliente a determinar si es recomendable utilizar el medio como solución, finalmente como especialista audiovisual, brindar una asesoría de este tipo le dará al cliente la suficiente confianza de estar trabajando con un profesional que desde el primer momento se preocupa por apoyar a la empresa en la solución de su problemática y la satisfacción de su necesidad.

Por lo anterior se recomienda utilizar la forma que se presentó en el punto 7.2.1.3, (cuadro 14) ya que está diseñada para ayudar al cliente a determinar si la producción de un vídeo puede apoyar a cumplir las necesidades de capacitación de la empresa, por ello, se han considerado para su elaboración las características positivas y negativas que tiene este medio audiovisual (Spannaus, 2012; Sweetow, 2011; Galindo, 2004; Whittaker, 2004; Cebrián, 1994; González, 1994; Hausman, 1991; Sony, 1989).

10.6.3. Formato de beneficios del vídeo

Para establecer una mejor comunicación con el cliente en cuanto a los beneficios que el vídeo puede aportar como herramienta de capacitación. Es importante apoyarse en un formato escrito para facilitar la entrevista y continuar documentando todo el proceso ya que en ocasiones el tiempo que existe entre los primeros contactos, la revisión de la propuesta, la aprobación del presupuesto, la firma de conformidad de los involucrados en el proyecto y el inicio de la producción puede ser grande, es decir, semanas o meses y se corre el riesgo de olvidar acuerdos importantes o puntos específicos de la producción.

El formato que se sugiere para esta comunicación es el que se presentó en el punto 7.2.1.1., (cuadro 13) mismo que está compuesto por 2 columnas, la primera establece diferentes tipos de necesidad de la empresa y en la segunda columna se incluyen beneficios que el vídeo como medio de capacitación audiovisual puede aportar para la satisfacción de la necesidad. El cliente y el productor revisarán el formato para tener claro cómo se espera que el vídeo apoye el programa de capacitación de la empresa.

Para el productor de vídeos de capacitación la documentación de cada proyecto, desde su inicio hasta la entrega del producto, debe ser un estándar de trabajo que le permita verificar la calidad en cada uno de los momentos del proceso creativo y de realización hasta el momento en que el cliente hace el visionado del contenido.

CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES FINALES

En este capítulo se presentan las conclusiones finales de la investigación para lo cual se ha realizado una división temática abarcando los principales temas desarrollados a lo largo de la tesis, y también se establecen futuras líneas de investigación para que puedan ser desarrolladas por colegas interesados en el tema en investigaciones futuras.

Sobre el tema y su contribución

A modo de introducción es importante establecer como primer punto que la selección del tema para esta tesis surgió por el hecho de que en la actualidad el vídeo sigue siendo un medio muy usado dentro de las empresas en México ya sea a través de su función formativa, memorística, informativa y divulgativa, es por esta razón que ha sido de particular interés ofrecer a través de esta investigación la información necesaria sobre criterios y requerimientos en las etapas de pre-producción, producción y post-producción de un vídeo de capacitación, así como una ficha de evaluación que le permita a los involucrados en el proceso cerrarlo de manera profesional.

El interés más importante durante esta investigación ha sido aportar al campo profesional un modelo que pueda ser usado de manera inmediata por los involucrados en el proceso de producción de vídeos de capacitación para mejorar los niveles de calidad de los materiales audiovisuales que serán usados en estos procesos.

Como se ha dicho a lo largo de la tesis la información aquí ofrecida está dirigida a los diferentes perfiles de profesionales que forman parte de un proceso de capacitación a través medios audiovisuales principalmente guionistas y productores, pero también a diseñadores instruccionales, estudiantes de áreas afines a la producción audiovisual, directores de Recursos Humanos y capacitadores ya que de acuerdo a su responsabilidad en el proceso de capacitación, esta información le aportará elementos para tomar decisiones.

Para ofrecer la información más útil y aplicable se tomaron las mejores aportaciones de cada autor consultado, las necesidades detectadas con los cuestionarios y la experiencia personal en el campo de la producción de televisión educativa, vídeos corporativos y como profesor universitario durante veinticinco años.

Una vez aprobada esta tesis el siguiente paso será publicar el modelo para hacerlo accesible a los perfiles ya descritos tanto en el ámbito académico como empresarial.

Sobre la necesidad detectada

El enfoque cualitativo de investigación permite estudiar realidades en su contexto (Rodríguez, Gil, García, 1996), como en este caso donde a través de un estudio exploratorio se pudo recabar información que permitió reconocer, ubicar y definir la forma de trabajo de los productores de vídeos de capacitación en la ciudad de Monterrey. Las respuestas obtenidas permitieron afinar la metodología y depurar estrategias para formular con mayor exactitud el esquema de investigación (Rojas, 2013) pero sobre todo brindó la seguridad de que había una necesidad a la cual se podía dar solución al desarrollar un producto aplicable.

El enfoque cualitativo también permitió observar eventos ordinarios en ambientes naturales que para esta investigación significó la posibilidad de tener un acercamiento al contexto de la producción de vídeos de capacitación en Monterrey y un involucramiento con los productores audiovisuales y sus experiencias personales en lo que representa para ellos el trabajo audiovisual, lo que aportó también importante información a la tesis.

Sobre la inclusión del tema en la universidades

El mercado laboral de Comunicación en México es muy competitivo prueba de ello es la información proporcionada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual señala que en 2014 había en el país poco más de 150 mil estudiantes de Comunicación distribuidos en aproximadamente 1.006 programas en todo el país y de acuerdo a la Secretaría del Trabajo y Previsión social, en el 2014 la distribución zonal de los profesionistas ubicó al 15% de los egresados de Comunicación en la zona noreste del país, lugar donde se llevó a cabo esta investigación.

Esta información permite inferir que el mercado laboral de producción audiovisual demanda la formación de egresados con nuevos conocimientos y competencias que le aporten ventajas competitivas en su especialidad. Por ello, se considera importante que las universidades incorporen el tema de la producción audiovisual para las organizaciones (en general) y de capacitación (en particular) como parte de sus programas educativos pues como ya se expuso en el capítulo 1, en la actualidad las universidades no lo están haciendo y este tipo de producciones son muy especializadas por lo que su dominio puede brindar a los productores de vídeos de capacitación, ventajas competitivas con mejores oportunidades laborales.

Sobre la especialización del campo profesional

Otra conclusión a considerar sobre el mercado laboral de los productores audiovisuales es la importancia que hoy tienen los cursos masivos en línea conocidos como MOOCs (Massive Open Online Course), por ser gratuitos, abiertos, abundantes, diversos, flexibles. Además están los recursos educativos abiertos también llamados OER (Open Educational Resources) que son documentos o materiales multimedia relacionados con la educación de acceso libre y bajo licencia abierta. La base de estos cursos es la imagen y el sonido por lo que también demandan de personal familiarizado con este tipo de producto audiovisual ya que algunos de ellos carecen de producción y se limitan a una

exposición directa del profesor a la cámara, formato que en esta tesis se comentó su bajo nivel de impacto. El trabajo de guionistas con bases de educación y el conocimiento de diseñadores instruccionales con bases de lenguaje audiovisual podría marcar una diferencia en la calidad de estos productos educativos.

