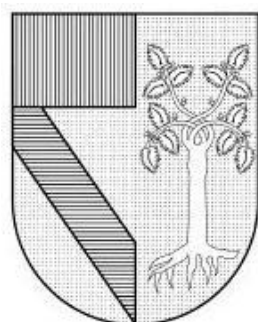


UNIVERSIDAD PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**Con reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
ante la Secretaría de Educación Pública**



**"LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA LA VIDA EN LA
ADOLESCENCIA INICIAL"**

T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :
ELOÍSA BERMÚDEZ ROLDÁN

Directora del Programa: Dra. María del Carmen Bernal González

Asesor: Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

CARACTERÍSTICAS DEL ADOLESCENTE INICIAL

| | | |
|-----|--|----|
| I.1 | La adolescencia: Una etapa del ciclo vital | 9 |
| I.2 | Las edades del adolescente | 13 |
| I.3 | Teorías del desarrollo humano: Jean Piaget y Erik H. Erikson | 19 |
| I.4 | Cambios globales en el adolescente | 24 |
| I.5 | Perfil del adolescente inicial | 25 |

CAPÍTULO II

Las competencias genéricas como alternativa educativa

| | | |
|---------|---------------------------------------|----|
| II.1. | Problemática educativa | 31 |
| II.2. | Definición de competencias | 35 |
| II.3. | Alternativas educativas de evidencias | 43 |
| II.3.1. | Clasificación de evidencias | 43 |
| II.4. | Clasificación de competencias | 49 |
| II.5. | Funciones del diagnóstico | 51 |

CAPÍTULO III

Propuesta: El diagnóstico como instrumento para desarrollo y planificación

| | | |
|------------|---|-----|
| III.1 | Objetivo general y específico del estudio | 55 |
| III.2 | Proceso de aprendizaje | 56 |
| III.3. | Fases de desarrollo del centro de diagnóstico propuesto | 60 |
| III.3.1. | Identificación y definición de las competencias genéricas por parte de la institución educativa | 61 |
| III.3.2. | Evidencias a utilizar | 66 |
| III.3.2.1 | Forma de ponderar las competencias observadas | 70 |
| III.3.3. | Sesión de información previa | 76 |
| III.3.4. | Diseño de los ejercicios vivenciales | 78 |
| III.3.5. | Definición del perfil de observadores y capacitación | 87 |
| III.3.6. | Rol del coordinador y apoyo logístico | 90 |
| III.3.7. | Reporte de resultados y plan de desarrollo | 93 |
| III.3.7.1. | Proceso de retroinformación | 100 |
| III.3.7.2. | Participación y seguimiento de los involucrados | 103 |

REFLEXIONES FINALES 105

REFERENCIAS DOCUMENTALES 110

APÉNDICES

Apéndice 1: Autoevaluación 112
Apéndice 2: Observación de evidencia 113
Apéndice 3 Recomendaciones de Desarrollo 114

Descripción de Ejercicios

Apéndice 4 Equipos de efectividad 115
Apéndice 5 Asignación de recursos 117
Apéndice 6 Construcciones familiares 119
Apéndice 7 Recursos desiguales 121
Apéndice 8 Expediente de entrada 123
Apéndice 9 Reporteando 125

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad está sufriendo cambios ocasionados por el acelerado avance tecnológico, la globalización de los mercados y los nuevos esquemas de organización social que afectan en mayor o menor grado a cualquier persona de nuestro medio. Dichas personas se ven en la necesidad de enfrentar toda innovación de la mejor manera, lo que nos lleva a realizar cambios fundamentales en nuestras formas de aprender, trabajar y actuar. Por consiguiente, el individuo requiere ver al futuro, prevenir y adaptarse.

De acuerdo con esta exigencia, las instituciones educativas necesitan abrir la posibilidad al cambio en esquemas establecidos, enfrentando en muchas ocasiones la resistencia al mismo.

La educación adquiere un papel fundamental en la determinación de ventajas competitivas e incluso en la capacidad para integrarse al cambio. Este proceso exige un nuevo perfil al individuo para que, con su talento, conocimiento y habilidades, enfrente el desafío.

Ante este ambiente retador el tema de competencias y la forma de diagnosticarlas adquieren relevancia. Esto es especialmente válido cuando se necesita potencializar la capacidad del individuo para poder ser más flexible y competitivo.

Con el objetivo de contar con programas que desarrollen este potencial en el individuo es conveniente que las instituciones educativas identifiquen, a través de ciertos programas o intervenciones, qué es lo que se puede mejorar, cambiar o evitar dentro de la capacidad de los estudiantes.

El tema de desarrollo de competencias genéricas plantea como fundamento la adaptación del perfil del estudiante hacia un mundo cambiante y hacia un mayor perfeccionamiento de la persona.

La propuesta que se describe en este trabajo reúne la investigación realizada, mi

experiencia y aprendizajes en la maestría de pedagogía.

La intención fundamental es proponer un diagnóstico como instrumento valioso de ayuda para obtener información válida y objetiva sobre el comportamiento de los estudiantes ubicados principalmente entre los 11 y 13 años de edad (adolescencia inicial), respecto a sus competencias genéricas con el fin último de desarrollarlas.

De acuerdo a lo anterior, las competencias señaladas en este trabajo se describen como conjunto de aptitudes, conocimientos, actitudes y habilidades requeridos por los estudiantes para desempeñar un rol específico o una tarea determinada. Con ello se refiere no a lo que un individuo sabe, sino a lo que es capaz de hacer con esos mismos conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes de manera integral.

De igual forma, dentro de esta propuesta se nombran las competencias de tipo genéricas, dado que de acuerdo a la investigación son las competencias que se requieren para el desarrollo integral del individuo. Estas vienen a complementar su interacción social en determinadas situaciones, como son las de trabajo en equipo, negociación y comunicación, por mencionar algunas.

La adolescencia es sin duda una etapa trascendental de la persona, cuya finalidad está en alcanzar la autonomía responsable. Trabajar esta propuesta con adolescentes a temprana edad significa trabajar con jóvenes que, por su edad, están llenos de energía y con sed de aprender de ellos mismos. Esto favorece el desarrollo del diagnóstico y permite la consecución de los objetivos planteados. “La búsqueda de la identidad” como característica fundamental en esta etapa de la vida, contribuye por un lado a que el aprendizaje sea más significativo y, por el otro, a darle una mayor importancia al proceso de auto-observación y auto-conocimiento.

Este trabajo está conformado por tres capítulos. En el primero se estudia la etapa de la adolescencia, así como las diferentes edades que esta fase agrupa y sus alcances. Posteriormente, se hace referencia a las características y perfil del adolescente inicial, abarcando sus diferentes contextos como el físico, psicosocial e intelectual dado que

nuestra población de estudio se ubica en esta etapa. Para ello se hace referencia a varios autores como soporte a lo aquí planteado.

En el segundo capítulo se analizan el significado y la trascendencia del término de competencia, así como su clasificación y la evidencia de las mismas como alternativa educativa. Asimismo se afirma, la importancia de utilizar el diagnóstico como una intervención efectiva para desarrollar las competencias genéricas en los jóvenes en esta etapa de la vida.

Finalmente, el tercer capítulo titulado “El diagnóstico como instrumento para desarrollo y planificación” da cuenta del modelo a seguir para la implementación del diagnóstico propuesto y los objetivos de dicha propuesta. En éste se describen la definición de las competencias propuestas y su clasificación, destacando las de investigación, sociales y de comunicación.

Este capítulo aporta también las evidencias necesarias para valorar las competencias expuestas y su forma de ponderación. Asimismo, se incluyen los ejercicios y actividades a incorporar durante la aplicación del diagnóstico.

Por último, este trabajo presenta las reflexiones finales y los “apéndices” que buscan ayudar a las instituciones educativas a construir sus propios diagnósticos y a desarrollar planes de vida para los estudiantes adolescentes con acciones concretas de mejora.

CAPÍTULO I

CARACTERÍSTICAS DEL ADOLESCENTE INICIAL

Definir una edad como punto de mira para la elaboración de este estudio, no significa únicamente establecer un límite de una edad alcanzada, sino definir un parámetro en el que los estudiantes -dado su desarrollo- poseen determinadas características que contribuyen al mejoramiento de las competencias genéricas.

A partir de investigaciones realizadas por diversos autores así como la consulta de distintas fuentes sobre el mismo, en este capítulo se estudiará el tema de la adolescencia y específicamente las características de la adolescencia inicial.

Antes de iniciar con este tema se revisará la diferencia que existe entre desarrollo y cambio. Aunque todos estos conceptos parecen entrelazarse entre sí, es conveniente delimitarlos para fines del presente estudio.

La palabra desarrollo tiene distintos significados para diferentes personas. Inicialmente se utilizaba como término biológico que se refería al crecimiento físicamente observable del tamaño de un organismo durante un periodo determinado. Sin embargo, si se relaciona con la conducta, este término se refiere a los cambios progresivos del funcionamiento adaptativo.

De acuerdo a Henry Maier, el desarrollo se define como:

(...) una integración de los cambios constitucionales y aprendidos que conforman la personalidad en constante desarrollo de un individuo¹.

¹ Maier, H., *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*, p.11.

Con ello este autor lo relaciona con el desarrollo sociopsicológico del individuo, mientras que la palabra de maduración, la explica como el crecimiento orgánico.

Maier subraya una diferencia entre cambio y desarrollo. Al cambio lo define como una transición de un estado a otro, en tanto que al desarrollo lo refiere a los elementos dinámicos y unidireccionales del cambio. Por consiguiente considera al desarrollo como un proceso y al cambio como un producto o resultado.

Aunque parezca que esto se contradice, al desarrollo lo basa tanto en el cambio como en la constancia. Maier considera que el desarrollo por definición implica cambio y precisamente porque se fundamenta en el cambio previsible, incluye la constancia del cambio².

I.1 La adolescencia: Una etapa del ciclo vital

La importancia que tiene el tema de la adolescencia proviene de las consecuencias que su desenlace tiene, para las etapas posteriores de la vida además de lo valioso que tiene la formación de la personalidad.

Si normalmente es difícil señalar en qué momento se da el cambio de una etapa de la vida a otra, a partir de la adolescencia la distinción es mucho más compleja. En ciertos casos hay rasgos de etapas anteriores que invaden las siguientes, porque no se han superado bien, o por el contrario algunas características de la siguiente etapa se presentan en forma anticipada.

La adolescencia ha sido objeto de estudio y discusión permanente dado que no es una realidad uniforme, es decir, no se repite de forma idéntica en cada etapa histórica, en cada contexto social y en cada persona. Por lo tanto al no contar con una forma definitiva de ser adolescente, encontramos fuera de lugar las recetas educativas con soluciones prefabricadas.

² **ibídem.** p.25.

En la actualidad nos encontramos con el hecho de que la adolescencia empieza antes y termina después que en épocas históricas anteriores. La adolescencia está precedida así por una infancia cada vez más corta y es seguida por una postadolescencia cada vez más larga. Esta última se extiende hasta el momento en el que los jóvenes obtienen la autonomía psicológica y económica necesaria para constituirse como personas independientes.

Al tener diferentes adolescencias y distintos adolescentes, es difícil definir este tema. Sin embargo, podemos decir que la adolescencia es la travesía que realizan los jóvenes para llegar a la autonomía responsable, de lograr la adultez psicológica y social.

En otras palabras es el proceso de hacerse mayor, el cual se encuentra lleno de obstáculos y de nuevos retos. El desenlace feliz de éste trayecto, dependerá de la capacidad que vaya adquiriendo el propio adolescente para protagonizarla. Si tienen el valor de responder honradamente y de manera personal a los retos del crecimiento (ser yo mismo y valerme por mí mismo) podremos tener resultados positivos, aunque se comentan errores. De no ser así, se corre el peligro de quedar reducida a una adultez meramente física³.

Por lo tanto, el querer sustituir este proceso al adolescente sería un error ya que esto supondría privarle de un conjunto de experiencias imprescindibles para llegar a ser un adulto responsable. Lo recomendable es que los formadores, padres y tutores participen traduciendo los retos de crecimiento en retos educativos los cuales no se pueden aludir.

³ Castillo, G., *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*, p. 21.

El paso de la infancia a la juventud es un momento coyuntural en la vida humana por lo que es primordial que los padres se esfuercen por acompañar a sus hijos en este proceso con seguridad.

Los cambios que ocurren en la adolescencia son tan significativos que resulta útil hablar de ella como un período diferenciado del ciclo vital humano. Este período abarca desde cambios biológicos hasta cambios de conducta y status social, dificultando de esta manera precisar sus límites de manera exacta (Hamel y Cols., 1985).

El primer autor que considero la adolescencia como una realidad con carácter y valor propios, diferente claramente de la infancia y de la adultez, fue Rousseau (1712-1778). Quien concibe la adolescencia como una etapa específica de la vida humana con características muy definidas. Considera que es un segundo nacimiento doloroso que conlleva tensiones emocionales y desequilibrio psicológico, pero considera que estos rasgos son solamente una repercusión de las transformaciones de tipo biológicos de la pubertad⁴.

A medida que progresa el conocimiento científico en la psicología, deja de aceptarse que los trastornos de la vida mental y de la afectividad que se observan en los adolescentes tengan simplemente una raíz biológica.

Stanley Hall (1904), escribe el primer compendio sobre adolescencia, y al igual que Rousseau, atribuye un papel muy importante a la emotividad en la vida de los adolescentes. Por lo que considera que esta etapa necesita un tratamiento educativo aparte.

Hasta este momento, deja de reducirse la adolescencia a la maduración física de la pubertad. Así mismo, queda claro que la adolescencia no es la pubertad. En la adolescencia hay rasgos y conductas que no son resultado de los cambios de la pubertad, sino de una toma de conciencia de sí mismo.

⁴ **ibídem.** p.24.

Todo esto significa que la evolución biológica y la evolución psicológica son muy diferentes y que cada una de ellas tiene su propio origen y su propio sentido.

Significa igualmente, que la adolescencia no se reduce a cambio cuantitativo, sino a un cambio cualitativo, relacionado con la maduración de la personalidad.

Piaget (1896) presenta la adolescencia como un estadio del desarrollo evolutivo del ser humano ligado a la reestructuración de las capacidades cognitivas. Considera que con el acceso al pensamiento formal se produce un salto cualitativo en el desarrollo con respecto al estadio infantil. La capacidad de reflexión juega un papel importante.

Lo anterior hace evidente que dentro de la definición de adolescencia se incorpore el carácter de etapa del desarrollo evolutivo. Una etapa evolutiva comprende ciertas actividades que responden a los intereses y al grado de desarrollo de las dominantes genéticas. No se trata de un proceso lineal, porque cada etapa presenta ciertas conductas y rasgos biológicos, pero integra a los anteriores. Además pueden presentarse en ocasiones avances o retrocesos difíciles de medir⁵.

La considerable distancia que existe entre la conducta infantil y la conducta adulta no se podría lograr sin la madurez que se adquiere en esta etapa llamada adolescencia. No es posible pasar en forma directa, de una conducta dependiente a una autónoma, de la conducta imitativa a la conducta original, de la edad del juego a la edad del trabajo y de la vida despreocupada a la vida con responsabilidades. Es importante por ende, lograr una transición armónica entre las dos etapas.

Desde esta perspectiva es importante reconocer a la adolescencia como una crisis de crecimiento, de adaptación a una nueva edad, dado que no es fácil aprender a vivir una nueva edad.

⁵ López de Llergo, A. y L. Cruz de Galindo, *Quién fui, quién soy, quién seré: una guía para educar las etapas de la vida*, p. 8.

I.2 Las edades del adolescente

La adolescencia como proceso, tiene una duración determinada, un comienzo, y un final. Pero la duración no es la misma en todos los casos, no depende sólo de la edad cronológica, hay mucha variabilidad en personas de la misma edad. El principio de la adolescencia puede fijarse con precisión dado que está determinada por el inicio de los cambios biológicos. No así el final de la misma, que es más difícil de determinar. Lo anterior se debe a que los años que siguen a la pubertad se caracterizan mucho más por la maduración psicológica que por la maduración física. Sí en épocas anteriores se llegaba a la adultez alrededor de los veinte años, actualmente no suele alcanzarse antes de los veinticinco.

La adolescencia abarca un espacio temporal muy amplio si consideramos que esta no es inferior a diez años y va a los veinte años o más. Por consiguiente, no podemos caracterizar de un mismo modo a un adolescente de once años que a otro de veinte. Por otro lado, se trata de un proceso de maduración gradual. Ello significa que dentro de esta etapa del ciclo vital, existen subetapas, relacionadas y diferenciadas entre sí.