Sobre el vídeo de capacitación

El respaldo teórico encontrado en la bibliografía sobre el uso y evaluación de los medios audiovisuales en la educación ayudó a reforzar uno de los planteamientos en esta investigación sobre la importancia de reconocer los criterios y requerimientos del vídeo como herramienta educativa dentro de las empresas. A través de los años, el vídeo ha demostrado ser un medio rentable y motivador para la capacitación de los trabajadores, tal y como lo señala Sweetow (2011), ya que el empleado en su papel de educando puede ver de forma individual cada segmento de un vídeo de acuerdo a sus necesidades específicas de aprendizaje, por lo que desde su planeación deben ser estructurados de tal forma que permitan que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo.

El vídeo también permite mejorar los procesos de supervisión del personal, la comunicación entre directivos y empleados y, en general, la capacitación del personal a través de diferentes formatos y de acuerdo a las necesidades de la empresa (seguridad, inducción, promoción de puestos, entre otros) con la guía propuesta el productor y el guionista tendrán elementos técnicos y pedagógicos que les permitan estructurar el contenido para cumplir los objetivos didácticos y de comunicación.

Existen temas con los cuales el vídeo trabaja muy bien, como la demostración de procesos y procedimientos, la presentación de expertos, la dramatización de situaciones y los casos, sin embargo el desconocimiento de las posibilidades que tiene el vídeo como herramienta educativa, impide que el productor y guionista lo aprovechen adecuadamente.

Sobre la capacitación en México

Para los directores de las áreas de Recursos Humanos como responsables de los procesos de capacitación en sus organizaciones, la información presentada en esta tesis les permitirá tener bases tanto del área educativa como de producción audiovisual para usarla en sus necesidades de capacitación ya que de acuerdo a las tendencias la presencia de los MOOCs en las empresas se vislumbra como algo importante, tal y como se mencionó durante el Primer Congreso Nacional de Ingeniería en Gestión Empresarial (Guanajuato, México. 2014), donde el doctor Jesús Flores Morfín, director de vinculación del Instituto Tecnológico de León, Guanajuato. México, comentó que “la revolución de los MOOCs influirá en el gobierno y la industria, y las rutas de aprendizaje para capacitación en las empresas serán diseñadas y apoyadas por MOOCs.

En el capítulo referente a la etapa de pre-producción se habló sobre la posibilidad de usar el vídeo en procesos de capacitación por competencias siguiendo los lineamientos que el gobierno mexicano ha establecido para tal efecto, bajo esta circunstancia será importante que los involucrados en la realización del material audiovisual estén familiarizados con dichos procesos, ya que de acuerdo a datos del World Economic Forum, The Global Competitiveness Report 2013- 2014, México ocupa el lugar 55 de 148 países en competitividad y el lugar 61 en su capacidad para innovar. Esta realidad obliga al gobierno mexicano a prepararse ante los cambios tecnológicos que están transformando la organización del trabajo y las calificaciones laborales que demanda una sociedad del conocimiento, se requiere desarrollar competencias laborales que deriven en mayor empleabilidad (ingreso, promoción y movilidad) y en innovaciones en el lugar de trabajo.

Sobre el adulto como educando

Para diseñar vídeos de capacitación resulta importante conocer las características del adulto como educando tal y como se vio en el capítulo 3, en el tema de andragogía, pues al hacerlo el productor/guionista tendrá

conocimiento de la forma en la que el adulto se comporta en un proceso de enseñanza aprendizaje. Debido a la importancia que se ha dado a la capacitación como un programa prioritario dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 del gobierno mexicano, en su Programa Sectorial de Trabajo y Prevención Social contempla como unos de sus ejes importantes de política laboral, la democratización de la productividad laboral, la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores ya que de acuerdo a datos de la Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo en el año 2009, sólo el 35% de la población económicamente activa (16.3 millones de personas, 60% hombres y 40% mujeres) tomó algún curso de capacitación relacionado con el trabajo, principalmente en las áreas de servicios, administración, contabilidad, producción, comercialización, tecnologías de la información y de la comunicación, seguridad y desarrollo personal. Puede vislumbrarse que en los próximos años habrá una mayor demanda de material audiovisual y por ende se necesitarán especialistas que dominen la producción de vídeo organizacional didáctico.

Lo anterior representa sin duda un reto de política pública laboral para ampliar dicho porcentaje con calidad y pertinencia sobre todo porque se considera que, en las siguientes décadas, la producción requerirá habilidades que sólo posee actualmente (a nivel mundial) el 22% de la fuerza de trabajo, motivo por el cual en México hoy en día, la Ley Federal del Trabajo (LFT) considera como un interés social promover la capacitación, el adiestramiento, la formación para y en el trabajo, pero al mismo tiempo esta necesidad obligará a que las empresas productoras de vídeo tengan que perfeccionar sus modelos de producción audiovisual para ser competitivos y no quedar fuera del mercado laboral.

Sobre la ficha de evaluación de vídeos de capacitación

Una de las conclusiones más importantes de este trabajo es reconocer la importancia de la evaluación como cierre de proceso de producción de vídeos

de capacitación ya que esto brindará certeza y confianza al productor y al cliente al asegurar que el producto terminado cumple no solo con los objetivos de capacitación establecidos, sino además con estándares de calidad en su producción y en su contenido.

Así mismo, para facilitarle al productor/guionista la secuencia de su organización la ficha de evaluación ha sido creada considerando todas las variables que los autores consultados proponen como importantes en un proceso de evaluación y están organizadas tomando como base las tres etapas del proceso de producción audiovisual de manera secuencial, organizada y la descripción de las variables a evaluar presentan al guionista lo que es importante al final del proceso para que lo considere desde el inicio de la producción. Es decir, si el productor/guionista sabe cómo va a ser evaluado su producto final, podrá asegurarse de que todos los requerimientos se cumplan a lo largo de las etapas de producción.

Futuras líneas de investigación

Como se mostró en el cuadro 11, se puede establecer una interrelación entre el proceso de capacitación en la empresa y el proceso de producción del vídeo de capacitación, ambos conectados a través del modelo de diseño instruccional ADDIE.

Esta investigación se concentró en el proceso de producción del vídeo cubriendo las cinco etapas del modelo ADDIE, donde dicho proceso termina con la evaluación del vídeo utilizando para ello la ficha propuesta en la tesis.

Retomando el cuadro 11, se puede observar que en el caso del proceso de capacitación las fases de implantación (utilización del vídeo en el proceso de capacitación) y evaluación (del proceso de capacitación) no son contempladas en esta tesis, razón por la cual se abren dos temas para futuras investigaciones:

- 1) Medición del cumplimiento de objetivos del vídeo al ser usado en los procesos de capacitación.

2) Medición del grado de satisfacción del cliente utilizando la ficha de evaluación de vídeos de capacitación desarrollada en esta tesis.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2007). El lenguaje visual. España: Paidós.
- Adam, F. (1997). Algunos enfoques sobre andragogía. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Allen, W. C., y Swanson, R. A. (2006). Systematic training: straightforward and effective. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 427–429.
- Aneas, A. (5 de noviembre, 2003). Competencias Profesionales. Análisis Conceptual y Aplicación Profesional. Presentado en el Seminari Permanent d'Orientació Professional (Barcelona). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona.
- Ansorena, A. (1996). 15 Casos para la Selección de Personal con Éxito. Barcelona: Paidós Empresa.
- Aquino, J. y Arecco, M. J. (1996). Recursos Humanos. Buenos Aires: Ediciones MACCHI.
- Ardila, R. (1988). La síntesis experimental del comportamiento. Madrid: Alhambra.
- Arias, F. (2006). Administración de Recursos Humanos: para el alto desempeño. México: Trillas.
- Artús, B. (2003). El proceso de enseñanza, aprendizaje en la capacitación laboral. En Peñaloza E. (comps.) *Capacitación*. 1-4. Buenos Aires: UNLaM.
- Ayala Villegas, S. (2004). Texto Universitario. Recuperado de http://www.elprisma.com/apuntes/administracion_de_empresas/capacitacionrecursoshumanos/default4.asp.
- Azcorra, A., Bernardos, C., Gallego, O. y Soto, I. (2001). Informe sobre el estado de la teleeducación en España. En Universidad Carlos III de Madrid-España. Recuperado de <http://www.edudistan.com/arturo%20ascora%20solana.html>.
- Barroso, J. (1994). Técnicas de realización de reportajes y documentales en televisión. Madrid: Instituto Oficial de Radiotelevisión Española RTVE.
- Barroso, J. (2008). Realización audiovisual. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bates, A. (1995). Technology, Open learning and distance education. Londres y New York: Routledge.

Beltrán, R. (2005). *La ambientación musical en radio y televisión: selección montaje y sonorización*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.

Benítez, M. (2010). El modelo de diseño instruccional Assure aplicado a la educación a distancia. Tlatemoani, Revista académica de investigación 1.

Bergman, R., y Moore, T. (1990). *Managing interactive vídeo/multimedia projects*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3a.ed.) Colombia: Pearson Educación de Colombia.

Bolívar, C. (2002). Más allá de la formación: El desarrollo de competencias. Versión digital en pdf.

Bonilla, E. y Rodríguez P. (2000). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Norma.

Boyatzis R. (1982). *The competent manager: A model for effective Performance*. New York: Wiley & Sons.

Branson, R.K. (1975). *Interservice procedures for instructional systems development: Executive summary and model*. Tallahassee: Center for Educational Technology, Florida State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 122 022).

Braverman, B. (2005). *Vídeo Shooter: Storytelling with DV, HD and HDV Cameras*. San Francisco: CMP Books.

Bravo, J. L. (1996). *Los medios audiovisuales en la enseñanza universitaria. Materiales para la enseñanza universitaria 1*. Badajoz: Universidad de Extremadura.

Bruner, E. S. (1959). *An Overview of Adult Education Research*. Washington D.C.: Adult Education Association.

Cabero, J. (1989). *Tecnología educativa: la utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Cabero, J. (1992). Estrategias para una didáctica de los medios audiovisuales en el terreno educativo. En *Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión*. Huelva: Grupo pedagógico prensa educación en Andalucía. 27-32.

Cabero, J. (1994). Retomando un medio: la televisión educativa. Sevilla: CMIDE-SAV. Universidad de Sevilla. 161-193.

Cabero, J. (1996). *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. Edutec, 1. Palma de Mallorca: Universidad de Las Islas Baleares.

Cabero, J. Creación de una herramienta telemática para el diagnóstico de necesidades formativas de los trabajadores. En Navío, A. y Ruiz, C. (2003) Formación, trabajo y certificación: nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación. Zaragoza: Diputación de Zaragoza.

Cabero, J. (2007). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid: McGraw-Hill.

Cabero, J. (2010). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid: Síntesis educación.

Cañedo, C., y Cáceres, M. (2007). Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Biblioteca Virtual De Derecho, Economía Y Ciencias Sociales. España: Universidad de Málaga.

CAPLAB (2004). Guía Técnico Pedagógica para Docentes de Formación Profesional. (2a ed.). Lima: CAPLAB.

Cázares, L. (1999) Técnicas actuales de investigación documental. México: Trillas.

Cebrián Herrera, M. (1990). El vídeo institucional y empresarial en España. Madrid: Editorial Ciencia y distribución.

Cebrián Herrera, M. (1995). Información audiovisual: concepto, técnica, expresión y aplicaciones. Madrid: Editorial Síntesis.

Cebrián de la Serna, M. (1992): La didáctica, el currículum, los medios y los recursos didácticos. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Cebrián de la Serna, M. (1994). Los vídeos didácticos: claves para su producción y evaluación. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 1, 31-42.

Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional (2008). Nuevas competencias para nuevos empleos. Cedefop. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu>.

Cejas, M. y Acosta, J. (2009). Capacitación y formación profesional: ejes claves en el desarrollo del trabajador. Anuario. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc32/art7.pdf>

Cerda, H. (1998). Los elementos de la investigación. Bogotá: El Búho.

CEP (2007). Manual Planificación y gestión de Recursos Humanos (Vol. 1). Madrid: Editorial CEP.

Chauca, P. M. (2003). Competencia laboral, desarrollo y pequeña empresa en México. Recuperado de www.economia.umich.mx/publicaciones/EconYSoc/ES07_14.htm.

Chiavenato, I. (1998). Introducción a la Teoría General de la Administración. México: Mc Graw-Hill.

Chiavenato, I. (1999). Administración de los Recursos Humanos. (5a ed.) México: McGraw-Hill.

Chiavenato, I. (2007) Administración de personal, el capital humano de las organizaciones. (8a ed.). México: McGraw-Hill.

CINTERFOR-OIT (1997). Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas. México.

Campos, Y. (2000) "Estrategias de enseñanza-aprendizaje". En Campos, Y. Estrategias didácticas apoyadas en tecnología. México: DGENAMDF. Recuperado de <http://www.camposc.net>.

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>.

México. CONOCER (1997). La normalización y certificación de competencia profesional. Medio para incrementar la productividad de las empresas. Recuperado de <http://www.conocer.gob.mx>.

COPARMEX (1996). Principios de la nueva cultura laboral. Tomado de editor.pbsiar.com/upload/PDF/principios_de_la_nueva_cultura_laboral_1996.pdf.

Cummings T. y Worley C. (1997). Organization development and change (6a ed.). Cincinnati: Southwestern College Publishing.

Dalziel, M. M., Cubeiro, J.C. y Fernández, G. (1996). Las competencias: Clave para una gestión integrada de los Recursos Humanos. Bilbao: Deusto.

De Hoog, R., De Jong, T. y De Vries, F. (1994). Constraint driven software design: an escape from the waterfall model. Performance Improvement Quarterly, 7 (3). pp. 48-63.

De Moura, C. (2000). Is Education by Television Just an Old Technology? Education Unit, Sustainable Development Department, Inter-American Development Bank. Recuperado de http://www.uned.es/catedraunesco-ead/Docs_Publicued/pbc05/pbc5.htm.

De Natale, M. L. (2003). La edad adulta, una nueva etapa para educarse. Madrid: Narcea Ediciones.

Dessler, G. (1996). *Administración de personal*. (6a ed.) México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Diamond, R.M. (1989). *Designing and improving courses and curricula in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass (ERIC Document Reproduction Service No. ED 304 056).

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. (2001). *The systematic design of instruction* (5a ed.). New York: Longman.

Dorsey, L., Goodrum, D., & Schwen, T. (1997). Rapid collaborative prototyping as an instructional development paradigm. In C. Dills & A. Romiszowski (eds.), *Instructional development paradigms* (445-465). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407 932).

Edmunds, C., Lowe, K. Murray, M. y Seymour A. (1999). *The Ultimate Educator*. National Victim Assistance Academy (Advanced). Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office for Victims of Crime.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. et al. (1972) *Aprender a ser: la educación del futuro*. París: UNESCO.

Fernández, N. (julio, 2001). *Andragogía. Su ubicación en el educación continúa*. Dirección de Educación Continua de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.paginaspersonales.unam.mx/fides/275/andragogia.pdf>.

Ferrés, J. (1988). *Vídeo y educación*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía/Laia.

Ferrés, J (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.