No hay unanimidad entre los diferentes autores con respecto a cuántas subetapas componen la adolescencia, cómo denominarlas y cual es la duración de cada una de ellas. Sin embargo la mayoría maneja principalmente tres etapas⁶:

1. Adolescencia temprana o inicial o pubertad.
2. Adolescencia media.
3. Adolescencia tardía o final.

En cuanto a las edades que incorporan cada una tenemos:

- Primera adolescencia- 11-13 en las chicas y 13-15 en los chicos
- Segunda adolescencia- 13-16 en las chicas y 15-18 en los chicos
- Tercera adolescencia- 16-19 en las chicas y 18-21 en los chicos

⁶ Castillo, G., **op.cit.** p.53.

Para cuestiones de este estudio se profundizará en la primera, la cual se detallará más adelante. Sin embargo, con el fin de tener la información completa de esta etapa a continuación se mencionan el sentido y el alcance de cada una de ellas.

La adolescencia temprana es la fase de arranque al proceso de maduración. Aunque es una transformación referida al plano biológico no significa que sea exclusivo de ello. Los cambios físicos tan rápidos y variados impactan en el desarrollo, desconcertando al chico y al concepto que tiene de sí mismo. Dichos cambios afectan profundamente a la persona, se siente incómodo pues aún no se ha familiarizado con sus nuevas dimensiones lo que lo hace inestable e inseguro. Les cuesta trabajo calcular sus movimientos y en ocasiones es muy torpe. Salir de la infancia, no es tarea fácil, debido a que en ocasiones pueden, generar conductas que los regresen a la etapa infantil o a rechazarse a sí mismo.

A pesar de todo, las sorpresas que se lleva con su propia persona, sumada a la curiosidad por conocerse, lo mueven a observarse, descubriendo su intimidad. Lo que nos demuestra el paso del pensamiento concreto al manejo incipiente del pensamiento abstracto⁷.

En esta etapa, se inicia la búsqueda de independencia con una nueva intensidad y en nuevas áreas. Se desean más privilegios y libertades, como también, menos supervisión adulta. Se presenta una preocupación principalmente de su "status" con sus pares inmediatos, que requiere parecerse a los otros por la sensación de encontrarse fuera del lugar con respecto a ellos.

En La adolescencia inicial, o pubertad suelen presentarse tres crisis: la crisis de crecimiento físico (vergüenza del nuevo aspecto); la crisis afectiva (inconformidad con los adultos); la crisis de la sexualidad (desconcierto ante la maduración sexual)⁸.

⁷ López de Llergo, A. y L. Cruz de Galindo, **op.cit.** p.41.

⁸ Castillo, G., **op.cit.** p.29.

De acuerdo a lo antes expuesto se necesita dar información adecuada sobre los cambios psicosomáticos propios de esta edad. Es recomendable fortalecer la unión familiar en donde encontrará un amor incondicional que ayudará a los padres y profesores a descubrir cómo se va formando el carácter del chico, con sus fortalezas y debilidades.

Resulta positivo entablar un diálogo para explicarle lo que le ocurre y el sentido de los cambios que está sufriendo, así como encausar su energía siempre y cuando se respete su intimidad. De igual forma es importante desarrollar los valores y virtudes. Como por ejemplo apoyarlo en el sentido crítico y el espíritu de reflexión, y las virtudes de laboriosidad y amistad.

En la segunda adolescencia, no se admite una caracterización universal. Es la etapa, donde se centra el desarrollo mental, afectivo y social. En la medida en que el adolescente quiere ser el mismo y valerse por sí mismo se encuentra con la necesidad de adoptar nuevas formas de comportamiento, en donde el pensamiento reflexivo toma importancia. El adolescente necesita ahora aprender a vivir de un nuevo modo más autónomo, que lo lleve a ensanchar su campo de acción y a adquirir nuevas responsabilidades. Sus diferencias individuales son más marcadas, pero su calidad de individuo único todavía no es completamente entendida ni aceptada. Muchas de sus respuestas son inoportunas, se porta como un niño cuando se le pide madurez y viceversa. El desarrollo físico y psíquico es, por lo común, poco equilibrado y ello lo hace sentir inseguro⁹.

Por otro lado, surge una gran necesidad de comprensión y cariño pero por su forma de ser y sus características propias, toda atención le parece escasa.

En cuanto a la maduración mental, el adolescente se muestra en el dominio del pensamiento abstracto. Se manifiesta con claridad, el perfil vocacional. Al final de esta etapa, se obtiene la madurez social, en donde pasa a formar parte de un grupo y no sólo a estar en él. Se da inicio a una serie de manifestaciones de ayuda y solidaridad. En la adolescencia media suelen surgir otras tres crisis: la crisis de independencia del

⁹ López de Llergo, A. y L. Cruz de Galindo, **op.cit.** p.47.

yo (oposición a la autoridad); la crisis de las ideas (moral y social); y la crisis de intereses profesionales.

Dentro de esta etapa es recomendable fomentar el amor a la verdad y propiciar la adquisición de un análisis crítico constructivo. Contribuir al conocimiento de sí mismo permitiéndoles estudiar sus limitaciones y posibilidades.

Es esencial continuar respetando su intimidad y enseñarles el valor del respeto a los demás y orientar sus sentimientos con el sexo contrario para desarrollar buenas relaciones. Deberá también estar bien informado sobre el medio ambiente en el cual se maneja para evitar riesgos o peligros por su afán de aventura y riesgo.

Con el objetivo de que pueda aprender se sugiere dejarlo cometer errores o equivocaciones para adquirir experiencias significativas.

La tercera adolescencia se inicia a partir del notable desarrollo de la personalidad alcanzado al término de la fase anterior. El joven cuenta con cierto conocimiento de aceptación de sí mismo; cierta disposición para realizar lo que desea sin esperar lo todo de los demás y cierta capacidad para convivir y cooperar con personas que piensan de modo diferente. Ahora se realiza no contra los otros, sino con los otros. Para ello pone su entusiasmo, sus ganas de vivir, su esperanza con respecto al futuro, su optimismo, su disposición de dar más a sí mismo y darse a los demás. Responde al hecho de que la edad juvenil es la edad de los grandes ideales. Con base en los valores descubiertos como: la verdad, el bien, la justicia, la amistad y el amor entre otros, el joven adopta una forma de vida y la proyecta hacia el futuro.

Ya en esta etapa el joven comienza a comprenderse más a sí mismo, a tomar decisiones personales en forma adecuada, y a integrarse mejor en el mundo en el que vive. Supera en esta etapa su timidez y la frustración a la tolerancia debido a su

seguridad y a su capacidad de autodominio. Por ello, es que aquí buscan tomar las decisiones profesionales¹⁰.

Conforme se avanza esta fase se va adquiriendo la capacidad de establecer relaciones personales más íntimas, y cuando él o ella encuentran afinidad en el sexo opuesto es común iniciar una relación más estable.

El adolescente mayor comparte muchas de las preocupaciones del adolescente temprano, pero además tiene el problema de hacerse un lugar en la sociedad adulta, siente la obligación de encontrar una identidad propia. Se puede decir, entonces que el joven adolescente se preocupa de quién es y qué es, mientras que el adolescente mayor se preocupa de qué hacer con toda esta información¹¹.

Dentro de las crisis que se encuentran en esta última etapa están: La recuperación del equilibrio, y un mayor autodominio.

En esta última parte de la adolescencia es importante hacer énfasis en la seguridad y confianza en sí mismos que les permita tomar decisiones en forma adecuada. De igual manera deberá respetar a las personas que piensan distinto a él y por lo tanto a defender sus ideas. Nuevamente fomentará la amistad y comprensión.

La responsabilidad, el orden, la tolerancia y la constancia son cualidades importantes principalmente si se inicia una actividad de tipo laboral en esta etapa.

¹⁰ Este aspecto es fundamental ya que marca el rumbo de toda una vida. La persona puede sentirse a gusto realizándose en el área laboral que le gusta o frustrada sin una realización plena.

¹¹ Adolescencia : <http://www.es.wikipedia.org/wiki/adolescencia>. 20 de Enero 2009

A manera de resumen se tiene el siguiente cuadro¹²:

ADOLESCENCIA

| ETAPA EVOLUTIVA | ESTADO DE CONCIENCIA | CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES |
|---|---------------------------------|--|
| Pubertad o adolescencia Inicial 11 a 14 años | Descubrimiento de la intimidad | <ul style="list-style-type: none">• Cambios físicos y psico-• lógicos acelerados• Ruptura con el mundo de los adultos• Sensibilidad exagerada, carácter irritable |
| Adolescencia media 13 a 18 años | Introversión activa | <ul style="list-style-type: none">• Desmoronamiento de la personalidad• Afectividad desbordada• Intereses profesionales |
| Adolescencia superior 16 a 21 años | Re-conocimiento de la intimidad | <ul style="list-style-type: none">• Recuperación del equilibrio• Mayor autodomio |

Por otro lado, los términos de pubertad y adolescencia pueden llegar a confundirse. Para algunos autores ambos términos significan lo mismo y para otros no. Hay autores que consideran que la pubertad se refiere a los cambios físicos y la adolescencia, por su parte, a los cambios psicológicos ocurridos en la persona¹³.

Cuando el individuo entra en la pubertad, para luego continuar a la adolescencia, se desarrolla un más alto nivel de conocimiento que va relacionado con el pensamiento abstracto.

La pubertad es un periodo importante de la vida durante el cual la persona, chica o chico, van adquiriendo formas, actitudes e intereses propios del hombre y la mujer adulto, alcanzando la capacidad de volverse ellos mismos transmisores de vida. El

¹² Castillo, G., *Los adolescentes y sus problemas*, pp.66-97.

¹³ Cobo, G., *Orientación a padres sobre el desarrollo de la afectividad en la pubertad*, p.77.

rango de edad que se incluye en esta etapa parte normalmente, de los trece a los quince años de edad, sin embargo ésta puede adelantarse o retrasarse a consecuencia de varios factores determinantes como son la nutrición el clima y la herencia entre los más comunes¹⁴.

Al estudiar sobre las diferentes fases a través de las cuales vemos un posible desarrollo en el individuo, es importante subrayar que no todos presentan las mismas características a la misma edad por lo que no debemos generalizar o etiquetar al grupo al tratar aspectos de análisis, diagnóstico y más aún al momento de diseñar su plan de desarrollo, debido a que cada uno requiere atención personalizada de acuerdo a su momento y necesidades. En síntesis, el grado de consumación de cada fase varía en cada individuo.

I.3 Teorías del desarrollo humano: Jean Piaget y Erik H. Erikson

Tanto la teoría de Piaget como de Erikson establecen un continuo total del desarrollo y personalidad humana clasificado en fases. Estas fases son secuenciales y parten del status del niño como infante y se ocupa de cada etapa subsiguiente del crecimiento psicológico: niñez temprana, niñez y adolescencia.

Erikson describe ocho etapas de desarrollo, en donde las primeras cinco abarcan la niñez y las últimas tres correspondan a la adultez. Para fines de este trabajo, se revisarán dos fases, finales de la IV y V.

Fase IV: Adquisición de un sentido de la industria y rechazo de un sentido de inferioridad: Realización de la competencia.

Durante esta etapa el individuo dirige sus energías hacia los problemas sociales que puede dominar con éxito, refleja una fuerte determinación por dominar las tareas que

¹⁴ **ibídem.** p.58.

afrenta, es decir necesita ser productivo. Más o menos se habla de una edad entre los 8 y 11 años de edad¹⁵.

Aquí el niño utiliza rápidamente todas las oportunidades de aprender haciendo y experimenta con los conocimientos requeridos por su cultura. A medida que aprende a manejar la situación, parece comprender que este aprendizaje le ayudará a convertirse en una persona competente. Se evita el fracaso casi a cualquier precio, y principalmente se concentra en su capacidad para relacionarse y comunicarse con los individuos que le son más significativos: sus pares.

Hacia el final de esta fase, el juego comienza a perder importancia con la pubertad y la incorporación de valores adolescentes, los hábitos anteriores se ven abandonados lentamente y se adopta un compromiso más de trabajo.

Para Erikson esta fase destaca el origen de las actitudes y hábitos hacia el trabajo promoviendo su desarrollo. Describe que es necesario adquirir un sentido de producción y rechazar un sentido de inferioridad. El temor de caer en esto último lo hace trabajar más duramente para tener éxito ya que cualquier acción a medias o mediocre lo puede acercar a este sentido de inferioridad, sentimiento que debe combatir para continuar seguro de sí mismo.

Es de subrayar la energía por la cual atraviesa el individuo en esta etapa, y el énfasis hacia la productividad, lo que nos lleva a encontrar buena resonancia en la ejecución del diagnóstico de competencias aquí propuesto y asegurar el crecimiento del participante al proponer un programa de desarrollo concreto y de acuerdo a sus intereses.

Fase V: Adquisición de un sentido de la identidad al mismo tiempo que se supera una identidad: Realización de la Fidelidad.

¹⁵ Maier, H. W., **op.cit.** p.8.

El sentido de la identidad, así como la superación del sentido de la difusión de la identidad, constituyen los polos de esta fase de desarrollo. Esta polaridad debe resolverse en este periodo si se desea no tener problemas en la adultez.

El sentido de la identidad significa el superar los problemas anteriores de la niñez y una actuación auténtica por afrontar los problemas del mundo adulto.

Es aquí donde Erikson nos describe que el joven asume con fidelidad a su nueva posición como persona en los planos psicosocial, económico y cultural. En ocasiones no se logra desarrollar la identidad en un sola etapa como lo maneja este autor con cierta rigidez aunque si es lo recomendable.

Nuevamente se observa que a medida que el niño madura físicamente para convertirse en adulto, experimenta un rápido crecimiento corporal, con importantes cambios psicológicos y anatómicos. Conforme avanza esta fase la confianza inicial en su propio cuerpo y el dominio de sus funciones se ve conmovido y necesita recuperarlo, mediante una reevaluación de sí mismo.

Sobre esta línea, es de subrayar el valor que tiene la autoestima en esta etapa y más si buscamos que los participantes del diagnóstico aquí propuesto, aprendan experimentando, tema que se detallará más adelante en otro capítulo.

De esta forma, los procesos de retroinformación adquieren también gran relevancia debido a que como maestros y padres, tenemos la responsabilidad de vigilar los procesos de aprendizaje.

Al referirnos al planteamiento de Jean Piaget, autor que, también describe el desarrollo del individuo, pero desde otro punto de vista. Piaget, crea una nueva disciplina en la investigación desde el desarrollo infantil, agregando nuevas dimensiones al estudio y la comprensión de los mismos.

Para él, el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo; dentro de este proceso ubica una serie de fases y subfases diferenciadas. Cada fase refleja una gama de pautas de organización que se manifiestan en una secuencia definida dentro de un período de edad aproximado en el continuo de desarrollo. El completar una fase da lugar como resultado a un equilibrio en el individuo transitorio, ya que de la misma forma comienza un desequilibrio que corresponde a una nueva fase. En su texto, Henry Maier nos refiere a cada fase como “(...) la capacidad potencial y el nivel de conducta probable”¹⁶.

En este caso las fases a incluir en esta propuesta, son finales de la fase de preparación para el pensamiento conceptual y la siguiente que es la fase del pensamiento cognoscitivo que de acuerdo a Piaget ésta va de los 11 ó 12 años en adelante.

Una de las características que se observa al terminar la fase de la preparación para el pensamiento conceptual es que en general los niños de 11 ó 12 años están interesados en la existencia de reglas que regulen sus actividades mutuas. Por lo tanto examinan todos los detalles de las reglas e indagan el significado de las partes del todo.

En cuanto al área social, él individuo se percibe a sí mismo y ve a los otros como personas autónomas que actúan de modo independiente. La observación, la comparación y la comprensión de otros asumen una parte importante de su vida. También incorpora los comentarios, los criterios y las expectativas de sus mayores. Se esfuerza por alcanzar una objetividad total en la aplicación de las reglas y las medidas disciplinarias.

La siguiente fase del desarrollo intelectual de Piaget, sobreviene entre los 12 y 15 años durante la cual desde un punto de vista de la maduración, la niñez concluye y da comienzo la juventud. De acuerdo a este autor, el joven se convierte en un individuo que piensa más allá del presente, y da inicio al pensamiento y al razonamiento fuera de su mundo real dando lugar al mundo de sus ideas.

¹⁶ **ibídem.** p.109.