Fracica, N. (1988). *Modelo de simulación en muestreo*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Fraser, C. y Villet, J. (1995); *La comunicación, clave para el desarrollo humano*. Roma: S.C.D.-D.I.E.y C. F. A. O. 26p.

Galindo, F. (2004). *Comunicación audiovisual corporativa: cómo audiovisualizar la identidad de las organizaciones*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *En Adult Education Quarterly*, 48 (1).

Gayeski, D. (1991) *Corporate and Instructional Vídeo* (2 ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Gentry, C. G. (1994). *Introduction to instructional development: Process and technique*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Gerlach, V. S., & Ely, D.P. (1980). *Teaching and media: A systematic approach* (2a ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall Incorporated.

Ghiselli, E. (1966). *The validity of occupational aptitude tests*. Nueva York: John Wiley.

González, S. y Mauricio, D. (2006): "Un modelo blended learning para la enseñanza de la educación superior". *Virtual Educa*. Bilbao: Palacio Euskalduna.

González, J. (1994). *Televisión y comunicación: un enfoque teórico práctico*. México: Alhambra mexicana.

González, J. (1996). *Televisión y comunicación: un enfoque teórico práctico*. México: Longman de México Editores.

González, J. (1997). *Televisión y comunicación: un enfoque teórico práctico*. (2a reimp.) México: Longman de México Editores.

Gonzi, A. y Athnasou, J. (1996) *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia*. En A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

Grados, J. (2005) *Capacitación y desarrollo de personal*. (2a ed.). México: Editorial Trillas.

Grados, J. (2007). *Capacitación y desarrollo de personal*. (3a ed.). México: Editorial Trillas.

Gross, L. y Ward, L. (2007). *Digital Moviemaking*. (6a ed.). Belmont: Thomson Wadworth.

Grow, Gerald O. (1991). *Teaching Learners to be Self-Directed*. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125-149.

Guardia, L. (2000). *El diseño formativo: Un enfoque del diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital*. En J. M. Duart y A. Sangrà (Compl.): *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: GEDISA, 171 a 187.

Gustafson, K. L., Branch, R. M. (2002). *Survey of instructional development models*. (4a ed.). Nueva York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology. Universidad de Syracuse: (ERIC Document Reproduction Service No. ED 211 097).

Gustafson, K. L., y Branch, R. M. (2007). What is instructional design? En R. A. Reiser y J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in instructional design and technology* (2a ed.) pp. 16–25. Upper Saddle River: Merrill-Prentice Hall.

Hausman, C., (1992). *Institutional Vídeo: Planning, Budgeting, Production, and Evaluation*. Belmont: Wadsworth, Inc.

Hausman, C., Messere, F., Odonell, L., Benoit, P. (2011). *Producción moderna de radio, producción, programación y ejecución*. México: Cengage Learning.

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., y Smaldino, S. D. (1999). *Instructional Media and Technologies for Learning*. Upper Saddle River: Pearson Education.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hill, M. E., Estrada, S. y Bosch, Z. (2003). *Formación, capacitación y desarrollo de Recursos Humanos y su importancia en las organizaciones*.

Hilliard, R. (2000). *Guionismo para radio, televisión y nuevos medios*. México: International Thomson Editores.

Holman, T. (2005). *Sound for Digital Vídeo*. Burlington: Focal Press.

Holton, E. F. III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.

Hudson. J. (1851). *The History of Adult Education*. Londres. Citado en Rumbo (2003). *La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación*. *Revista de educación* 339.

Ibarra, A. (mayo 1998). *El desarrollo de los sistemas normalizados y de certificación de competencia laboral y la transformación de la formación y la capacitación en México*. Bogotá: Ponencia presentada en el Encuentro Andino de Formación Basada en Competencia Laboral.

IbopAGB Media performance (2011). *Anuario 2011*. Recuperado de www.mediaperformance.ibopagb.com.mx.

Irigoin, M y F. Vargas. (2002). *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas*. Boletín CINTERFOR 152. Recuperado de www.cinterfor.org.uy/public.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2010). www.inegi.org.mx.

Instituto Nacional de Empleo. 2014). Recuperado de <https://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/inem/index.htm>.

Instituto de Tecnologías Educativas. (2009). Agentes de la educación de personas adultas. Módulo 1: Intervención educativa. Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/124/cd/unidad_l/ul_persona_adulta.htm.

Jany, J. (1994). Investigación integral de mercados. Bogotá: McGraw-Hill.

Jonassen, D. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. En Reigeluths, C. (ed), Instructional Design Theories and Models Vol.2. Lawrence Erlbaum.

Kemp, J. (1977). Instructional Design, a Plan for Unit and Course Development. Belmont: Fearon-Pitman pub.

Kemp, J. (1985). The instructional design process. New York: Harper and Row.

Kidd, J. R. (1973). How adults learn. New York: Association Press.

Kirkpatrick D. (2009). Evaluating Training Programs: The four levels. San Francisco: Berrett-Koehler.

Knowles, M. S. (1950). Informal Adult Education. New York: Association Press.

Knowles, M. S. (1968). The Modern Practice of Adult Education: Andragogy vs Pedagogy. New York: Association Press.

Knowles, M., Holton, F. y Swanson, R. (2001). Andragogía: el aprendizaje de los adultos. México: Alfaomega Grupo Editor.

Knowles, M., Holton, F. y Swanson, R. (2005). Andragogía: el aprendizaje de los adultos. Cuarta reimp. México: Oxford University Press, Alfaomega.

Kolb, D. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Jacobs, R. L. y Jones, M. J. (1995). Structured on-the-job training. San Francisco: Berrett-Koehler.

Jonassen, D.H. y Grabowski, B.L. (1993). Handbook of Individual differences and instruction. Hillsdale: Erlbaum.

Le Boterf, G. (1994). De la compétence: essai sur une attracteur étrange. Paris: Les Editions de Organization.

Levy-Leboyer, C. (1997): Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

Ley Federal del Trabajo. (1998). Recuperado de <http://www.inaoep.mx/oic/documentos/LEYFEDERALDELTRABAJO.pdf>.

Ley General de Educación. (1993). Recuperado de <http://www.sep.gob.mx>.

Lindeman, C. (1926). The Meaning of Adult Education. New York: New Republic.

Mamer, B. (2009). Film Production Technique: Creating the Accomplished Image. (5a ed.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Marcelo, C. y Lavié, J. M. (2000). Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje. Bordon, 52 (3), 385-406.

Marquès, P. (1998). La evaluación de programas didácticos. Comunicación y Pedagogía 149, p. 53- 58. Barcelona.

Marquès, P. (1999). Los vídeos educativos: tipología, funciones, orientaciones para su uso. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB.

Marquès, P. (2000). Los medios didácticos. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB.

Marquès, P. (2001). La evaluación de los vídeos didácticos. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Recuperado de [http:// www.peremarques.net/videoav2.htm](http://www.peremarques.net/videoav2.htm).

Martín, F. (2003). Comunicación empresarial e institucional. (3a ed.) Madrid: Editorial Universitas.

Martín, F. (2010). Comunicación empresarial e institucional. (5a ed.) Madrid: Editorial Universitas.

Martínez, F. (1992): La utilización de medios en los procesos de enseñanza/aprendizaje: principios fundamentales. Sevilla: CMIDE. Ayuntamiento de Sevilla. 55-64.

Martínez, F. (junio 1994). Investigación y nuevas tecnologías de la comunicación en la enseñanza: el futuro inmediato. Revista Pixel.BIT 2, 3-17.

Martínez, F. (2004). Bases generales para el diseño, la producción y la evaluación de medios para la formación. En J. Salinas, J. I. Aguaded y J. Cabero, *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*, 19-30. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista de investigación en psicología*, 9 (1), 126-143.

McClelland, D. C. (enero 1973). Testing for competence rather than for 'intelligence'. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.

McGriff, S. J. (2000). Instructional System Design (ISD): Using the ADDIE Model. Recuperado de <http://www.personal.psu.edu/users/s/j/sjm256/portfolio/kbase/IDD/ADDIE.pdf>.

Mena, B. y Marcos, M. (1994). *Nuevas tecnologías para la enseñanza*. Madrid: Editorial de la Torre.

Mendoza, A. (1998). *Capacitación para la calidad y la productividad*. México: Editorial Trillas.

Mendoza, A. (2005). *Manual para determinar necesidades de capacitación y desarrollo*. (5a ed.). México: Trillas.

Merayo, A. (1992). *Para entender la radio: estructura del proceso informativo radiofónico*. España: Universidad Pontificia de Salamanca.

Merriam, S. B. y Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR.

Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Mertens L. (2000). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Miles, D.H. (2003). *The 30-Second Encyclopedia of Learning and Performance: A Trainer's Guide to Theory, Terminology, and Practice*. New York: AMACOM.

Miller, H. L. (1964). *Adult education objectives*. Citado en G. Jersen et al. *Adult Education*, Washington: AEA.

Millerson, G. (1994). *Iluminación para televisión y cine*. Madrid: IORTV.

- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: John Wiley.
- Morrison, G., Ross, S., & Kemp, J. (2001). *Designing effective instruction* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Muñoz, P. (abril 2011). Modelos de diseño instruccional utilizados en ambientes teleformativos. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2*.
- Nadal, M. y Pérez, V. (1991). *Los medios audiovisuales al servicio del centro educativo*. Madrid: Castalia-MEC.
- Neuman, W. (1994). *Social Research Methods: Cualitative and Cuantitative Approaches*. Boston: Pearson/ Allin and Bacon.
- Newby, T., Stepich, D., Lehman, J., & Russell, J. (2000). *Instructional Technology for teaching and learning: Designing instruction, integrating computers, and using media* (2a ed.). Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Nieveen, N. (1997). *Computer support for curriculum developers: A study on the potential of computer support in the domain of formative evaluation*. Doctoral dissertation, University of Twente, Enschede, The Netherlands.
- Núñez, J. (1997). Competencias Recursos Humanos: Aplicación de las Competencias en los Procesos de Recursos Humanos. *Calidad Empresarial*, 22-25.
- Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Avalos, *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- OIT (1998). *Informe sobre el empleo en el mundo. Empleabilidad y mundialización: papel fundamental de la formación*. OIT.
- Patton, M. (1990). *Cualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Peoples, D. (1997) *Presentation Plus*. EUA: John Wiley and Sons, Inc.
- Philips J. (2000). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Houston: Kogan Page.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. (1a ed.). México: Pearson.
- Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Ediciones Afrontamento.

Pratt, D. (1988). Andragogy as a Relational Construct. *Adults Education Quarterly*, 38, 160-181.

Proyecto Tuning (2003): Recuperado de <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=173>.

Reiser, R.A., y Dempsey, J.V. (eds.) (2007). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (2nd ed.). Saddle River: Pearson Education.

Richie, R., Fields, D., Foxon, M. (con Roberts, R., Spannaus, T. y Spector, J.). (2001). *Instructional Competences: The Standards* (3a ed.). Syracuse: Eric Clearinghouse on Information and Technology.

Riera, B., Ordinas, C., Martí, C., Torrandell, I., Colares, J. y Motilla, X. (2000). *Proceso de diseño de materiales educativos multimedia*. Barcelona: II Jornadas Multimedia Educativo. Recuperado de http://greav.net/portal/files/2000/proceso_diseno.pdf.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Ediciones Aljibe.

Rojas, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés Editores.

Ruíz, A. (1988). *La teleclase y su implementación*. Xalapa: Telebachillerato, Dirección General de Enseñanza Media.

Ruiz, C. (diciembre 2001). *Cómo aprenden los adultos. Características del pensamiento*. *Revista de Educación a distancia* 1. Recuperado de revistas.um.es/red/article/view/25151/24421.

Rumbo, B. (2006). La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación. *Revista de Educación*, 339, 625-635.

Rumelhart, D. y Norman, D. (1978). Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning. In J.W. Cotton & R. Klatzky (eds.). *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale: Erlbaum.

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. En D. S. Rychen, y L. H. Salganik (eds.). *Key competencies for successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Sachs, J. y Warner, A. (2001). Fundamental Sources of Long-Run Growth. *American Economic Review, Papers and Proceedings* 87 (2), 184-188.

Sainz, M. (1995). *Manual básico de producción en televisión*. Madrid: Instituto Oficial de Radiotelevisión Española RTVE.

Sáinz, M. (2002) El productor audiovisual. Madrid: Editorial Síntesis.

Salinas, J. (1992). Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos. Investigación educativa 16.

Salinas, J. (1995). Organización escolar y redes: los nuevos escenarios del aprendizaje. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Salinas, J. (1995). Televisión y vídeos educativos en el ámbito universitario: producción, coproducción, cooperación. Universidad Internacional de Andalucía. Colección encuentros Iberoamericanos número 1. España.

Salinas, J. (1997). Análisis de la programación de Televisión Educativa Iberoamericana. Taller Internacional de Evaluación de Televisión Educativa Iberoamericana. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI).

Salinas, J. y Sureda J. (1987). El vídeo interactivo de baja tecnología. Bordón, 641-647.

Salomón, G. y Martín, A. (1983): Evaluación de la televisión educativa, en UNESCO: Impacto de la televisión educativa en la infancia. París: UNESCO, 7-14.

Sangrà, A., Guàrdia, L., Williams, P. y Schurm, L. (2004). Modelos de diseño instruccional. En Stephenson, J., Sangrà, A., Williams, P., Schrum, L., Guàrdia, L., Salinas, J. y Chan, M.E. Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning, pp. 1-73. Barcelona: FUOC.

Sapién, A., Piñón L., Gutiérrez C. (2014) Capacitación en la empresa mexicana: un estudio de formación en el trabajo. Revista civilizar. Ciencias Sociales y Humanas. ISSN: 1657-8953. Universidad Sergio Arboleda, Colombia.

Saracho, J. (2005). Un modelo general de gestión por competencias. Santiago: RIL editores.

Sarmiento, M. (2004). La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente. Tesis doctoral inédita, Universitat Rovira i Virgili.

Schalk, A. (2005). Modelo de enseñanza-aprendizaje para adultos en la era del conocimiento. Diseño y estructura del modelo. En: Gestión en el tercer milenio. Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas 18 (16). Lima: UNMSM.

Seels, B. y Glasgow Z. (1998). Making instructional design decisions (2a ed.). Upper Saddle River: Merrill.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the age and practice of the learning organization*. Londres: Century Business.

Sistema de Información Empresarial Mexicano. Recuperado de <http://www.siem.gob.mx/siem/>.

Siliceo, A. (1995). *Capacitación y desarrollo de personal*. México: Limusa.

Siliceo, A. (1998). *Capacitación y desarrollo de personal*. (3a ed.). México: Limusa.

Siliceo, A. (2004). *Capacitación y desarrollo de personal*. (4a ed.). México: Limusa.

Siliceo, A. (2006). *Capacitación y desarrollo de personal*. (4a ed.). México: Limusa.