Durante esta etapa los procesos geométricos son comprendidos en la secuencia natural lo que trae consigo la comprensión de la relatividad en las situaciones corrientes es decir, que se refiere a la relatividad, el equilibrio y la igualdad entre conceptos, acciones y reacciones¹⁷.

Se incorpora el uso de hipótesis y deducción lógica para explicar los hechos observados y posibles que le han ocurrido. A través del logro de las operaciones formales, empiezan a desarrollar conceptos de conceptos y de acuerdo a sus nuevas cualidades mentales y de esta capacidad de desarrollar hipótesis, estructuran una gran variedad de posibles combinaciones de hechos. Por lo que los jóvenes ya no se limitan al aquí y el ahora por el contrario se dedican a ver abstracciones e hipótesis.

El ambiente físico aparece con numerosos matices nuevos y comprende que el valor de los objetos se halla estrechamente relacionado con el sistema de valores del hombre. Da lugar al desarrollo tanto en su mente como en las emociones de lo posible y lo ideal, iniciando así una nueva forma de vida.

Piaget señala que el joven halla su sitio, junto a otros organismos vivos, en un mundo de constante desarrollo, en donde manipula ideas sin comprometerse con ninguna. Esta etapa se caracteriza por ser una edad en la que el joven empieza a pensar más allá del presente.

Piaget considera que la enseñanza debe ser planteada de manera tal, que permita al aprendiz manipular los objetos de su ambiente, transformándolos, y encontrándoles sentido, hasta estar en condiciones de hacer inferencias lógicas y desarrollar nuevos esquemas y nuevas estructuras mentales¹⁸.

¹⁷ **ibídem.** p.157.

¹⁸ Piaget concibe el aprendizaje como instrucciones dinámicas del individuo y que éstas son posibles si el sujeto está interrelacionado con el mundo externo.

Al describir las enseñanzas e investigación de Piaget, comprobamos que nos ofrece una variedad de temas de desarrollo que pueden servir como principios orientadores en nuestra búsqueda por lograr un desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes.

I.4 Cambios globales en el adolescente

Además de los cambios físicos y biológicos antes mencionados esta etapa se caracteriza por otros cambios muy relacionados entre sí y que marcan de igual forma el inicio de la adolescencia como lo son¹⁹:

1. El desarrollo afectivo; en donde la búsqueda y consecución de la identidad personal constituye el tema fundamental. En este momento el adolescente se juzga a sí mismo y se compara con los demás. Estos juicios pueden ser conscientes o inconscientes, con inevitables connotaciones afectivas. El autoconcepto es el elemento central de la identidad personal, el cual integra en sí mismo elementos corporales psíquicos, sociales y morales. Los cambios fisiológicos obligan a revisar y rehacer la imagen del propio cuerpo. La preocupación por el físico pasa a primer plano. Pero no sólo la imagen del propio físico tiene importancia sino la representación de sí mismos. Con ello surge, una enorme necesidad de reconocimiento por parte de los otros. El adolescente necesita ver reconocida y aceptada su identidad por las personas que son significativas para él. Es este reconocimiento y aceptación lo que asegura un concepto positivo de sí mismo.
2. El desarrollo Cognitivo; en donde el joven entra en el “período de operaciones formales”, caracterizado por el desarrollo de la capacidad de pensar más allá de la realidad concreta. Se dan las ideas abstractas además de las concretas. El adolescente maneja a nivel lógico enunciados verbales y preposiciones en vez de objetivos concretos. A menudo se ven involucrados en discusiones

¹⁹ Wikipedia, “Cambios físicos y biológicos” **en** *Adolescencia*.
<http://www.es.wikipedia.org/wiki/adolescencia> (20/enero/2009)

espontáneas sobre filosofía y moral, en las que son abordados conceptos abstractos como justicia y libertad. De igual forma se desarrolla el lenguaje, incrementando el vocabulario y el uso de la terminología.

3. El desarrollo social; Los adolescentes se encuentran con dos grandes fuentes de influencia social, en su desarrollo: los amigos quienes adquieren un papel fundamental en este periodo y la familia, especialmente los padres. Para ellos la amistad significa entablar relaciones duraderas basadas en la confianza, la comunicación, el afecto y el conocimiento mutuo. Se consideran relaciones sociales que perduran y se construyen a lo largo del tiempo. La amistad viene a constituir otro aspecto importante en la función integrativa en la sociedad dado que los adolescentes se sienten integrados en el mundo y en la sociedad reforzando el “yo”.

Por otro lado, surge la necesidad de independencia y como consecuencia desean realizar actividades sin el continuo control paterno. Desconocen lo que quieren o aspiran. Pueden llegar a parecer adultos muy pronto (físicamente) por lo que desean ser tratados como tales por sus padres, sin embargo la concepción social de la adolescencia alarga enormemente este período.

4. El desarrollo psicológico; los cambios psicológicos son producto de todos los factores anteriores en donde resaltan: la exploración de los límites de su entorno; el sentimiento de ser el centro de atención y sentirse observados en forma constante; la iniciación del pensamiento formal; el apoyo en el grupo; la culminación del proceso de separación/individualización y la elaboración de la escala de valores.

I.5 Perfil del adolescente inicial

En síntesis, a partir de lo expuesto en los apartados anteriores, el perfil del adolescente inicial presenta las siguientes características:

- Cambios físicos y psicológicos acelerados
- Curiosidad por el sexo opuesto

- Principios de la intimidad
- Exagerado interés en ellos mismos (yo)
- Alto nivel de autoconocimiento
- Concentración en sí mismo
- Irresolución²⁰
- Complicación con la autoridad
- Sensibilidad desbordada
- Necesidad de pertenencia a un grupo
- Pensamiento concreto y abstracto
- Búsqueda de identidad.

Sin embargo, es importante mencionar que el cambio de una etapa a otra, es decir, de la niñez a la adolescencia o pubertad, no se presenta en forma estricta debido a que existe una etapa de transición.

Ya se estudió que hay diferentes adolescencias y distintos adolescentes, lo que implica que podemos encontrar aún en el joven de esta edad características de la etapa anterior que, en combinación con el inicio de las características de la adolescencia, presentan un perfil con el que se puede trabajar en la identificación y desarrollo de competencias genéricas.

Uno de los grandes retos del educador y los padres es el de guiar al joven a ponderar sus cualidades propias motivándolo a hacer uso de ellas precisamente en la etapa en las que las está descubriendo. Es aquí donde la función del diagnóstico propuesto viene a reforzar los aspectos de autoconocimiento, comprensión, estabilidad y autocontrol en los jóvenes. El docente puede fungir como facilitador en el descubrimiento de las cualidades apoyando al joven para que las reconozca y las pueda potencializar ejercitándolas.

²⁰ Al darse cuenta de las muchas posibilidades que hay en la vida, los adolescentes presentan problemas en la toma de decisiones, aún en los casos más sencillos.

Por lo anterior, los procesos de retroinformación adquieren gran importancia debido a que un comentario puede ser significativo para la construcción de su proyecto de vida. Asimismo, es esencial apoyarlos a ver más allá del presente, reconocer los valores y buscar su independencia. En esta línea, el que los adolescentes participen en un diagnóstico de este tipo, puede ser el pilar para la construcción de proyectos sustanciales de vida (intelectual, moral, afectivo) que pueden trascender holísticamente en el fin último de la educación: el perfeccionamiento y la felicidad.

Aunque los jóvenes varían significativamente entre ellos, según el tipo de hogar del que provienen, de la cultura y su temperamento, existen aspectos comunes que suelen tener todos en mayor o menor medida y que resulta favorable retomar para la aplicación de este diagnóstico. Algunos ejemplos de estos aspectos comunes son los siguientes:

- 1) Están cargados de energía y de movimiento.

Se caracterizan por tener una alta disponibilidad por participar en diferentes actividades.

- 2) Empiezan a ser autosuficientes e independientes.

Existe un interés por sentirse seguros y autónomos. Sin embargo, aún se hacen cargo de sus acciones en cierta forma.

- 3) Son comunicativos.

Les gusta el trabajo en equipo y están abiertos para hacer amigos. Prefieren “estar en bola”, y la idea de la convivencia con el sexo opuesto empieza a atraerles.

En ocasiones son exagerados en su forma de expresión.

- 4) Son alegres pero a la vez son competitivos²¹.

Tienen sentido del humor y éste se observa cuando realizan diferentes actividades.

Poseen una elevada energía.

²¹ Serrano, A., “El niño y la niña de 11 años CISV” **en** Principios Educativos. <http://www.cisv.org.mx/portal/> (25/enero/2009)

5) Son observadores.

Pueden captar diferencias en los comportamientos, entienden las intenciones detrás de los actos, son críticos y saben describir las cualidades y defectos.

6) Todavía respetan las opiniones de la autoridad.

Tienen sentido del humor, claro y predecible.

Con base en lo antes expuesto, es favorable que, como facilitadores, se fomente un ambiente de autenticidad y transparencia, en el que los jóvenes puedan decir cómo se sienten, qué es lo que les gusta y lo que no les gusta. Asimismo, es recomendable apoyarlos a establecer compromisos y mantenerlos como opciones concretas. A través de esta propuesta de diagnóstico, se espera que los jóvenes obtengan una experiencia plena y diferente que sea significativa y que les permita un crecimiento personal específicamente en su forma de conducirse y de interactuar.

Asimismo, mediante ejercicios y simulaciones se ofrece una oportunidad para aprender de la experiencia directa y no de exposiciones o lecturas. Como resultado final se obtendrá un programa de mejora o proyecto de vida.

Las actividades incluidas en el diagnóstico deberán diseñarse por los asesores en forma interactiva con el objetivo de promover la participación y reflexión para su aplicación posterior. Para el caso específico de la elaboración de los proyectos de vida y mejora, se sugiere fomentar la colaboración a través de la información, es decir, proporcionando la mayor información posible y describiendo los pasos a seguir junto con los resultados a obtener en cada uno de ellos.

A continuación se presenta un cuadro que describe las diferencias que existen entre la educación tradicional o formal y la no tradicional, esto con el objetivo de apoyar la

metodología no tradicional con la que se busca trabajar durante la aplicación de este diagnóstico.

| Educación Tradicional Formal | Educación No Tradicional |
|--|--|
| - Mira y escucha pasivamente | - Participa de manera activa en los ejercicios |
| - Los maestros son los que tienen el conocimiento y las respuestas | - Aprendemos de los demás y de nosotros mismos |
| - Los maestros son los responsables del aprendizaje | - Tanto los facilitadores, como los participantes son responsables del aprendizaje |
| - Los alumnos aprenden hechos y conocimientos | - Los participantes aprenden cómo aprender |
| - Los alumnos memorizan como forma de estudio | - Observan e identifican debilidades y cómo mejorarlas |
| - Se minimiza la experiencia y el conocimiento de los alumnos | - Se reconoce la importancia de la experiencia |
| - El maestro da órdenes | - El aprendizaje sigue la orden del participante |
| - Se refuerzan las ideas de otros | - Se toma en cuenta la motivación de los participantes |
| - El aprendizaje es mecánico | - El aprendizaje es significativo |

En el siguiente capítulo estudiaremos el uso de las competencias como elemento principal en la formación integral de las personas.

Actualmente sus beneficios son muy notorios si reconocemos que la educación ocurre a lo largo de la vida de las personas y que los aprendizajes significativos se logran básicamente a través de dos vías: la educación y la experiencia.

CAPÍTULO II

LAS COMPETENCIAS COMO ALTERNATIVA EDUCATIVA

La necesidad de mejorar los sistemas educativos retomando lo que tradicionalmente nos ha funcionado más, la adaptación de cambios que nos permitan cubrir la demanda de un ambiente laboral inmerso constantemente en la competitividad internacional, se hace cada vez más fuerte y difícil de cubrir.

La Secretaría de Educación Pública, ha incorporado como respuesta, a esta necesidad un concepto que si no es nuevo en su totalidad, si maneja un enfoque integral de desarrollo, el cual denomina como “competencias”.

Dentro de este término se han reunido varios conceptos de desarrollo individual que si bien si se reconocían como parte de la formación o desarrollo de la persona no se manejaban como un concepto integral en el desarrollo de los estudiantes. Inclusive en algunos sistemas no se incorporaban en su totalidad además de manejarse en forma aislada.

Uno de los beneficios de manejar este concepto, es lograr una profunda sintonía entre la escuela y el trabajo, en donde el medio laboral se ha constituido en un importante espacio educativo ya que en muchas ocasiones es donde se adquieren los conocimientos técnicos, y ciertas habilidades, las cuales podrían estar reconocidas de acuerdo a nuestra experiencia, dentro del sistema educativo en los niveles básico y superior.

Como parte de los cambios fundamentales que se han venido dando tanto en los sistemas institucionales de formación y capacitación, como en los métodos y contenido de los programas de estudio, así como en la evaluación de los resultados; se ha incorporado un fuerte interés por el tema de las competencias y su aplicación.

En esta línea, se describirá en este capítulo, el concepto de competencias, su clasificación, sus beneficios y su engrane con la propuesta de diagnóstico de este trabajo.

II.1. Problemática Educativa

Hoy en día, en el ámbito laboral es común que se presenten problemas para que el personal trabaje en conjunto con otras áreas o departamentos de la misma institución, lo que repercute, negativamente en los resultados en términos de efectividad y oportunidad en otras palabras observamos que el mercado laboral requiere trabajadores con características diferentes a las que los sistemas educativos tradicionales están formando.

Asimismo, la organización del trabajo ha cambiado, la forma tradicional caracterizada por variados niveles jerárquicos, comunicación vertical y procedimientos rígidos está siendo substituida por otros sistemas en donde se reconoce la flexibilidad, creatividad, comunicación a todos los niveles entre empleados y trabajo en grupo. Esto, ha transformado los puestos de trabajo y la forma misma de trabajar ahora se demanda creatividad, conocimientos, capacidad para analizar y resolver problemas y la capacidad de desempeñar diferentes funciones laborales a través de redes y formación de equipos de trabajo.

Ante esta situación, este sector se ha visto en la necesidad de redoblar esfuerzos para capacitar o reentrenar a sus empleados en ciertas áreas enfatizando las llamadas de desarrollo humano, como comunicación, trabajo en equipo y toma de decisiones entre otras. Las instituciones inmersas en esta problemática buscan solucionarla a través de cursos o seminarios limitados a ciertas horas de instrucción.

No es extraño ver estos resultados si observamos que en algunas escuelas, que se encuentran en un extremo del continuo educativo, aún se fomenta una enseñanza centrada exclusivamente en la transmisión de información valorando con ello el aprendizaje memorístico. No hay un interés auténtico por lograr una comprensión

profunda por parte del alumno, lo que da como resultado una falta de dominio de los conocimientos y habilidades propuestos. A través de estos esquemas, el volumen de información transmitido adquiere mayor valor que la formación integral de los alumnos.

Como contraste, del otro lado del continuo observamos otras instituciones educativas que buscan cubrir esta necesidad de desarrollo de competencias en sus estudiantes, al incluir en sus programas de estudio el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes de los procesos en grupo.

Una de las tendencias actuales para la formación de los recursos humanos es la educación basada en competencias (EBC) cuya base principal es la definición de atributos que se necesitan para desempeñar correctamente una profesión, uniendo la tecnología propia de la profesión con las necesidades de la demanda social.

Este concepto se define como “el modelo educativo que tiene como propósito central formar individuos con conocimientos, habilidades y destrezas relevantes y pertinentes al desempeño laboral. Se sustenta en procedimientos de enseñanza y diagnóstico, orientados a la obtención de resultados observables de desempeño²².

El incorporar las competencias en los programas de estudio tanto en el diseño como en los procesos de diagnóstico, responde a la inquietud de relacionar el sistema educativo con el laboral ya que como se comentó anteriormente, hay ocasiones en donde los sistemas formativos no corresponden o no cazan con las demandas del sector productivo.

Actualmente el ámbito laboral es distinto al exigir una mayor flexibilidad, calidad y adaptación de las personas a los nuevos contextos socioeconómicos (Como ejemplo: la velocidad del cambio, la globalización de los mercados, el acelerado avance de la tecnología, etc.) Por lo que es importante buscar una mayor integración entre la educación y el ámbito laboral a través de la EBC:

²² López, A., *El currículo en la educación superior: un enfoque posmoderno basado en competencias*, p. 29.

La educación basada en competencias pretende ser un enfoque integral de formación, que desde su diseño mismo, conecta al mundo de trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación²³.

Esta tendencia ha impulsado la participación activa del alumno en un contexto de aprendizaje constante, una mayor capacidad para investigar, enfrentar y resolver problemas en forma adecuada dentro de su actividad y también para la vida misma.

Otra aplicación que tiene el concepto de competencias es el de unificar criterios de desempeño académico y profesional para las acreditaciones. Actualmente se busca no solo reconocer los conocimientos como tradicionalmente se venía haciendo sino vincular las capacidades junto con los conocimientos para que las personas se puedan desenvolver con mayor éxito en sus actividades laborales.

En esta dirección, uno de los promotores más importantes del origen de la EBC, David McClelland, señaló que los resultados académicos no garantizaban ni el desempeño en el trabajo ni el éxito en la vida²⁴.

El hecho de que hoy en día, en muchas instituciones se realicen actividades y tareas grupales como parte de la dinámica educativa, no garantiza su efectiva aplicación. No es lo mismo conocer el funcionamiento de un equipo de trabajo a emplearlo de forma eficaz, o lo que es lo mismo, no sólo es importante conocer el concepto a nivel declarativo sino también saberlo aplicar, evaluar y desarrollar.

Es así, que actualmente, para el diagnóstico de estas competencias se utilizan tablas diseñadas para medir el nivel de desempeño clasificando las actitudes y habilidades mostradas por los alumnos en un periodo determinado. Estas últimas son diagnosticadas por el maestro asignado a través de la observación.

²³ **ibídem.** p.2.

²⁴ **ibídem.** p.31.

Dentro de estas habilidades se concentran las de comunicación, de interacción, de pensamiento, creatividad e investigación las cuales en su mayoría se asocian más a nivel individual que grupal.

Otro factor que se observa al diagnosticarlas es que no se cuenta con un instrumento específico que identifique el grado de desarrollo de las mismas, además de no incluir un proceso de retroinformación en donde se incorporen las conductas observables que justifique dicha calificación.

Finalmente, el hecho de que hoy, en la educación media y superior se busque desarrollar y evaluar ciertos conocimientos y habilidades dentro del concepto de competencias es un gran avance, sin embargo, aún se considera que este proceso presenta carencias que en un momento dado pueden ayudar a cerrar el ciclo de aprendizaje y que de acuerdo a nuestra experiencia se proponen a continuación:

- Desde el inicio, el alumno desconoce las competencias relacionadas en este proceso a nivel declarativo, es decir su definición y posibles aplicaciones en forma individual y en grupo.
- Muchas de las instituciones educativas no cuentan con un instrumento diseñado específicamente para diagnosticar las competencias seleccionadas de acuerdo al perfil del estudiante.
- No se contempla un momento específico de retroinformación con los participantes en lo referente a sus áreas tanto fuertes como débiles y de cómo reforzar dichas competencias, además de la práctica de lo aprendido.
- No existe un plan de desarrollo de mejora o un proyecto de vida en donde incorporen, al alumno, al maestro y los padres de familia.

A medida que se diseñen y desarrollen herramientas de diagnóstico, los alumnos podrán identificar sus áreas de oportunidad y desarrollarlas en su vida académica, lo que contribuirá en una mejor forma de interacción en todos los ámbitos de su vida.

Aunque el concepto de competencias maneja un enfoque más integral en el desarrollo de los individuos no es fácil llevarlo a la práctica en los salones de clase. Sin embargo, es de gran relevancia dar ese giro en los procesos educativos si se busca que los estudiantes no sólo adquieran conocimientos sino que se pregunten que pueden “llegar a hacer” con dichos conocimientos.

Un diagnóstico basada en competencias, requiere que aquellos que están siendo observados, en un momento determinado, demuestren, construyan, desarrollen un producto o den una solución a un problema. En este sentido, la propuesta de este trabajo viene a cubrir la necesidad de medir en el *hacer* de las competencias.

En síntesis, el objetivo primordial de este concepto relativamente nuevo de competencias, es satisfacer no solo los requerimientos de la formación técnica (saber) sino también la formación basada en el puesto de trabajo (saber hacer).

Se considera que uno de los puntos de partida es a través del desarrollo de sistemas de aprendizaje mediante la combinación de aulas con talleres y laboratorios de simulación de procesos y/o servicios para entrenamiento como se planteará más adelante en este trabajo.

II.2. Definición de competencias

¿Qué son las competencias?

El tema de las competencias está presente hoy, en el ámbito de la educación en todos los niveles. Este tema ha cobrado importancia trascendental y se ha extendido muy pronto incluso hasta la educación preescolar y familiar.

A pesar de que durante las dos últimas décadas se ha escrito y hablado mucho sobre este concepto, aún prevalecen algunas confusiones en cuanto a su significado y su aceptación por los profesionales de este campo. Con frecuencia, se observa que se

llama de manera distinta a este concepto o que se le denomina con diferentes palabras.

Lo que se persigue en este trabajo, al analizar este concepto es proporcionar en la medida de lo que sea posible, una base razonable de información y de conceptos teóricos que nos permitan valorar la importancia de este tema, su significado, y principalmente su aplicación en el ámbito educativo.

A continuación describiremos diversos significados que se le dan actualmente, al término de competencia dependiendo de los diferentes autores citados. De esta forma se puede decir que es la capacidad jurídica o profesional para llevar acabo determinadas actividades. Asimismo, se identifica con las acepciones de rivalidad, competición y competitividad. También, se dice de la persona que se encuentra capacitada para solucionar un asunto.

Richard Boyatzis la define como:

Una característica subyacente a una persona la cuál puede ser un motivo, un rasgo, una habilidad o aspecto de su imagen personal o de su conocimiento el cuál el o ella usan²⁵.

De acuerdo a ello se muestra a la competencia como resultado de la articulación de varios factores (motivación, rasgos personales, habilidades, conocimientos, etcétera) y se requiere que una persona actúe o desempeñe en un contexto dado para evaluarla²⁶.

Para Fletcher, la competencia es:

(...) la capacidad para desempeñar una actividad específica de acuerdo con una norma prescrita. Es un concepto genérico que abarca la capacidad de transferir habilidades y conocimientos a nuevas situaciones dentro del área ocupacional²⁷.

²⁵ Boyatzis, R., *Success through emotional intelligence*. <http://www.carreertrainer.com> 20/enero/2009

²⁶ La competencia es entonces una construcción. Es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos y éstos sólo pueden ser definibles en la acción.

²⁷ López de Llergo, A., **op.cit.** p.27.

Según, Mc. Clelland, propulsor de este concepto en el ámbito empresarial por los años 70, la define como cualquier motivo, actitud, habilidad, conocimiento, comportamiento u otra característica personal que es esencial para desempeñar el trabajo que diferencia el desempeño superior del promedio.

Uno de los descubrimientos de este autor, fue que para predecir con mayor certeza, se debía de estudiar y observar directamente a las personas al desempeñar su trabajo, contrastando las características de quienes sobresalían con las de otros considerados promedio. Lo que nos lleva a una forma de diagnosticar que aplicada al ámbito educativo no sólo funcionaría para identificar sino también para desarrollar. McClelland subraya que éstas deben medirse objetivamente para determinar el nivel de competencias que posee la persona.

Al estudiar estas definiciones, se observa, que con frecuencia se repite el término de capacidad en varias, por lo que se revisará más a detalle.

- **¿A qué se refiere este término de capacidad?**

Hasta este punto, se entiende a la competencia como la capacidad que tenemos o no para llevar a cabo determinadas tareas, es decir si uno tiene lo necesario, si está preparado o no para desarrollar una actividad de forma eficiente.

En el campo educativo la UNESCO define la competencia como la estrategia educativa que evidencia el aprendizaje de conocimientos, capacidades, actitudes y comportamiento requeridos para desempeñar un rol específico y una tarea determinada²⁸.

En esta última definición, la competencia no se le limita a la capacidad de realizar actividades o tareas particulares o independientes, sino por el contrario se maneja con un enfoque integral en donde participan tanto la parte de los atributos personales y los

²⁸ Monzó, R., *Concepto de competencia en la evaluación educativa*, p.22

conocimientos adquiridos como las habilidades y actitudes, generadas como resultado de la práctica y la experiencia.

Una persona puede demostrar un conocimiento declarativo siendo capaz de describir una tarea específica mientras que muestra un conocimiento procedimental al ser capaz de realizarla²⁹.

Así pues, para llevar a cabo una actividad no es suficiente conocer el objetivo o el para qué de la misma, sino que también es necesario conocer el cómo llevarla a la práctica.

En esta forma, al hablar de competencia no se refiere a lo que una persona sabe, sino de lo que es capaz de hacer, lo que implica el uso de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes de manera integral: se es capaz o incapaz de lograr una tarea o un objetivo.

Para fines de este trabajo la competencia se definirá a través de cuatro elementos que en conjunto nos permitirán realizar las tareas propuestas, los cuales son: los conocimientos (saber), actitudes y valores (querer hacer) y las habilidades (hacer), además de tomar en cuenta como base inicial las aptitudes (poder hacer).

Si se toma en cuenta que estas últimas son innatas o congénitas, la combinación de las otras tres y su aplicación serán objeto de estudio de las ciencias de la educación³⁰. De esta forma tenemos³¹:

$$\begin{array}{r} \text{Aptitud} \\ + \\ \text{Educación} \quad (\text{conocimiento, habilidades y actitudes}) \\ \hline \text{Competencia} \end{array}$$

²⁹ Rosenzweig, M., *Psicología fisiológica*, p. 685

³⁰ Se dice que la aptitud es la materia prima a partir de la cual es posible el desarrollo de habilidades aceptando que el punto de partida no es exactamente el mismo para todos los sujetos, esto es, puede tenerse un potencial natural más rico para algunos desempeños que para otros.

³¹ Monzó, R., **op.cit.** p.79

El hecho de que una persona sea capaz o no de realizar alguna tarea en específico dependerá del grado en que sabe, quiere y puede hacer dicha actividad. Por lo tanto no podemos separar o aislar estos elementos. Cada uno necesita del otro, en la medida que queramos aplicar lo teórico a lo práctico de acuerdo al poder y querer hacerlo de cada persona³².

El siguiente cuadro describe la relevancia de considerar los cuatro elementos en el individuo durante un diagnóstico y desarrollo de competencias, aunque en el presente trabajo profundicemos más en las dos últimas.

COMPETENCIA

| | | |
|--------------|----------------|------------|
| Capacidad | = Poder hacer | } Destreza |
| Aptitud | | |
| Talento | | |
| Conocimiento | = Saber | |
| Actitud | = Querer hacer | |
| Habilidad | = Saber hacer | |

Es así como este concepto de competencias viene a reforzar la perspectiva de integridad del individuo en los procesos educativos. Se enfatizan las diferentes áreas a desarrollar en la persona buscando con ello, un nivel mayor de madurez y desarrollo profesional.

Si bien es cierto que es importante que cada ser humano, vaya construyendo de acuerdo a los aprendizajes, logros y desarrollo de habilidades, es preciso, darnos cuenta que cada uno de nuestros estudiantes son diferentes entre sí, que cada uno de ellos tiene diferente carga genética y ambiental. Por lo tanto, cada uno de nosotros

³² Las competencias se construyen (educación, experiencia y vida cotidiana) se movilizan y desarrollan continuamente y no pueden explicarse fuera de un contexto. Por tanto la competencia está en el individuo, es parte de su acervo y su capital intelectual y humano.

cuenta con fortalezas y debilidades, que debemos desarrollar para funcionar en la vida. El desafío de la educación es poder descubrir las habilidades y darles cauce; permitir que los alumnos experimenten éxito en sus áreas fuertes y que tengan el desarrollo más pleno posible en sus áreas débiles, conservando su individualidad.

Esto, implica toda una revolución en la educación tanto de los maestros como de los padres de familia y sobretodo en los métodos educativos. Es de subrayar la importancia que tiene el ofrecer el estímulo adecuado, apreciando las fortalezas y dando la ayuda necesaria en las áreas o tareas que resultan menos atractivas o menos desarrolladas en cada uno de ellos.

Si se toma en consideración el significado de la palabra de competencia, como tal, ésta se refiere a una rivalidad o lucha en relación con otro por obtener los mejores resultados.

De acuerdo con esta descripción se requiere cuidar este aspecto al momento de aterrizar el concepto de competencias en los programas de trabajo y más específicamente al utilizarlo dentro de las aulas de clase. En este sentido se puede generar en el alumno cierta actitud de rivalidad o de ser un contrincante con respecto al otro, que perjudique el esfuerzo realizado.

Como formadores se tiene el compromiso de orientar a los estudiantes a ir creciendo con la idea de que son valiosos y únicos, que pueden tener fortalezas pero también debilidades, y todo ello dentro de un marco de respeto y tolerancia³³.

Ahora bien, para fines de este estudio se centrará en el análisis de las actitudes y habilidades, siendo éstas, la parte fundamental del diagnóstico propuesto sin dejar de lado la incorporación de los contenidos informativos (conocimiento declarativo) que son fundamentales en los procesos de aprendizaje.

³³ Una de las formas más comunes de hacer referencia a objetivos educacionales, es en término de lo que se pretende que un individuo pueda alcanzar a través de la acción educadora: la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades, la formación de hábitos y actitudes la internalización de valores, entre otros.

- **Actitudes**

Por lo que se refiere al término de actitud entendemos a este como la predisposición o tendencia del individuo a actuar ante una situación, objeto y persona con los que se relaciona. Como consecuencia de esta interacción se genera un comportamiento observable mismo que es posible evaluar³⁴.

Los elementos básicos que conforman las actitudes suelen ser tres:

- **Componente cognitivo:**
Se manifiestan por medio de las evidencias de conocimiento y van desde los procesos perceptivos hasta los cognitivos más complejos.
- **Componente afectivo:**
Son las reacciones subjetivas bien sea, positivas o negativas, de acercamiento o huida, de placer o dolor etc. hacia el objeto de referencia. Éstas se miden a través de escalas estimativas, originadas cuando la persona es calificada, en forma individual por medio de la escala que va del grado mínimo al grado máximo y que representa una cualidad³⁵.
- **Componente comportamental:**
Es la tendencia a resolverse en la acción de una manera determinada. Son susceptibles de diagnosticar por medio de evidencias de producto y de desempeño.

Tanto la cognitiva como la comportamental son elementos que inciden en forma directa en el comportamiento, al tener patrones objetivos y fijos de medir; elementos que podemos modificar o afectar más fácilmente en los procesos de aprendizaje.

- **Habilidades**

Para conceptualizar habilidad es necesario partir del hecho de que la aceptación más común de los términos, capacidad, destreza y habilidad son manejados como sinónimos, es decir con cierta vinculación estrecha, más no una identidad. Sin embargo, para efectos del trabajo describiremos a las habilidades como las

³⁴ Monzó, R., **op.cit.** p.80.

³⁵ Grados, J., *Calificación de méritos. Evaluación de competencias laborales*, p.55.

disposiciones y facilidades que muestra un individuo para realizar tareas o resolver problemas en áreas determinadas, lo anterior con base en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que conlleve a una actuación eficaz.

Dentro de este rubro, se busca que un individuo realice determinadas tareas con facilidad, seguridad, rapidez y perfección.

La habilidad es una medición que una persona ajena a nosotros hace sobre el desempeño observado en un determinado ámbito y con ciertos parámetros. Éstas son las que constituyen hoy en día los perfiles de puesto y en cierta forma parte de las descripciones de un puesto determinado.

El uso de evidencias se vuelve algo necesario y relevante al momento de observar las actitudes y habilidades y más aún para conformar el diagnóstico.

II.3. Alternativas educativas de evidencias

¿Qué entendemos por evidencias?

Al describir las evidencias, es preciso señalar un criterio de certeza el cual se encuentra relacionado íntimamente con nociones como fundamento, intuición y verdad.

Rosa María Monzó retoma este enfoque y menciona que las evidencias en general demuestran o manifiestan “algo”, lo que aplicado a este contexto, se refiere a: -si la persona es capaz de realizar o no la función requerida-. De esta forma Monzó, define a las evidencias como: “La manifestación del desarrollo de la competencia de una persona”³⁶ y se identifican a partir de los criterios de diagnóstico.

³⁶ Monzó, R., **op.cit.** p.82.

II.3.1. Clasificación de Evidencias

De acuerdo a la EBC (La Educación Basada en Competencias) las evidencias se clasifican en³⁷:

- Evidencias por desempeño

Lo conforman aquellos resultados que nos permiten ponderar la competencia en la persona en el ámbito de su desarrollo actitudinal y cognitivo. En este caso, la persona es observada durante un desempeño específico, (actividad señalada) generando un resultado, el cual deberá analizar el observador para poder emitir un juicio. Ésta debe ser crítica y concisa y se deberá expresar en una frase.