Smith P. y Ragan, T. (2005). *Instructional design*. New York: John Wiley and Sons, Inc.

SONY Institute (1989). *How to use Vídeo's Power in Training*.

Spannaus, T. (2012). *Creating Vídeo for Teachers and Trainers*. San Francisco, Pfeiffer.

Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993): *Competence at work. Models for superior performance*. Nueva York: John Wiley and Sons, Inc.

Swanson, D. (1995) *El campo de comunicación política. La democracia centrada en los medios*. En: A. Muñiz-Alonso y J. I. Rospir (eds.). *Comunicación política*. Madrid: Universitas.

Sweetow, S. (2011). *Corporate Vídeo Production: Beyond the Board Room (And Out of the Bored Room)*. Burlington: Focal Press.

Tamayo, M. (julio 2003). *La experiencia mexicana en el desarrollo del proyecto de formación profesional basada en competencias laborales*. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional. Biblioteca Digital de la OEI. Recuperado de <http://www.oei.org.co/iberfop/tamayo/index.htm>.

Taylor, S. y Bodgan R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.

Teare, R., Davis, D. y Sandelland, E. (2002). *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.

Thorndike, E. (1928). *Adult Learning*. New York: Macmillan.

Tokuhamas-Espinosa, T. (octubre 2005). ¿Cómo aprenden los adultos? [Power Point]. Quito: Universidad San Francisco de Quito, profesores de los Policías. Documento no publicado.

Undurraga, C. (2004). Una mirada psicoeducativa ¿Cómo aprenden los adultos? Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

UNESCO (1976). Actas de la conferencia general. Volumen 1, Resoluciones, Anexo 1: Recomendaciones relativas al desarrollo de la educación de adultos. III Contenido de la educación No. 10. París: UNESCO.

UNESCO (julio 1997). La educación de las personas adultas, la declaración de Hamburgo, la agenda para el futuro. Hamburgo: 5a Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Recuperado de <http://www.unesco.org>.

Universidad de Deusto (2001). Marco pedagógico UD, orientaciones generales. Bilbao: UD.

Vargas, F. (2004). 40 preguntas sobre competencia laboral. Montevideo: CINTERFOR/OIT. Recuperado de: www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/index.htm

Vázquez, E. (1997). Propuesta de instauración de un sistema de capacitación al interior de la empresa en México. Gestión y Estrategia (11-12). Recuperado de www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num11y12/doc14.htm.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Vroom, V. H. (1995). Work and Motivation (classic reprint). San Francisco: Josey-Bass.

Werther, W. y Davis, K. (1998). Administración de personal y Recursos Humanos. México: McGraw-Hill.

Werther, W. y Davis, K. (2000). Administración de personal y Recursos Humanos. México: McGraw-Hill.

Werther, W. y Davis, K. (2001). Administración de personal y Recursos Humanos. México: McGraw-Hill.

Werther, W. y Davis, K. (2008). Administración de personal y Recursos Humanos. México: McGraw-Hill.

Whittaker, R. (2004). Otras aplicaciones de vídeo. Recuperado de <http://www.cybercollege.com/span/tpv068.htm>.

Willis, B. (1992). *Effective Distance Education: A Primer for Faculty and Administrators*. University of Alaska System: Statewide Distance Education.

Wlodowski, R. J. (1985). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco: Josey-Bass.

Yukavetsky, G. (2003). La elaboración de un módulo instruccional, preparado para el centro de competencias de la comunicación. Apunte de Clase, Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: http://ccc.uprh.edu/download/modulos/CCC_LEDUMI.pdf.

Zarazúa, J. L. (enero - junio 1999). Capacitación: un proceso continuo y programado para hacer frente a la globalización. *Gestión y Empresa* 15. Recuperado de: <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num15/doc10.htm>.

Zettl, H. (2009). *Manual de producción de televisión*. (10 a ed.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Anexo 1. Información general de la empresa productora

Cuestionario Empresa Productora

1. Datos Generales

Nombre de la Empresa/Razón Social: _____

Dirección: _____

Teléfono: _____ Correo electrónico: _____

Año de Fundación: _____ Número de empleados: _____

Descripción general de la empresa (visión/misión): _____

2. Organigrama

3. Asignación por Puestos (por cantidad).

Camarógrafos. _____ Asistentes. _____

Editores. _____ Guionistas. _____

Productores. _____ Asistentes. _____

Directores. _____ Asistentes. _____

Diseñadores. _____ Escenógrafos. _____

4. Nivel académico/experiencia por puesto.

1 Postgrado

2 Universitario

3 Técnico

4 Empírico

Camarógrafos._____ Asistentes._____

Editores._____ Guionistas._____

Productores._____ Asistentes._____

Directores._____ Asistentes._____

Diseñadores._____ Escenógrafos._____

Anexo 2. Equipo técnico

Descripción de Equipo Técnico

Equipo	Cant.	Marca	Modelo	Antigüedad	Digital	Análogo
Cámara						
Cámara						
Cámara						
Cámara						
Cámara						

Tripié						
Tripié						
Tripié						
Tripié						
Tripié						

Dolie						
Dollie						
Grúa						
Steadycam						
Crane						

Equipo	Cant.	Marca	Modelo	Antigüedad	Digital	Análogo
Lámpara						
Lámpara						
Lámpara						
Lámpara						
Lámpara						

Tripié						
Tripié						
Tripié						
Tripié						
Tripié						

Pantallas						
Pantallas						
Pantallas						

Micrófonos						
Micrófonos						
Micrófonos						
Micrófonos						

Equipo	Cant.	Marca	Modelo	Antigüedad	Digital	Análogo
Mezcladoras						
Mezcladoras						
Mezcladoras						
Mezcladoras						

Edición						
Edición						
Edición						

U. Móvil						
----------	--	--	--	--	--	--

Estudio de Producción						
-----------------------------	--	--	--	--	--	--

Edición V.						
Edición V.						
Edición V.						
Edición V.						
Edición V.						

Anexo 3. Cuestionario sobre el proceso de producción

Cuestionario sobre el proceso de producción

Etapas de Inicio

1.- El cliente contacta a la empresa.

(5) Siempre _____

(4) Casi siempre _____

(3) Eventualmente _____

(2) Casi nunca _____

(1) Nunca _____

2.- La empresa contacta al cliente

(5) Siempre _____

(4) Casi siempre _____

(3) Eventualmente _____

(2) Casi nunca _____

(1) Nunca _____

3.- El cliente sabe lo que necesita.

(5) Siempre _____

(4) Casi siempre _____

(3) Eventualmente _____

(2) Casi nunca _____

(1) Nunca _____

4.- El cliente entrega un guión.

- (5) Siempre _____
- (4) Casi siempre _____
- (3) Eventualmente _____
- (2) Casi nunca _____
- (1) Nunca _____

5.- La empresa escribe el guión.

- (5) Siempre _____
- (4) Casi siempre _____
- (3) Eventualmente _____
- (2) Casi nunca _____
- (1) Nunca _____

Etapas de Producción

6.- El cliente especifica el objetivo general

- (5) Siempre _____
- (4) Casi siempre _____
- (3) Eventualmente _____
- (2) Casi nunca _____
- (1) Nunca _____

7.- La empresa especifica el objetivo general

- (5) Siempre _____
- (4) Casi siempre _____
- (3) Eventualmente _____
- (2) Casi nunca _____
- (1) Nunca _____

8.- El cliente determina los objetivos específicos

- (5) Siempre _____
- (4) Casi siempre _____
- (3) Eventualmente _____
- (2) Casi nunca _____
- (1) Nunca _____

9.- La empresa determina los objetivos específicos

- (5) Siempre _____
- (4) Casi siempre _____
- (3) Eventualmente _____
- (2) Casi nunca _____
- (1) Nunca _____

10.- El cliente sugiere el formato de producción. (cómic, dramatización, entre otros)

- ((5) Siempre _____
- (4) Casi siempre _____
- (3) Eventualmente _____
- (2) Casi nunca _____
- (1) Nunca _____

11.- La empresa sugiere el formato de producción (cómic, dramatización, entre otros).

- (5) Siempre _____
- (4) Casi siempre _____
- (3) Eventualmente _____
- (2) Casi nunca _____

(1) Nunca _____

12.- ¿En la producción de los vídeos siguen algún formato o guía?.

Si _____ No ____ (pase a la pregunta 14)

13.- ¿El formato es propio o adaptado?

Propio _____ Adaptado _____

14.- A cuáles objetivos les otorga mayor importancia en la planeación del vídeo

(asigne un número del 1 al 3 donde 1 es más importante).

Específicos ____ Generales ____ Particulares ____

15.- Cuáles objetivos establece primero en la planeación del vídeo

(asigne un número donde 1 es primero).

Específicos ____ Generales ____ Particulares ____

16.- De los vídeos que produce los más solicitados son

(asigne un número del 1 al 10 donde 1 es el más solicitado).

____ Entrenamiento en habilidades	____ Orientación a los empleados
____ Información al personal	____ Beneficios al Personal
____ Entrenamiento sobre el trabajo	____ Comunicación Gerencial
____ Salud y seguridad	____ Entrenamiento de supervisores
____ Entrenamiento en Ventas	____ Desarrollo gerencial

17.- De los vídeos que produce el formato más solicitado es

(asigne un número del 1 al 10 donde 1 es más solicitado).

Conferencia____ Entrevista____ Mesa Redonda____ Demostración____

Narración ____ Dramatización ____ Noticiario ____ Videoclip ____
 Animación ____ Cómic ____ Otro (especifique) _____

18.- En los vídeos que produce qué tipo de aprendizaje es el más común
 (asigne un número del 1 al 4 donde 1 es más común).

Conceptos ____ Habilidades ____ Actitudes ____ Valores ____
 Otro (especifique) _____

19.- En la producción del vídeo al elaborar y organizar los contenidos qué criterios de selección utiliza (asigne un número del 1 al 5 donde 1 es más común).

Criterio Lógico ____ Criterio Psicológico ____
 Criterio Social ____ Criterio Experiencia ____
 Otro criterio (especifique) _____

20.- En la producción del vídeo cómo organiza las estrategias de aprendizaje.
 (asigne un número para dar una secuencia del 1 al 6 donde 1 es primero).

- Prepara el contexto y definir la situación _____
- Informar sobre el objetivo _____
- Despertar, mantener y enfocar la atención _____
- Presentar y organizar la información _____
- Delimitar y presentar las tareas o actividades instructivas _____
- Otros (especifique) _____

21.-En la producción del vídeo describa cómo prepara el contexto y define la situación _____

22.- En la producción del vídeo describa cómo informa sobre los objetivos:_____

23.-En la producción del vídeo describa cómo despierta, mantiene y enfoca la atención:_____

24.-En la producción del vídeo describa cómo presenta y organiza la información:_____

25.-En la producción del vídeo describa cómo delimita y presenta las tareas o actividades
instructivas:_____

26.-En la producción del vídeo describa cómo

A.) establece las conclusiones _____

B.) presenta argumentos de cierre _____

Diseño Audiovisual

27.-En la producción del vídeo qué es lo que establece primero (asigne un número donde 1 es lo primero)

*Story Board*____ *Guión Técnico*____ *Guia de continuidad*____

28.-En la producción del vídeo con qué tipo de transición acostumbra iniciar (marque con una X)

Barrido (wipe)___ Fade In___ Fade out___ Disolvencia___

29.-En la producción del vídeo con cuál plano (encuadre/shot) acostumbra iniciar y por qué:

30.-En la producción del vídeo con cuál plano (encuadre/shot) se apoya más durante el desarrollo del contenido y por qué:

31.-En la producción del vídeo qué ángulo visual utiliza más comúnmente y por qué:

32.-En la producción del vídeo cuáles son los tres movimientos de cámara que más utiliza y por qué:

a.) _____ por qué _____

b.) _____ por qué _____

c.) _____ por qué _____

33.-Si en la producción del vídeo necesita captar la voz de un personaje en exterior con cuál tipo de micrófonos prefiere trabajar y por qué:

34.-Si en la producción del vídeo necesita captar el sonido ambiental en exterior con cuál tipo de micrófonos prefiere trabajar y por qué:

35.- En la producción del vídeo cómo utiliza la música (marcar 1 al 3):

como ambientador___ para reforzar el mensaje___

para contextualizar___ otro_____

36.- ¿Para la edición del vídeo sigue rigurosamente lo indicado por el guión?

Si___ No___ En ocasiones___

37.- Si contestó Si o En ocasiones, describa la razón:

38.- ¿Al terminar la producción del vídeo realiza algún tipo de evaluación?

Si___ No___ En Ocasiones___

39.- Si contestó SI o En ocasiones mencione y describa qué evaluación usa._____

40.- Qué porcentaje de los vídeos que ustedes producen se deben a (indicar el porcentaje %)

A.) necesidades de capacitación inicial (al incorporarse el trabajador a la empresa)_____

B.) necesidades de capacitación continua ____

41.- Qué necesidades de capacitación inicial son las más solicitadas por la empresas para la producción de vídeos:

42.- Qué áreas de las empresas (seguridad, salud, producción, entre otros) son las que más demandan vídeos de capacitación continua.

43.- Le pedimos finalmente que haga un listado de los 5 clientes más importantes con los cuales trabaja su empresa.

Anexo 4. Ficha de catalogación y evaluación de vídeos

FICHA DE CATALOGACIÓN Y EVALUACIÓN DE VÍDEOS Pere Marquès-2001	
Título (+ versión, idiomas) Autores/Productores: del guión y de la realización (+ e-mail) Colección/Editorial: (+ año, lugar, web)	
Temática: (área, materia) Objetivos explicitados en el vídeo o en la documentación: ▪ ▪ ▪ Contenidos que se tratan: (hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes) ▪ ▪ ▪ ▪ Destinatarios: (etapa educativa, edad, conocimientos previos, otras características)	
(subrayar uno o más de cada apartado) TIPOLOGÍA: DOCUMENTA - NARRATIVO- LECCIÓN MONOTEMATICA- LECCIÓN TEMATICA- MOTIVADOR-	
Breve descripción de de las secuencias del vídeo: ▪ ▪ ▪ ▪ ▪ ▪	

Valores que potencia o presenta:
<i>(subrayar uno o más de cada apartado)</i> DOCUMENTACIÓN: NINGUNA - MANUAL - GUÍA DIDÁCTICA SERVICIO DE TELEFORMACIÓN: NINGUNO - SÓLO CONSULTAS - TIPO CURSO -///- POR INTERNET REQUISITOS TÉCNICOS: VHS - CD - DVD - INTERNET Otros (hardware y software)::

ASPECTOS FUNCIONALES. UTILIDAD <i>marcar con una X</i>				
Eficacia (puede facilitar el logro de sus objetivos. Relevancia curricular de los objetivos que persigue. Documentación (si tiene)	EXCELENTE	ALTA	CORRECTA	BAJA
ASPECTOS TÉCNICOS, ESTÉTICOS Y EXPRESIVOS				
Imágenes Textos, gráficos y animaciones Banda sonora (voces, música...) Contenidos (calidad, profundidad, organización) Estructura y ritmo (guión claro, secuenciación...) Planteamiento audiovisual (interacción entre elementos)	EXCELENTE	ALTA	CORRECTA	BAJA
ASPECTOS PEDAGÓGICOS				
Capacidad de motivación (atractivo, interés) Adecuación al usuario (contenidos, actividades) Planteamiento didáctico (organizadores, resumen...)	EXCELENTE	ALTA	CORRECTA	BAJA
OBSERVACIONES				
Eficiencia, ventajas que comporta respecto de otros medios 				
Problemas e inconvenientes .				