Dentro de los requisitos de calidad establecidos se encuentran los siguientes:

- ¿Se refiere a resultados o situaciones observables?
- ¿Es la suficiente y necesaria para medir el desempeño?
- ¿Es posible de obtener para el diagnóstico?
- ¿Utiliza el lenguaje usual?
- ¿Especifica la cantidad que se requiere?
- ¿Está escrita en forma clara y concreta?

La evidencia de desempeño también puede adquirirse mediante cursos de capacitación o sesiones de formación de equipos de trabajo, en donde los participantes ejercitan y demuestran las habilidades además de aplicar el conocimiento.

A través del método utilizado por este diagnóstico, es decir, el desarrollo de actividades, y los procesos de evaluación y retroinformación, se logra el enlace con el proceso de aprendizaje.

³⁷ La educación basada en competencias se refiere a una experiencia práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño.

- Evidencias por producto

Son los resultados tangibles del hacer de los participantes.

El objetivo de estas evidencias es que el observador cuente con los productos materiales suficientes y necesarios para diagnosticar y emitir una valoración sobre la competencia en la persona a observar. Como ejemplos tenemos: un plan de trabajo, reporte y presentación entre otros. En otras palabras es el resultado que se le solicita y que produce el observado.

Es bastante común, en este tipo de evidencias grabar en video o constatar con fotografías para comprobar que la evidencia es elaborada por la persona observada.

Dentro de los requisitos de calidad establecidos se encuentran los siguientes:

- ¿Se relaciona con los criterios de desempeño del observado?
- ¿Es la suficiente y necesaria para diagnosticar el desempeño?
- ¿Es posible de obtener para el diagnóstico?
- ¿Especifica la cantidad que se requiere?
- ¿Está escrita en forma clara y concreta?

- Evidencias por conocimiento

Se pide todo lo que sabe la persona para probar su desempeño. Con frecuencia, son consideradas cuando el logro de la competencia no se puede demostrar sólo por las dos anteriores (producto o desempeño).

Básicamente estas evidencias, sustentan el desempeño y hacen referencia a la teoría y a los principios de la parte conceptual o declarativa. Por consiguiente, las evidencias por conocimiento complementan, forzosamente, a las evidencias de producto o desempeño.

Estas se expresan a través de preguntas específicas o mediante frases relacionadas con el conocimiento solicitado. Como ejemplo se puede considerar los estudios de caso

y los cuestionarios o planteamientos de solución de preguntas.

Dentro de esta clasificación se incluye lo que no se puede observar en el desempeño y que es mejor preguntar.

Dentro de los requisitos de calidad establecidos se encuentran los siguientes:

- ¿Se relaciona directamente con los criterios de desempeño?
- ¿Se relaciona con los criterios de desempeño que expresan un resultado específico que requiera el dominio de un conocimiento?
- ¿Es la suficiente y necesaria para diagnosticar el desempeño?
- ¿Está escrita en forma clara y concreta?

- Evidencias de actitud

Para entender este tipo de evidencia es primordial de inicio, uniformar el concepto de

actitud. Esta se define como la predisposición aprendida relativamente estable de conducta. Es decir, la tendencia del individuo a actuar de una manera determinada ante una situación, objeto o persona con que se relaciona³⁸.

Las actitudes –como ya se señaló- son predisposiciones, mismas que no debemos confundir con la conducta, incluyen procesos cognitivos y afectivos (reacciones subjetivas); evoca a un objeto o sector de la realidad; es relativamente estable e involucra todos los ámbitos o dimensiones del sujeto.

Por lo tanto, las evidencias de actitud son aquellas que hacen referencia a las actitudes que se manifiestan durante el desempeño de una actividad específica y necesaria para adquirir la competencia³⁹.

³⁸ En la psicología social, las actitudes constituyen valiosos elementos para la predicción de conductas.

³⁹ Monzó, R., **op.cit.** p.88.

Tanto el observador como el observado deben tener, durante el desarrollo del diagnóstico, una referencia de las actitudes utilizadas en las distintas evidencias requeridas para evaluar cada competencia.

Al considerar las evidencias de desempeño, producto, conocimiento y actitud en conjunto dentro de esta propuesta, se complementa dicho diagnóstico al tomar en cuenta:

- el “saber hacer” con las evidencias de producto y desempeño
- el “saber” al incluir la evidencias del conocimiento y
- el “querer hacer” a través de las evidencias de actitud.

Existen otras formas de agrupar las evidencias, además de la anterior. Así, se describen también las evidencias complementarias que favorecen la función de los observadores al emitir un juicio de las conductas observadas al momento del diagnóstico.

Evidencias complementarias

- Evidencia de rendimiento

Es una evidencia directa. Es decir, aquellas que se observan en el momento en el que la competencia se está desempeñando. Estas suceden cuando el individuo específicamente está haciendo algo.

- Evidencia primaria

Son aquellos que ofrecen información acerca del rendimiento real o la aplicación de conocimientos y comprensión de una actividad realista.

- Evidencia directa

Son las que proporcionan información clara sobre el rendimiento de la persona. Estas pueden ser productos o resultados obtenidos a través de la observación o de las preguntas hechas por el observador.

- Evidencia indirecta

Mismas que suministran información acerca del observado y pueden ser: referencias, fotografías, cintas de audio, premios o cartas de recomendación.

- Evidencias históricas

Ofrece, información relacionada con los logros y resultados pasados de la persona. Está puede ser la más difícil de medir pero también una fuente muy valiosa de evidencia.

Como complemento a lo anteriormente expuesto, se mencionarán las reglas necesarias para el uso o aplicación de estas evidencias con el fin de lograr resultados confiables y satisfacer exitosamente la propuesta de diagnóstico⁴⁰.

Validez: esta regla es decisiva, un diagnóstico planeado necesita que el observador o asesor conozca bien los objetivos del mismo además de estar muy claro en lo que está evaluando, principalmente en cuales evidencias se generarán.

De igual forma, es preciso que coteje si el método de observación dará como resultado la evidencia que busca.

- Autenticidad: Lo relevante de este punto es saber que la evidencia que se muestra es realmente elaborada por la persona que la presenta. En estos casos es necesario apoyarse con evidencias actuales.
- Aceptación: Esta regla se encuentra relacionada con los logros anteriores y reconocidos por consenso.

⁴⁰ *ibídem.* p.94.

- Suficiencia: Determinar la cantidad de evidencias tienen como objetivo sustentar que éstas sean aptas y necesarias para establecer las competencias de una persona a través del diagnóstico.

Para definir la cantidad de evidencias, es recomendable, tomar en cuenta el propósito de la calificación; la factibilidad de obtención de las evidencias por parte del asesor y del observado; además de los aspectos económicos del mismo.

Mediante la selección de evidencias se puede hacer un primer análisis de los resultados obtenidos contra los esperados. Igualmente, si el diagnóstico se desarrolla con transparencia, validez y confiabilidad y la evidencia cumple con los criterios anteriores, se podrán tomar decisiones en forma confiable respecto a la competencia de la persona.

Por último, se mencionan los métodos y herramientas más comunes para la recopilación de evidencias dentro de las cuales podemos citar las siguientes:

- Observación
- Evaluación del producto o proyecto
- Cuestionarios o entrevistas
- Ejercicios prácticos

II.4. Clasificación de Competencias

La competencia posee un orden y una jerarquía. Mismas que pueden ser representadas en un continuo donde la persona puede avanzar de acuerdo a su propio proceso formativo. Este va desde un grado de novato hasta lograr la plena destreza de la competencia que le permitirá a la persona ser independiente en esa función.

En el ámbito educativo tanto educadores como formadores se enfrentan a la necesidad de identificar y definir aquellas competencias de mayor relevancia que harán que los

estudiantes tengan un mejor desempeño dentro de su vida académica y laboral. De ahí la importancia de elaborar un perfil del alumno en las instituciones educativas que sea congruente con los objetivos de la misma.

En forma continua, se presentan algunas competencias establecidas, por diferentes autores, como fundamento al diagnóstico propuesto en este trabajo.

Alles, refiere que existen dos grandes grupos dentro de las competencias⁴¹:

- Competencias específicas o derivadas del conocimiento
Compuestas por aquellas relacionadas con un cierto conocimiento técnico, o especial. Como ejemplo se encuentran el cálculo y las matemáticas entre otros.
- Competencias de investigación o administrativas
Dirigidas al comportamiento de las personas en una situación determinada.
Dentro de este rubro se encuentran la iniciativa, toma de decisiones, orientación al cliente, comunicación y trabajo en equipo.

Existe otra clasificación descrita por Vargas y otros autores quienes a su vez refieren a las tres clasificaciones establecidas por Mertens. Esta última clasificación se ajusta más al tema de este trabajo debido a su relación con el ámbito educativo⁴²:

- Competencias básicas
Se adquieren en la formación elemental en forma académica y son esenciales, en un momento dado, para el ingreso a la vida laboral. Se consideran dentro de este grupo las habilidades para la lectura y escritura; matemáticas-cálculo y comunicación oral, entre otras.

⁴¹ Preciado, A.C., *Modelo de evaluación por competencias laborales*, p. 27.

⁴² Después de una revisión de los tipos de competencias propuestas por varios autores consultados, la clasificación de L. Mertens (1997) mantiene el sentido de la integralidad es flexible y permite poca confusión entre ellas. Esta es similar a la utilizada por el proyecto CONOCER de México.

- Competencias genéricas

En este apartado se incluyen las competencias relacionadas con los comportamientos y actitudes que tienen las personas en situaciones específicas (en cualquier ámbito de la vida). Como ejemplo, se puede citar la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para negociar o comunicarse, la organización y la planeación, etcétera.

- Competencias específicas

Estas se enlazan con los aspectos técnicos directamente relacionados con el ámbito laboral, es decir, con la ocupación o el puesto de cada persona y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos. Como ejemplo se tienen los casos de la operación de una maquinaria especializada o la formulación de proyectos específicos.

Así mismo, la *European Training Foundation* define las habilidades básicas en dos sentidos:

- Las primeras, que le permiten al individuo adaptarse a las demandas de tipo laboral en su puesto, conocidas también como “habilidades centrales” o “habilidades clave”.
- Y aquellas que los individuos requieren para desenvolverse ante la sociedad.

La OCDE considera que las competencias básicas, genéricas y específicas influyen fuertemente en el desempeño del individuo y por consiguiente en sus resultados de manera competitiva.

En esta clasificación el orden es importante, difícilmente aquellas personas que no tienen cubiertas las competencias básicas, podrían aprovechar la capacitación en competencias específicas. Igualmente, se observa en el diagnóstico propuesto, para evaluar y desarrollar las competencias genéricas debemos haber avanzado en forma inicial en las básicas.

II.5. Funciones del diagnóstico

El término diagnóstico ha pasado del campo de la medicina a otros ámbitos, donde ha adquirido significados como extensión, evaluación de una situación dada, juicio emitido sobre un hecho y su conjunto de circunstancias.

Más estrictamente, la palabra diagnóstico hace referencia al método por el que se trasladan y comparan hechos desconocidos con otros conocidos para descubrir, mediante esta comparación, anomalías o funciones deterioradas. El resultado del diagnóstico surge de la adecuación o no entre la situación actual a la que se aplica el examen y lo que se ha tomado como modelo.

El simple acto de diagnosticar no significa que existe necesariamente una anomalía.

Sin embargo todo diagnóstico indica, una comparación con un modelo a seguir.

Lo anteriormente expuesto implica, que para cambiar algo se necesita primero saber qué se requiere mejorar para luego analizar el cómo y cambiarlo. Por medio de los procesos de diagnóstico podremos obtener esta información. “Lo que no se evalúa no se mejora”⁴³.

En otras palabras, para iniciar el proceso de desarrollo de competencias aquí propuesto, se necesita primero, identificar en el educando, qué es lo que se debe mejorar, modificar, reforzar o en su caso evitar en relación a las competencias observadas⁴⁴.

⁴³ Medina, S., *Evaluación Institucional*, p. 17.

⁴⁴ En el ámbito educativo el diagnóstico permite llegar a un conocimiento más preciso del educando y orientar mejor las actividades de enseñanza-aprendizaje.

La aplicación del diagnóstico es un proceso mediante el cual, el educando aprende durante y a partir del propio diagnóstico, es decir, en lugar de que el diagnóstico sea un fin en sí mismo, se convierte en un medio para que el alumno contraste y reflexione la información que el observador o asesor le da en forma objetiva, basada en evidencias.

Cuando el aprendizaje se realiza en forma simultánea con el diagnóstico, el alumno pone en funcionamiento el conocimiento y su capacidad de argumentar; es decir, analiza, crea, duda, contrasta y busca otras fuentes⁴⁵. Reflexionar sobre la veracidad de esta información permite no sólo trabajar sobre lo que se tiene, sino también en lo que puede surgir en el futuro, es decir, que se pueda trabajar tanto en el plano correctivo como en el preventivo.

Mediante este trabajo, se propone que las escuelas como instituciones formativas ayuden a cada alumno a identificar en forma constante las posibilidades de mejora que le permitan adquirir un estilo de vida más eficiente.

A través de experiencias vivenciales, (técnicas especiales) este diagnóstico permite llegar a un conocimiento más preciso del educando y orientar principalmente a aquellos aspectos más significativos y que inciden sobre su aprendizaje. No se limita, pues, a describir o registrar los datos obtenidos en forma estática, sino que analiza las interrelaciones existentes entre ellos, y por consiguiente sus consecuencias.

Además de la finalidad orientadora de lograr conseguir un ajuste personal y social adecuado, el diagnóstico también busca comprobar, describir y valorar los progresos del educando.

El diagnóstico es un instrumento de ayuda que en este caso, implica dos aspectos importantes, por un lado, plantea la necesidad de mejorar para ajustarnos a las

⁴⁵ Monzó, R., **op.cit.** p.65.

necesidades actuales y, por el otro, generar medidas correctivas que permitan lograr lo anterior a través de un plan de desarrollo o crecimiento individual con acciones concretas.

Para poder trabajar en los aspectos a desarrollar es fundamental tener información correcta sobre el comportamiento del educando.

Actualmente, existe una mayor inquietud en la forma que el alumno aprende dado que se facilita el aprendizaje y la capacidad para seguir aprendiendo en forma permanente, sin descuidar la calidad de lo que se aprende. El formador (profesor, asesor o tutor) podrá ayudar más al alumno si descubre y hace consciente la forma en que aprende dicho alumno. Éste podrá construir la comprensión y su propio aprendizaje desde sus experiencias individuales logrando un proceso de aprendizaje completo.

En resumen, la función del diagnóstico propuesto no es sólo evaluar los conocimientos, sino la aplicación de los mismos sumado a las habilidades y actitudes, con el fin de que el educando se desempeñe en forma eficaz y eficiente.

En el siguiente capítulo se describe con más detalle la metodología a seguir para la aplicación de dicho diagnóstico.

CAPÍTULO III

PROPUESTA: EL DIAGNÓSTICO COMO INSTRUMENTO PARA DESARROLLO Y PLANIFICACIÓN

En el capítulo uno se revisaron las características de la adolescencia inicial sobresaliendo la energía por la cual atraviesa el individuo en esta etapa y el énfasis hacia la productividad. De ahí la relevancia de identificar y mejorar sus competencias desde el inicio de esta etapa.

Posteriormente, en el siguiente capítulo, se hizo referencia al concepto de competencias, resaltando los beneficios de su incorporación al campo educativo. En donde, actualmente este concepto viene a integrar y consolidar el desarrollo de los estudiantes en forma temprana con el fin de contribuir positivamente en su vida.

En este capítulo, se describirá la forma de llevar a cabo en la práctica un diagnóstico que nos permita desarrollar ciertas competencias genéricas en adolescentes.

Se Iniciará con los objetivos que se buscan alcanzar con esta propuesta a manera de definir la razón de ser de este estudio y las razones por las cuales nos hacen creer, que esta alternativa ayudará a los alumnos a obtener información relevante que les permita generar procesos de aprendizaje significativos.

En forma continua se mencionará el modelo a seguir para su implementación, y las fases a manejar durante su desarrollo.

Una vez descritas cada una de estas etapas, se presentarán las reflexiones finales.