▪ ▪ ▪ ▪ ▪ A destacar... ▪ ▪ ▪ ▪ ▪ ▪ ▪				
VALORACIÓN GLOBAL	EXCELENTE	ALTA	CORRECTA	BAJA

Anexo 5. Ficha de evaluación de vídeos de capacitación. Temática general y etapas de pre-producción, producción y post-producción

Ficha de evaluación de vídeos de capacitación. Temática general

TEMÁTICA	
Objetivos explicitados en el vídeo o en la documentación:	
. . .	
Contenidos que se tratan: (hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes)	
. . .	
Destinatarios: (posición laboral, área de especialización, conocimientos previos, otras características)	
Tipología:	<i>(subrayar uno o más de cada apartado)</i>
Documental Narrativo Lección monotemática Lección temática Motivador	
Breve descripción de las secuencias del vídeo:	
. . .	
Valores que potencia o presenta:	
Documentación:	<i>(subrayar uno o más de cada apartado)</i>
Ninguna Manual Guía didáctica	
Servicio de teleformación:	<i>(subrayar uno o más de cada apartado)</i>
Ninguno Sólo consultas Tipo curso Por internet	

Requisitos técnicos: dvd Internet	(subrayar uno o más de cada apartado)
Otros (hardware y software):	

ETAPA DE PRE-PRODUCCIÓN				
Audiencia	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
El público meta está definido				
El programa está adaptado al público meta				
Necesidades	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Se adapta al plan de capacitación				
Establece instrucciones de uso				
Diseño de metas	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Queda establecido lo que se espera que aprenda el capacitando				
Objetivos Educativos	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Son claros y concretos				
Evaluables				
Establecen su naturaleza				
Son acordes al programa de capacitación				
Contenidos	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Son organizados, estructurados y claros				
La información es suficiente				
Son adecuados a las necesidades de capacitación				
Son comprensibles				
Son conceptuales				
Son procedimentales				
Son actitudinales				
Estrategias de enseñanza	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
El programa tiene un diseño pedagógico				
El programa estimula la observación				
Estimula el razonamiento				
Estimula asociaciones				
Estimula la conceptualización				
Promueve la discusión				
Promueve la búsqueda de información				
Promueve el análisis de problemas				

Hace relación con otros temas				
Conecta con la realidad				
Presenta ejemplos, resúmenes				
Propicia relación entre conocimiento nuevo y anterior				

Guión Literario	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Es dinámico				
El vocabulario es adecuado				
Es original				
El formato del programa es adecuado para el tema				
Estructura	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
El programa es claro y está bien estructurado				
Desarrolla las ideas con claridad				
La secuenciación de las imágenes es adecuado				
La progresión de los contenidos es buena				
Facilita la comprensión de las ideas				
Es motivador				
La duración es adecuada a los temas tratados				
Comunica emociones				
Es adecuado al público meta				
Presentación de la información	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
La información es actual, objetiva, fiable				
El programa tiene buen ritmo de presentación				
El tema es entendible				
Los temas son adecuados a las posibilidades expresivas del vídeo				
Las ideas se desarrollan gradualmente				
Las ideas se desarrollan con claridad				
Se reiteran los principales conceptos				
No hay exceso de palabras				
La información es fluida				
Ejemplos	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
En el programa se presentan ejemplos, repeticiones, resúmenes				
Se presentan de manera original				
Actividades	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Describe actividades a realizar				
Guión Técnico	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
En el programa los cambios de plano son progresivos				

Los cambios de plano facilitan la comprensión				
Presupuesto	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Se aprecia inversión y aprovechamiento de recursos en la producción				
Casting	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
En el programa los actores interpretan bien su papel				

ETAPA DE PRODUCCIÓN				
Desarrollo	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
En el programa se incluyen interacciones con el capacitando				
En el programa se incluyen actividades				
En el programa se incluyen ejemplos				
En el programa se incluyen repasos				
Implantación	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
En el programa se aprecia que los actores tienen credibilidad				
En el programa se aprecia que los actores son convincentes				
En el programa se aprecia que los actores son claros al hablar				
En el programa el vocabulario usado es adecuado				
Calidad de imágenes	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
En el programa las imágenes están técnicamente bien enfocadas				
Los encuadres son buenos				
Los encuadres son adecuados				
La cámara es estable				
Las imágenes son estéticas				
Las imágenes están bien iluminadas				
Los movimientos de cámara son adecuados				
El uso de ángulos y puntos de vista es adecuado				
La composición de imagen es adecuada				
Se respeta la regla de 180 grados				
No se abusa de los movimientos de cámara				

ETAPA DE POST-PRODUCCIÓN				
Supervisión de Objetivos	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO

Quedan cumplidos los objetivos				
Supervisión de contenidos	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Ha sido interesante				
Los contenidos han sido comprensibles				
Quedan establecidos el tema y los objetivos				
Se incluyeron recomendaciones				
Se incluyeron ejercicios de reforzamiento				
Se ampliaron contenidos				
Los ejercicios despertaron interés				
Los ejemplos fueron didácticos				
Se ofrecieron sugerencias didácticas				
Se reiteraron los principales conceptos				
Se aprecia actualidad y objetividad en los contenidos				
Los contenidos resultaron motivadores				
La duración ha sido adecuada a los temas tratados				
Los contenidos han sido adecuados a las necesidades de capacitación				
Supervisión de gráficos	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Facilitan el aprendizaje				
Son adecuados al tema				
Tienen buena presentación				
Son legibles				
Son fáciles de leer, claros y útiles				
Las animaciones tienen calidad técnica				
Tienen buena ortografía				
Tienen buena redacción				
Doblaje	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Las voces son adecuadas a los personajes				
Hay buena sincronización de labios				
Hay buena actuación de voz				
Edición	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Las transiciones son adecuadas				
La interacción entre audio y vídeo es adecuada				
La duración del programa es adecuado a los temas tratados				
FX	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Los efectos especiales son apropiados				
Montaje	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO

El programa mantiene una continuidad en su discurso audiovisual Las imágenes son explicativas Las imágenes permiten entender la información Los cambios de plano facilitan la comprensión de los contenidos Se respeta la regla de los 180 grados El programa es atractivo desde el inicio El programa mantiene el interés del espectador				
Banda sonora	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
Es clara, nítida y comprensible				
Los efectos sonoros refuerzan los mensajes				
Las voces son claras y adecuadas a los temas				
Hay relación palabras-imagen				
Las voces son agradables, cálidas, efectivas				
Hay buena pronunciación y entonación				
La interacción entre audio y vídeo es adecuada				
Musicalización	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	POCO
La música es buena, refuerza el mensaje				
Da unidad al programa (leit-motiv)				
Está libre de connotaciones				