III.1 Objetivo General:

El objetivo principal de este estudio, es fomentar desde la adolescencia temprana o inicial el desarrollo de competencias genéricas (conocimientos, habilidades y actitudes) que les permitan a los estudiantes mejorar su desempeño en todos los ámbitos de la vida. Para ello, se propone identificar, a través de un diagnóstico, tanto fortalezas y limitaciones en estas competencias; como la forma de mejorarlas elaborando un programa individual de mejora.

Objetivos específicos:

- Identificar las fortalezas y limitaciones en cuanto a competencias genéricas se refiere, de los estudiantes en general, que permitan a la institución educativa adecuar los objetivos y programas hacia las necesidades reales de los educandos.
- Diagnosticar las competencias genéricas en adolescentes, con el fin de elaborar un programa de mejora individual de acuerdo a sus necesidades.
- Transferir el desarrollo de competencias a otras esferas que no sólo sea el ámbito laboral. Combinando, por ejemplo, para la vida misma, el conocimiento formal y no formal; y el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas.
- Que la institución educativa cuente con una metodología de diagnóstico de competencias genéricas que contribuya al desarrollo integral del estudiante.
- Cerrar las brechas existentes entre el nivel de desarrollo actual de las competencias y aquel que le sea requerido más adelante cuando se incorpore a un mercado laboral.
- Tomar medidas correctivas en forma coordinada en el ámbito familiar y académico que favorezcan el crecimiento de habilidades y actitudes en los estudiantes.
- Preparar a los estudiantes para que sean capaces de “aprender a aprender” entendiendo a ésta como: “(...) los conocimientos y destrezas necesarios para aprender con efectividad en cualquier situación en que uno se encuentre”⁴⁶.

⁴⁶ Alonso, C., *Los estilos de aprendizaje*, p.54.

- Diseñar métodos de evaluación más apropiados para comprobar el progreso de cada alumno en forma integral.
- Contribuir actualmente, en la relación de la educación con la sociedad, comunidad y el ámbito productivo.
- Colaborar en la aplicación de los aspectos que de acuerdo a la EBC se requieren para avanzar en la transformación del enfoque de competencia en la oferta educativa. Los cuales son⁴⁷:
 1. Identificación de necesidades
 2. Diseño curricular
 3. Formación de profesores
 4. Material didáctico
 5. Evaluación y relación con el sistema de certificación de Competencia Laboral
 6. Equipamiento
 7. Administración escolar
 8. Vinculación permanente con el sector productivo
- Establecer un criterio más de comparación y orientación para los alumnos a la hora de elegir en el futuro entre los posibles estudios universitarios o de otro tipo.

III.2 Proceso de Aprendizaje

Es importante, conocer y analizar el proceso y estilos de aprendizaje, para poder relacionar la propuesta de diagnóstico con el tema de educación.

Son muchos los autores que se han interesado sobre este tema. Entre algunas definiciones de aprendizaje encontramos la de Beltrán (1990) quien define al aprendizaje como un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica.

⁴⁷ López, M., **op.cit.** p.32.

Díaz Bordenave (1986), ofrece una definición más completa al llamar al aprendizaje como la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de una actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas.

Zabalza (1991) presenta algunas ideas claves sobre el aprendizaje como básicas para el conocimiento didáctico:

- Es una acción que se desarrolla a dos niveles el comportamiento y el pensamiento.
- Contiene características particulares como estar: orientado por objetivos, dirigido al desarrollo global del sujeto, delimitado por las necesidades personales y las convenciones sociales.
- Es un proceso en donde participan activa y conscientemente profesor y alumno.
- Saber cómo aprende el alumno y qué variables influyen en ello. En didáctica está en relación directa con saber más sobre qué hacer para ayudar al alumno y aprender mejor.

Estas definiciones, se relacionan cada vez más con el proceso de educación en donde la experiencia como la adquisición de saberes, capacidades, recursos, y actitudes tienen en dicho proceso un papel relevante e indispensable.

Por último Alonso nos define al aprendizaje como el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia.

En esta línea Alonso y Gallegos (1997) definen a los estilos de aprendizaje de acuerdo al criterio de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo.

Por lo tanto varios autores proponen un esquema del proceso de aprendizaje por la experiencia dividido en cuatro etapas.

Kolb las agrupa de la siguiente forma:

1. Experiencia concreta: Involucración y participación con la experiencia en ese momento.
2. Observación reflexiva: Observación y recopilación de información (evidencias) sobre esa experiencia.
3. Conceptualización abstracta: formulación de conceptos abstractos y generación de conclusiones.
4. Experimentación activa: Aplicación de las conclusiones anteriores a experiencias nuevas.

De ahí que se genere la clasificación de los estilos de aprendizaje, la cuales parecen determinarse de acuerdo a las etapas en donde las personas parecen concentrarse más o que presentan algún predominio por una etapa en especial, aunque lo ideal sea que todas las personas completen las cuatro etapas del ciclo.

Cuando el individuo recorre las cuatro fases tomando en cuenta la utilización de las diferentes habilidades, el aprendizaje se vuelve eficaz. Así, tenemos cuatro estilos de aprendizaje relacionados con cada una de las cuatro fases y sus características⁴⁸:

1. Vivir la experiencia; Estilo Activo:
 - Animado, improvisado, arriesgado, espontáneo, creativo, aventurero, divertido, inventor, cambiante y solucionador de problemas, etc.
2. Reflexión; Estilo Reflexivo:
 - Ponderado, concienzudo, receptivo analítico, exhaustivo, observador, detallista, cuidadoso, prudente, distante, asimilador, etc.

⁴⁸ Alonso, C., **op.cit.** p.108.

3. Generalización, y elaboración de hipótesis; Estilo Teórico:

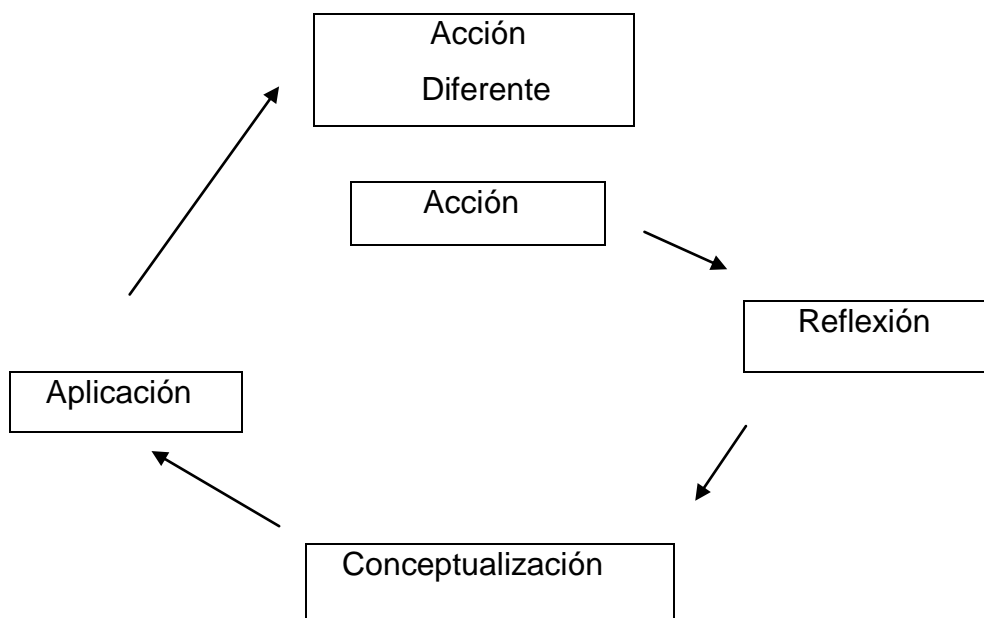
- Metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado, disciplinado, sistemático, sintético, ordenador, razonador, perfeccionista, buscador de hipótesis, etc.

4. Aplicación: Estilo Pragmático.

- Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista, técnico, útil, rápido planificador, seguro de sí, planificador de acciones, etcétera.

El aprendizaje a través de la experiencia indica, reflexionar sobre la misma, analizar esta experiencia con otras obtenidas con anterioridad para que éste aprendizaje sea significativo; si se relacionan estos conceptos con el tema de estudio podremos ejemplificar la experiencia de diagnóstico propuesto con el proceso de aprendizaje contemplado en las cuatro fases.

De esta forma, tenemos:



- Fase I. Activa: Tomar datos y evidencias durante la aplicación del centro de evaluación en donde se van a evaluar varias competencias genéricas a través de simulaciones o recreaciones de situaciones reales.
- Fase II. Reflexiva: Analizar los datos e información anterior y se medita o piensa sobre ellos.
- Fase III. Teórica: Estructurar los datos junto con las evidencias y generación de conclusiones.
- Fase IV. Pragmática: Fomentar o procurar llevar a la práctica todo lo que hasta ahora se ha elaborado. Actuar de manera dinámica con lo aprendido.

A través de esta comparación, el diagnóstico propuesto contempla las cuatro fases del ciclo de aprendizaje. Para lograr que el aprendizaje sea eficaz es recomendable como maestros, desarrollar en el participante convenientemente las habilidades que les compete a cada una de las fases.

Hay experiencias en aula que dan cuenta de que en todos los estilos de aprendizaje las estrategias de enseñanza más efectivas son, las demostraciones, conferencias, trabajos en grupos y discusiones grupales⁴⁹.

III.3. Fases de desarrollo del centro de diagnóstico propuesto

La metodología propuesta en este trabajo, requiere de una serie de actividades coordinadas y planeadas con anticipación, así como la colaboración de varias personas a lo largo del mismo. Para ello a continuación, se plantean varias etapas o fases necesarias para garantizar el éxito en su desarrollo.

- Fase 1: Identificación y definición de las competencias genéricas por parte de la institución educativa (tomando en cuenta el perfil del estudiante en cada escuela)

⁴⁹ En la medida que se propicien espacios didácticos estructurados que favorezcan la interacción y los estudiantes operen activamente se da paso a que se produzcan aprendizajes eficaces.

- Fase 2: Evidencias a utilizar en cada competencia y forma de ponderación
- Fase 3: Sesión de información previa (conocimientos a nivel declarativo)
- Fase 4: Diseño de los ejercicios vivenciales
- Fase 5: Definición del perfil de observadores y su capacitación
- Fase 6: Rol del coordinador y Apoyo logístico
- Fase 7: Diseño del reporte de resultados y Plan de Desarrollo
 - * Proceso de retroinformación (escuela, alumno y padres de familia)
 - * Participación y seguimiento de los involucrados

III.3.1. Fase 1: Identificación y definición de las competencias genéricas por parte de la institución educativa

Al operar bajo un esquema de competencias, dentro de un proceso de diagnóstico es recomendable trabajar primeramente en determinar cuáles son aquellas competencias, requeridas por el candidato, en este caso por el alumno. Dichas competencias, se pueden obtener visualizando el óptimo desempeño en un mundo real próximo, y con ello, nos referimos para la vida misma.

Bajo esta línea la participación de cada institución educativa es importante, rectificando a través de su perfil, cuales son las habilidades a incluir en su centro de diagnóstico y su jerarquización. Resulta esencial para obtener buenos resultados, el papel de los líderes escolares en cuanto a visión de futuro, valores y metas de la escuela; así como su manera de abordar el cambio y adaptarse a los retos y desafíos del contexto. Se puede hacer uso de las listas de competencias genéricas desarrolladas por diferentes autores o por los organismos oficiales como el CONOCER ó otros. Sin embargo, es poco menos que imposible hacer uso de toda esta información.

Como se mencionó en el capítulo anterior, las competencias propuestas a evaluar en los alumnos de esta edad, son las llamadas “genéricas”. Que son aquellas competencias, necesarias para desempeñarse en forma capaz en los distintos órdenes de la vida (social, educativa, laboral y familiar).

A continuación se enlistan las competencias a trabajar y evaluar en el diagnóstico. Para ello, se considero tanto la edad de los estudiantes como las metas que se buscan obtener en esta etapa.

La selección de competencias que la institución educativa decida dependerá del perfil y objetivos a desarrollar en el estudiante de dicha institución. En este sentido, se busca no desarrollar competencias por desarrollarlas, sino seleccionar las más adecuadas a la etapa de desarrollo de los estudiantes.

Para describir dichas competencias se clasificaron en tres grupos: las de investigación, sociales y de comunicación.

De investigación:

- Planeación
- Toma de decisiones
- Organización
- Análisis de problemas
- Uso de la delegación
- Aprender a aprender

Sociales:

- Liderazgo
- Sensibilidad Institucional
- Manejo de conflictos
- Persuasión
- Motivación al logro
- Compromiso
- Creatividad
- Trabajo en equipo

Comunicación:

- Comunicación oral
- Habilidad para escuchar
- Manejo de información (Uso de tecnología)

Estas competencias o áreas de interacción conforman “el corazón” o elementos centrales del diagnóstico. La cuales son recomendables que sean comunes a todas las materias, experiencias y textos que viven los estudiantes.

En este sentido, tiene gran relevancia que tanto los observadores como los estudiantes conozcan su significado y su aplicación en este campo. Por lo tanto la descripción de cada una posibilitará un mejor entendimiento de las mismas, y una evaluación de manera objetiva. A continuación se describen cada una de las competencias citadas:

De investigación:

Son aquellas relacionadas con el máximo aprovechamiento de uno mismo como recurso para lograr las metas y objetivos del programa.

- **Planeación:** Capacidad para definir el quién, cómo y cuándo habrán de realizar las diferentes actividades en la consecución de tareas.
- **Toma de decisiones:** Capacidad para reunir información basada en hechos; seleccionar entre varias posibilidades, la alternativa más indicada considerando los recursos y metas; y aplicar ésta con oportunidad.
- **Organización:** Capacidad para determinar y asignar los recursos necesarios (personas, equipo, tiempo, y dinero) a cada actividad, de acuerdo a un proceso establecido.
- **Análisis de Problemas e Investigación:** Capacidad para identificar el problema, tomando como base la información valida, relevante, y suficiente. Busca y organiza la información de manera adecuada. Capacidad para detectar y diferenciar causa y efecto en el análisis del problema.

- **Uso de la Delegación:** Capacidad para entender: cuándo, dónde, y por quien, las acciones deben llevarse a cabo y con base en esto, asignar responsabilidades.
- **Aprender a aprender:** Habilidad de pensamiento que trata las estrategias y actitudes hacia y sobre el aprendizaje. Involucra el análisis y la reflexión de los “cómos” en el proceso propio de estudio, incluyendo los problemas que los estudiantes enfrentan y el cómo resolverlos.

El término de “(...) aprender a aprehender, con h intermedia, hace distinción al aprendizaje interiorizado, refiriéndose al aprendizaje auténticamente comprendido o asimilado”⁵⁰.

Sociales:

Dentro de esta clasificación citamos aquellas competencias relativas al manejo de los recursos personales para promover la realización de las tareas asignadas en grupo.

- **Liderazgo:** Capacidad para guiar a un individuo o grupo, hacia el cumplimiento de un objetivo, facilitando que todos sus miembros participen activamente y obteniendo a través de esto: satisfacción, colaboración y efectividad
- **Sensibilidad Institucional:** Capacidad para percibir y comprender a la escuela, en este caso como un sistema total. Visualizar el impacto de acciones y decisiones en un grupo específico, y sobre toda la escuela, buscando la efectividad integral de la misma.
- **Manejo de conflictos:** Capacidad para manejar las diferencias que surgen entre dos o más individuos o grupos, que buscan alcanzar un objetivo común, y obtener de esto un resultado positivo.
- **Persuasión:** Capacidad para presentar ideas propias y apoyar la de otros, en el momento preciso, con un estilo lógico y convincente, que permita concretar la venta de las mismas.
- **Compromiso:** Disposición para aplicar todos los recursos personales y utilización de los mismos, en la solución de problemas de grupo.

⁵⁰ Villalobos, E., *Didáctica Integrativa y el proceso de aprendizaje*, p.61.

- **Motivación:** Consideración, comprensión y reacción a las necesidades de los compañeros y maestros. Manifestación de conductas que fomenten el desarrollo o mantenimiento de las sensaciones de logro, status y realización en el equipo de trabajo.
- **Creatividad:** Capacidad para analizar el impacto de los descubrimientos y creaciones sobre el mundo que nos rodea y sobre la mente humana en sí misma. Capacidad para influenciar, transformar, mejorar y disfrutar una mejor calidad de vida. Así mismo, se incluye el talento de los alumnos, y su uso.
- **Trabajo en Equipo:** Capacidad para obtener los resultados esperados, aplicando todas las competencias antes mencionadas, en forma adecuada. Los grupos se transforman en unidades productivas, en donde los miembros reconocen su interdependencia, están comprometidos y contribuyen con sus fortalezas o talentos, tienen confianza, desarrollan habilidades, existe una comunicación abierta, se maneja el conflicto en forma adecuada y se toman decisiones en conjunto.

De Comunicación:

En este grupo se encuentran aquellas competencias relacionadas con el proceso de comunicación, su aplicación y manejo durante el ciclo de aprendizaje, (investigación, elaboración y presentación).

- **Comunicación oral:** Capacidad para preparar y expresar un proyecto o una idea en forma clara y adecuada. Efectividad en la expresión verbal en situaciones individuales o de grupo (incluyendo comunicación no verbal). Presentaciones
- **Habilidad para escuchar:** Capacidad para captar ideas y conceptos con rapidez, interpretar y resumir información relevante presentada verbalmente.
- **Manejo de Información (Tecnología):** Capacidad para usar y manejar la información válida y objetiva en la presentación y venta de la misma. Lo anterior apoyado en equipo y fuentes tecnológicas como herramientas tanto en los procesos de investigación como en la presentación final.

Las competencias provienen de un ejercicio de aplicación de conocimientos a circunstancias críticas y no de la aprobación de un currículo escolar formal, por lo que la definición y obviamente el aprendizaje de las mismas exige la comunicación entre los diferentes ámbitos, educativo, social y laboral.

Es difícil que todos los individuos dominen, de la misma manera las competencias expuestas, sin embargo a través de este diagnóstico se busca desarrollar la capacidad de cada individuo en lo que pueda llegar a ser.

III.3.2. Fase 2: Evidencias a utilizar y forma de ponderar las competencias observadas

Como se estudio anteriormente, la evidencia es una manifestación de algo; nos demuestra si el individuo es capaz o no, de realizar la tarea requerida.

La evidencia, por lo tanto, constituye el punto de partida para el proceso de observación y el sustento o fundamento en el proceso de diagnóstico.

En forma seguida, se exponen las evidencias necesarias por competencia, para ser evaluadas de acuerdo a la frecuencia con las que éstas sean observadas.

I N V E S T I G A C I Ó N

| COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN | EVIDENCIAS (COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES) |
|---------------------------------------|---|
| Planeación | <ul style="list-style-type: none"> ● Define las actividades: el cómo y cuándo hacer el trabajo ● Limita responsabilidades ● Establece por escrito los pasos a seguir ● Utiliza su tiempo adecuadamente ● Agrega criterios que midan el avance de los proyectos ● Toma en cuenta diferentes alternativas para lograr el objetivo. |
| Toma de Decisiones | <ul style="list-style-type: none"> ● Reúne y presenta información relevante y convincente ● Selecciona alternativas ● Toma decisiones después de escuchar a los demás ● Toma decisiones justas y rápidas |
| Organización | <ul style="list-style-type: none"> ● Formula preguntas ● Asigna recursos (personas equipo, tiempo y dinero) ¿cómo? ● Utiliza una metodología |
| Análisis de problemas e Investigación | <ul style="list-style-type: none"> ● Formula preguntas ● Busca información válida, relevante y suficiente ¿es indagador? ● Planifica y organiza datos adecuadamente ● Analiza y sintetiza ● Utiliza diferentes fuentes ● Lee y analiza la información. Sabe identificar el problema (profundidad en el tema) ● Presenta un producto final de calidad |
| Uso de la delegación | <ul style="list-style-type: none"> ● Asigna roles y responsabilidades. ¿Cómo lo hace? ● Descentraliza la información ● Muestra confianza en los demás ● Logra el objetivo o el resultado final |
| Aprender a aprender | <ul style="list-style-type: none"> ● Reflexiona y analiza sobre su comportamiento y forma de aprender ● Genera acciones de mejora o hace correcciones ● Tiene interés por descubrir cómo mejorar su proceso de aprendizaje ● Conoce y comprende hechos, ideas y vocabulario ● Adquiere el conocimiento y lo pone en práctica. |

S O C I A L E S

| COMPETENCIAS SOCIALES | EVIDENCIAS (COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES) |
|----------------------------|--|
| Liderazgo | <ul style="list-style-type: none"> • Trabaja para asegurar que las relaciones internas del equipo sean productivas • Ayuda al grupo a verificar rumbos, la gente lo sigue para participar • Propicia una atmósfera de pensamiento crítico y constructivo • Presenta regularmente nuevas ideas al equipo • Cumple con el objetivo de la actividad • Tiene presencia y contribuye en forma activa • Promueve el desarrollo de cada uno de sus miembros • Respeta y tiene consideración por los demás |
| Motivación al logro | <ul style="list-style-type: none"> • Apoya y contagia otros compañeros cuando lo considera necesario. Comparte su disposición y energía • Lleva a cabo conductas que desarrollan unión y participación en el grupo • Tiene iniciativa, ofrece recursos para solucionar posibles problemas cuando es necesario • Participa y coopera en forma activa. Tiene compromiso |
| Sensibilidad Institucional | <ul style="list-style-type: none"> • Percibe a la escuela como un sistema total • Conoce y es responsable de las decisiones que toma y sus consecuencias • Obtiene el apoyo necesario de la institución para alcanzar las metas • Busca la eficiencia del sistema como un todo • Visualiza el impacto de acciones entre los diferentes grupos |
| Manejo de conflictos | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y localiza el conflicto (sensibilidad) • Confronta el conflicto (Metodología a seguir) • Maneja el conflicto en forma constructiva en el grupo • Resuelve conflictos mediante el dialogo de manera positiva • Obtiene un resultado positivo (ganar-ganar) |
| Persuasión | <ul style="list-style-type: none"> • Es convincente en la venta de ideas • Maneja argumentación valida • Trata de convencer a los demás cuando se requiere • Lee e interpreta textos y saca conclusiones |
| Compromiso | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene disposición por trabajar y lograr el resultado • Busca resolver los obstáculos que surgen para llegar a la meta • Asume su responsabilidad dentro del trabajo cooperativo e individual |
| Trabajo en equipo | <ul style="list-style-type: none"> • Comparte sus conocimientos y experiencia con los miembros del equipo • Trabaja en forma cooperativa. Tiene fuerte influencia en la forma de trabajo del equipo • Logra acuerdos efectivos y alcanza el objetivo en común • Muestra tolerancia hacia los demás • Respeta los roles establecidos por el equipo |
| Creatividad | <ul style="list-style-type: none"> • Es de mente abierta y constante cambio • Aporta innovaciones valiosas en forma regular • Se mantiene firme en las ideas que toman como equipo • Apoya las ideas de otros por la calidad de las mismas • Busca ante situaciones nuevas, respuestas desconocidas • Utiliza técnicas que fomentan el desarrollo de la creatividad (tormenta de ideas, listas de atributos, etc.) |

COMUNICACIÓN

| COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN | EVIDENCIAS (COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES) |
|--|--|
| Comunicación oral | <ul style="list-style-type: none"> ● Presenta la información final (investigación) con claridad y organización. ● Expresa opiniones a través del uso adecuado de la lengua. ● Es un comunicador informado e instruido. ● Tiene presencia e impacto en el grupo. ● Su forma de hablar es clara y dosificada Posee buen tono de voz y contacto visual. ● Su comunicación no verbal es congruente con lo que quiere transmitir. ● Capta la atención del grupo, analizando las reacciones del mismo y verificando el rumbo. |
| Habilidad para escuchar | <ul style="list-style-type: none"> ● Atiende rápidamente a las aportaciones del grupo. ● Presta atención a los comentarios de los demás. ● Comparte ideas y verifica contenidos. ● Capta e interpreta contenidos ágilmente. |
| Manejo de la Información y Uso de Tecnología | <ul style="list-style-type: none"> ● Se apoyo en técnicas y equipo logístico para la presentación de su trabajo. ● Optimiza el uso de los recursos tecnológicos ● La información que presenta es válida, suficiente y clara. (manejo de la información) ● Capta la atención del público sin saturar con información de más. |

Además de estas evidencias que son útiles para diagnosticar a los estudiantes con respecto a las diferentes competencias propuestas, se encuentran comportamientos promedio o evidencias para las actitudes, que se incluyen en varias de las habilidades antes descritas. Estas tienen como objetivo, que tanto el observador como el estudiante tengan una referencia precisa de las actitudes reflejadas en las distintas evidencias de desempeño y resultado, requeridas para evaluar la competencia.

Desde esta perspectiva, las actitudes se infieren a través de los comportamientos específicos, al observar al participante, responder hacia los objetos, personas y acontecimientos. Así, definiremos las evidencias de actitud como:

“(…) las que hacen referencia a la(s) actitud(es) que se manifiesta(n) durante el desempeño de una actividad necesaria para adquirir la competencia”⁵¹.

| Actitud | Comportamientos |
|--------------------|--|
| 1. Cooperación | <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar y apoyar a otros en la ejecución de una tarea • Trabajar en forma conjunta para realizar una tarea o función |
| 2. Iniciativa | <ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer alternativas de solución • Realizar acciones preventivas a una falla |
| 3. Limpieza | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar con pulcritud, la tarea o función • Observar un aseo personal |
| 4. Orden | <ul style="list-style-type: none"> • Establecer y/o respetar prioridades y secuencias en los procedimientos • Presentar, de forma clara y comprensible, los resultados |
| 5. Responsabilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar el trabajo de acuerdo con los estándares de calidad requeridos • Ejecutar oportunamente las tareas |
| 6. Tolerancia | <ul style="list-style-type: none"> • Disposición para comprender y atender las diferencias de los demás |
| 7. Amabilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar un trato cordial a las personas |
| 8. Perseverancia | <ul style="list-style-type: none"> • Demostrar interés permanente por lograr lo propuesto |
| 9. Confianza | <ul style="list-style-type: none"> • Afrontar retos y dificultades con capacidad y fortaleza |
| 10. Respeto | <ul style="list-style-type: none"> • Considerar y reconocer las cualidades o méritos de las personas |
| 10. Congruencia | <ul style="list-style-type: none"> • Ser consistente con el pensamiento y la actuación |

III.3.2.1 Forma de Ponderar las competencias

Si bien, no se busca obtener una calificación numérica aprobatoria, si se considera relevante incluir un parámetro numérico dentro de este proceso, que refleje el grado de desarrollo de la competencia en el individuo. Este grado de desarrollo llamado también, en este estudio como “Nivel de logro” permitirá ubicar a la persona en la situación actual en que se encuentra respecto a la competencia evaluada y por consiguiente el camino o distancia que falta por recorrer para cumplir satisfactoriamente con la misma.

⁵¹ Monzó, R., **op.cit.** p.88.

De ahí, que se puede generar un plan de desarrollo de acuerdo a las necesidades y prioridades de cada uno. Se partirá de un situación presente a una deseada de acuerdo a los objetivos planteados.

Es necesario recalcar que esta forma de ponderación no es un apéndice del proceso de aprendizaje en donde se valora únicamente lo aprendido acumulado sino que se espera que la persona aprenda *con el diagnóstico*, poniendo en funcionamiento sus conocimientos y su capacidad para argumentar, asegurando con ello que el diagnóstico aquí citada se encuentre al servicio de la mejora de la persona.

El centro de diagnóstico propuesto, se refiere a una serie de actividades grupales, las cuales proveen cierta base para emitir un juicio o predecir algunas conductas humanas, consideradas relevantes para la vida en general (académica y laboral) de un estudiante en un ambiente educativo determinado, por consiguiente, se espera del observador que investigue los procesos y la calidad de éstos, que producen determinados resultados para valorarlos.

De acuerdo a lo anterior, se detallan a continuación tres niveles de evaluación que se ocuparán durante el proceso:

a) Evaluación en grupo (varios observadores):

Dentro de este nivel, el grupo de observadores por lo general actúa, como un equipo para la evaluación de la información generada por la actividad de los participantes, revisando la calidad de los procesos y la frecuencia de las evidencias mostradas ⁵². Cabe mencionar, que durante los distintos ejercicios los observadores se estarán rotando constantemente, de tal forma que todos los evaluadores puedan observar a todos los participantes, (dependiendo del diseño del número de ejercicios incluidos). Lo que permitirá que este grupo intervenga

⁵² Cuando se menciona al observador o asesor no se refiere únicamente a un profesional, sino a aquella persona que por sus funciones y actividades tiene ascendencia sobre los estudiantes y la ejerce de manera responsable en el momento oportuno.

también en la elaboración del reporte de resultados final y el programa de desarrollo de cada participante evaluado.

b) Evaluación del observador:

Dentro de la dinámica del diagnóstico, se opera con grupos de tamaño fijo en lo que al número de participantes se refiere. Por lo general se seleccionan grupos de 6 participantes que luego en ejercicios de grupos pequeños se subdividirá en dos subgrupos de tres.

Por cada uno de los participantes se asigna a un observador, quien funge como responsable de elaborar el reporte final del mismo. Sin embargo, como se mencionó en el punto anterior, se rotarán los observadores, con el fin de que obtengan la mayor información de cada participante, logrando mayor consistencia en los resultados. De esta forma, aunque se tiene un observador asignado, el reporte final se apoyará en los comentarios de todos los observadores.

c) Autoevaluación:

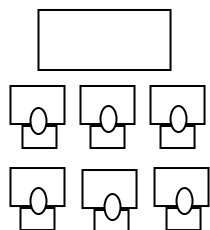
Como parte del proceso de aprendizaje es fundamental incluir en esta intervención la participación del evaluado para valorar su trabajo de acuerdo a su comportamiento y desempeño. A través del centro buscamos que el participante desarrolle esta capacidad de autodiagnosticar sus posibilidades respecto de la consecución de determinados objetivos y la participación en los procesos de aprendizaje correspondientes. A medida que el estudiante logre, darle sentido al resultado de esta experiencia, asimilará el aprendizaje en forma significativa.

La autoevaluación ocupa un lugar predominante en los programas de educación personalizada. El análisis de los errores y el modelaje de las propias dificultades por parte de los alumnos es fundamental para favorecer el conocimiento

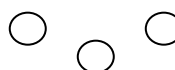
metacognitivo e iniciar una búsqueda efectiva de solución de las tareas propuestas⁵³.

Con el fin de ilustrar la forma en que estas condiciones de diagnóstico pueden ser llevadas a la práctica, se presentan los siguientes diagramas:

Participantes (estudiantes)

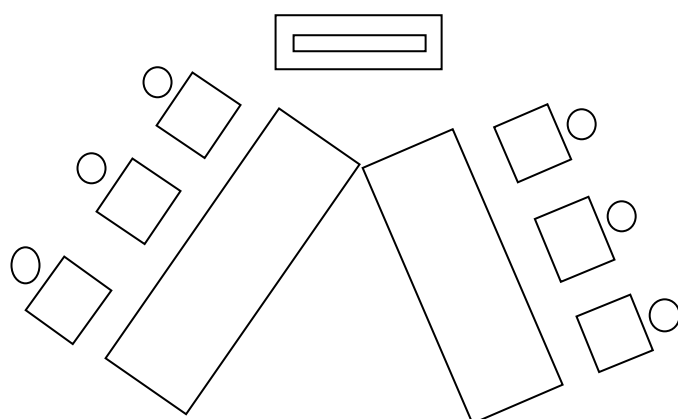


Observadores (asesores)



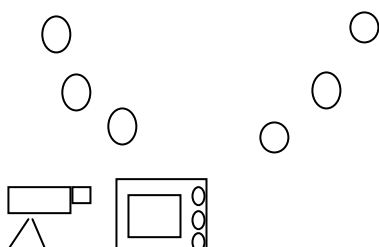
Ejercicio grupal

Lugar de trabajo



Estudiantes trabajan

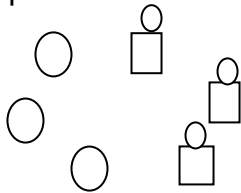
Asesores observan



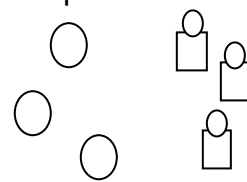
⁵³ La participación del estudiante en su formación depende de la educación y enseñanza que haya recibido anteriormente, ya que la capacidad y disposición para la autoevaluación son previas a la misma.

Ejercicio grupo pequeño

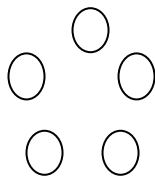
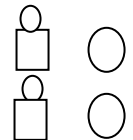
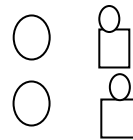
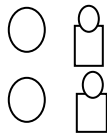
Grupo A



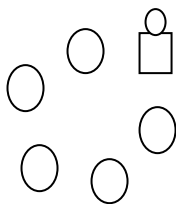
Grupo B



Ejercicio grupo individual



Asesores trabajando en grupo total para buscar consenso



Asesores dan retroinformación a los participantes uno a uno

A continuación se describe la tabla que incluye los diferentes niveles de logro a manejar por el desempeño mostrado:

| Nivel de logro | Descriptor |
|-----------------------|---|
| 0 | El alumno no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que se exponen a continuación. (no se presenta evidencia) |
| 1 | El alumno demuestra un conocimiento mínimo y presenta escasos comportamientos que soportan dicha competencia. |
| 2 | El alumno demuestra un conocimiento y una comprensión parcial del tema. Presenta una gama limitada de comportamientos que soportan dicha competencia. |
| 3 | El alumno demuestra un conocimiento y una comprensión bastante buena del tema que le permiten aplicar lo aprendido. Presenta una gama variada de comportamientos que soportan dicha competencia. |
| 4 | El alumno demuestra un amplio conocimiento y una buena comprensión del tema aplicando lo aprendido con profundidad. Presenta una gama completa de comportamientos que soportan dicha competencia. |

Dichos niveles serán utilizados por los observadores durante la retroinformación con los participantes, con la intención de equiparar con su autoevaluación (Apéndice 1) y definir el punto de partida del programa de mejora. Hay que subrayar la importancia de apoyar cualquier nivel de logro con las evidencias recabadas y con los procesos (hechos) observados (Apéndice 2).

Así mismo, los observadores podrán fundamentar la retroinformación con los conceptos

manejados previamente sobre los temas que se diagnostican en los ejercicios y que a nivel teórico es importante conocer y dominar, ampliamente para aplicar en situaciones específicas.

III.3.3. Fase 3: Sesión de información previa

Esta fase, parte de la premisa de:

- Para saber cómo **se hace** “algo” se requiere primero, **de saber** ese “algo”.

Cuando se aprende “algo”, esto se realiza mediante un acto de conocimiento, el cual tiene lugar como un proceso interno de representación o reflexión del contenido de lo que se aprende. Una vez que se ha aprendido, este “algo”, se cuenta con el conocimiento respectivo, entonces se puede mostrar el conocimiento aprendido a través de un desempeño o ejercicio del mismo. De esta forma se puede decir que el conocimiento se adquiere previamente al desempeño y es condición necesaria y suficiente para que éste tenga lugar posteriormente⁵⁴.

Por consiguiente, se recomienda incorporar en esta fase, la adquisición de los conocimientos necesarios sobre los temas que se aplicarán y desempeñarán durante los ejercicios del diagnóstico como son: liderazgo, formación de equipos, comunicación, negociación efectiva, análisis de problemas y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior puede realizarse mediante una sesión informativa previa o a través de otros medios instruccionales que permitan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mediante esta sesión, se busca no sólo proporcionar información sino, también unificar criterios sobre aspectos importantes del tema, a manera de que en la retroinformación de los participantes por video, puedan ellos, entender y expresar que

⁵⁴ Castañeda, S., *Educación, aprendizaje y cognición*, p.18.

fue lo que pasó en la actividad realizada. De igual manera, buscamos concientizar a los participantes sobre su actuación y desempeño para el proceso de retroinformación final.

Esta actividad puede realizarse bien sea antes del diagnóstico propuesto y/o durante el mismo evento, dependiendo de los objetivos planteados y el grupo seleccionado⁵⁵.

Muchos de estos temas, al no estar incluidos en materias asignadas formalmente, los alumnos los conciben de una manera informal y por experiencias aisladas. Por ejemplo, en tema de trabajo en equipo con frecuencia se observa que conocen sobre el tema en general pero al profundizar, desconocen aspectos importantes para su aplicación como son las etapas que debe desarrollar un grupo para convertirse en un equipo efectivo de trabajo, o las diferencias que existen entre un grupo y un equipo.

Otro ejemplo, es el tema de liderazgo, donde se presenta confusión entre si éste nace o se hace, además de desconocer los aspectos a cuidar para ser exitoso como líder. En el tema de comunicación, los estudiantes constantemente expresan ideas, sin tener claridad en que tan efectivo es el proceso de comunicación.

De esta forma, podemos encontrar estudiantes con mayor grado de conocimiento sobre un tema que otros. Uno de los objetivos de esta actividad es emparejar este tipo de conocimientos en los participantes, además de evitar caer en el error de “asumir” que una vez aprendido el “que” se aprende el “como”.

Los resultados de esta(s) actividad(es), dependerán de cómo diseñemos y presentemos el contenido, para lo cual es importante considerar los diferentes estilos de aprendizaje de los participantes.

⁵⁵ Como recurso didáctico deberá especificar el tipo de actividades cognitivas en las que los estudiantes estarán involucrados y las estrategias de enseñanza-aprendizaje asociadas a los objetos de aprendizaje, de tal forma que los conceptos sean transferidos eficazmente al estudiante.

III.3.4. Fase 4: Diseño de ejercicios vivenciales

Constantemente se ha hecho hincapié en la importancia de adecuar los ejercicios del centro de diagnóstico, a situaciones muy similares a las que afrontan los estudiantes en estos años. Esto, con el objetivo de propiciar una gran variedad de evidencias reales que eviten planear acciones superficiales y porque no, prematuras.

Lo anterior, aunado a que este diagnóstico, busca desarrollar las competencias de tipo genéricas, las tareas o ejercicios sugeridos están relacionadas con temas como: la discusión de grupo sin liderazgo asignado, el análisis de problemas, el trabajo en equipo y otros ejercicios sobre toma de decisiones en grupo.

En la mayoría de estas aplicaciones, los ejercicios asignados simulan problemas con los cuales se enfrenta un estudiante o un grupo de ellos, dentro de un ambiente escolar dado o se simulan otras formas de cultura académica deseada y por consiguiente se busca tener una medida de los alumnos frente a nuevas formas de trabajo.

Varios ejercicios pueden medir, con mayor o menor intensidad una misma competencia, asimismo, otras podrán ser observadas por una sola actividad. Se pueden diseñar distintas agendas que contemplen los diferentes aspectos a evaluar, por lo que en ocasiones es recomendable apoyarse en especialistas con experiencia en esta materia.

A la institución educativa le corresponde la tarea de definir el ambiente y competencias deseadas para observar y desarrollar en sus estudiantes.

Cuando se diseña este tipo de diagnóstico, se desea recrear situaciones tanto de grupo como individuales que nos permitan incitar diferentes evidencias para evaluar las competencias deseadas. Ahora bien, la pregunta en esta fase de diseño sería ¿cuándo utilizar actividades de grupo y cuando individuales?

La característica fundamental de una situación grupal, independientemente de la materia de desarrollo, es que las alternativas a ser discutidas tienen iguales posibilidades de “conveniencia”, es decir, no existe una alternativa “ más conveniente que otra” y según la estructura en complejidad de información a ser manejada y el tiempo asignado para conocimiento del tema, se ponen de manifiesto variables tales como: toma de decisiones, sensibilidad en situaciones de grupo, comunicación oral y análisis de problemas.

En ejercicios individuales, a diferencia del ejemplo anterior, la percepción, delegación, organización y toma de decisiones se ponen de manifiesto de una manera más intensa como es el caso del ejercicio de “expediente de entrada”.

De igual manera, si se diseña algún ejercicio para el tema de solución de problemas, las competencias tales como análisis de problemas, persuasión, y toma de decisiones se medirán también con mayor intensidad.

Finalmente, si se agrega una tarea adicional en algunos de los ejercicios donde a la persona se le solicita un reporte por escrito, con respecto a una experiencia obtenida durante el ejercicio, la expresión escrita se pone de manifiesto para observarla al igual que otras como la capacidad de síntesis.

En resumen, las experiencias situacionales, o ejercicios podrían diseñarse para cada institución en particular, de acuerdo a sus necesidades y prioridades⁵⁶.

Para este trabajo en específico se plantea un esquema que contempla algunos ejemplos de actividades a realizar por nivel, es decir en forma individual, grupo pequeño o grupo total. Estas, pueden considerarse efectivas para evaluar la mayoría de las competencias citadas en la primera fase de este capítulo. El contenido y

⁵⁶ Las simulaciones proveen una representación interactiva de la realidad que permite a los estudiantes probar y descubrir cómo funciona o cómo se comporta un fenómeno, que lo afecta y que impacto tiene sobre otros fenómenos, el uso de este tipo de herramienta alienta al estudiante para que manipule un modelo de la realidad y logre la comprensión de los efectos y sus consecuencias mediante un proceso de enseñanza-error.

metodología se explican a continuación.

- **Nivel de grupo total:**

- 1. Equipos de efectividad:**

En este ejercicio, al estudiante se le integra a un equipo que se reúne semanalmente para analizar algunos problemas de una escuela primaria. Se describen las características de dicha institución y los criterios de operación del equipo de efectividad. Este último, tendrá como objetivo leer y solucionar 3 de los casos que se presentan en un tiempo determinado.

Los casos a analizar deberán ser tomados de situaciones ya experimentadas o por experimentar en la escuela en donde ellos puedan estudiar y analizar la mejor alternativa de solución, tomando en cuenta las repercusiones que su decisión pueda afectar tanto en las distintas áreas involucradas de la escuela como los actores del proceso educativo (alumno, docente, administrativos) sin sacrificar, claro está, el objetivo y misión de la institución.

Este ejercicio, viene a representar un foro en donde los estudiantes analizan y reflexionan sobre el propio proceso de aprendizaje y en la solución de problemas que en un momento dado pueden enfrentar en su vida académica.

Durante la aplicación de estos ejercicios se revisan con mayor intensidad los aspectos de sensibilidad organizacional, análisis de problemas, toma de decisiones, creatividad, compromiso, aprender a aprender y comunicación.

- 2. Asignación de Recursos:**

Aquí, el estudiante forma parte de un consejo municipal, al cual se le asigna una ayuda financiera destinada para mejorar aspectos especiales de la ciudad. Cada estudiante, asume un departamento de servicios de la ciudad y en conjunto deberán tomara una decisión en cuanto al uso del dinero. Los estudiantes requieren estudiar su rol y a defenderlo. Al finalizar, el dinero deberá

ser asignado en el tiempo establecido o si no se perderá.

Para elaborar este ejercicio, el cual se encuentra relacionado con las necesidades del medio ambiente, se requiere describir a detalle cada uno de los departamentos (policía, agua, salud pública, ambiente y sanidad, calles y carreteras, bomberos, educación,) así como las características de la ciudad, esto es: incorporando sus objetivos, características, limitaciones y necesidades.

En esta actividad se evalúan los mismos aspectos del ejercicio anterior, sólo que con la diferencia de que en éste, se incluye una presentación por parte del participante al resto del grupo en donde se observan también aspectos como investigación, planeación y organización de la información, capacidad de síntesis, manejo de la información y persuasión.

Otras tareas que se podrían anexar como variantes a este ejercicio y que pueden utilizarse para profundizar en la evaluación de los aspectos antes mencionados son: trabajos de campo, análisis de datos y mapas; y evaluación de fuentes, que podrían ser solicitados en forma previa al evento.

Este ejercicio de asignación de recursos, viene a formar parte de un área de interacción importante hoy en día en muchas escuelas, cuyo objetivo es el de desarrollar en los alumnos la conciencia sobre los problemas de la comunidad y su participación para resolverlos. Se desea que los estudiantes tomen decisiones que protejan y preserven el medio ambiente natural y social, y por lo tanto que contribuyan en forma positiva a la sociedad.

- **Nivel de grupo pequeño:**

- 1. Construcciones Familiares:**

En este ejercicio, se forman dos grupos pequeños, llamados “familias”. Se establecen roles a los participantes de: padre, madre e hijo, quienes, deberán construir una torre lo más alto posible, para constituirse como ganadores. Durante la construcción, sólo el hijo podrá participar construyendo la torre, ya que sólo él puede tocar los cubos. Esto lo hará, tocando con su mano no diestra, sea zurda o derecha además de que lo hará con los ojos vendados. Antes de iniciar se les pide a cada miembro de la familia que en forma individual calculen, de acuerdo al grado de dificultad, el nivel de altura que cree que se logrará alcanzar. Deberán ponerse de acuerdo entre los grupos antes de iniciar sobre las normas de ejecución, es decir el decidir “qué se hará en caso de” como por ejemplo, una vez iniciado el ejercicio que pasa si se caen los cubos ya contruidos.

Mediante la vivencia de este ejercicio se observan las competencias de planeación y organización al establecer la asignación de roles. Así mismo, se pueden ver manifestados otros aspectos como la realización de trabajos en conjunto, manejo de expectativas, habilidad para escuchar, comunicación oral, motivación, liderazgo, y manejo de conflictos.

- 2. Recursos desiguales:**

El objetivo de este ejercicio es cumplir la tarea que se les pide a cada grupo a costa de lo que sea necesario, para llegar a la perfección. Cada grupo deberá reproducir, como tarea, varias figuras de distintos tamaños y colores, mismas que serán calificadas al final. Se distribuyen a cada grupo, los sobres con las instrucciones y el material. Como su nombre lo dice, los recursos asignados a cada grupo son desiguales por lo que necesitarán de los demás para completar con éxito la tarea. Cada grupo deberá reproducir, varias figuras de distintos tamaños y colores, mismas que serán calificadas al final para obtener al ganador.

Este ejercicio, incluye también otras variables importantes a analizar como son: la sensibilización entre grupos, asignación de funciones, trabajo en equipo, liderazgo, motivación, planeación, uso de la delegación, manejo de conflictos y por supuesto de comunicación.

Por otro lado, se podrá observar en forma clara ciertas actitudes que involucran valores y posturas como ganar-ganar relacionadas con el trabajo mismo.

Mediante esta actividad, se reafirma la gran responsabilidad que tiene la persona sobre sus actos, subrayando el cómo es que éstos repercuten en sí mismo y en los demás, sin descuidar la dimensión ética, aspecto fundamental en los procesos educativos.

- **Nivel individual:**

1. **Expediente de entrada:**

En este ejercicio, el estudiante asume el rol de un alumno que si bien ya se encuentra inscrito en la escuela donde va a estudiar el primer año de secundaria,, no ha podido asistir dado que estuvo enfermo de “hepatitis” lo que no le permitió asistir a clases las tres primeras semanas.

Durante esta experiencia, el estudiante se encuentra mejor de salud, por lo que se le pide, que siendo domingo un día antes de ir a su primer día de clases, revise el material y una serie de circulares junto con avisos que tuvo a bien un compañero juntarle durante su inasistencia, con el fin de agilizar, y planear su agenda de la próxima semana. Es necesario que haga notas de las acciones y decisiones que tomará, en función de los asuntos que se hayan acumulado durante sus tres semanas de ausencia. Así mismo se le recuerda que su amigo esta fuera de la ciudad y que sólo lo podrá contactar hasta el día siguiente.

Como apéndices se presentan, circulares de inicio de la escuela, posibles salidas, campamentos, reglamento, calendario de materias, algunas tareas

asignadas de ciertas materias, avisos de bienvenida de maestros varios y relación de trabajos a entregar durante la siguiente semana.

Ésta actividad se centra en diagnosticar individualmente ciertas habilidades como son: la planeación, organización, análisis de problemas, capacidad de síntesis, compromiso, creatividad y sensibilidad institucional.

2. Reporteando:

Se proyectan dos imágenes y se les pide a los estudiantes que hagan, de cada imagen un reportaje con la fuerza narrativa suficiente como para que el texto describa tanto la acción general de la gráfica, como la acción e incluso pensamientos y sentimientos de cada uno de los personajes de la escena.

Este trabajo deberá presentarse en forma escrita y posteriormente en forma expuesta con el fin de revisar tanto las diferentes formas de presentación como el impacto que pueden tener cada una. Para ello, se evaluará el trabajo previo en cuanto a organización y manejo de la información, redacción, ortografía, creatividad, y desarrollo de la historia. Así mismo, en la presentación oral se podrán revisar la forma de presentar y transmitir sus ideas.

Se pueden incluir otras variables en este ejercicio, como el aspecto de la motivación apoyado en las distintas teorías de motivación.

A manera de guía, los ejercicios presentados en este apartado, constituyen una forma de reproducir y diagnosticar ciertos comportamientos esperados en el perfil del estudiante. Sin embargo, se pueden diseñar otras variables a incluir dentro de los mismos ejercicios si queremos observar otro tipo de aspectos o profundizar en los ya específicos.

Por último, se anexa un cuadro en donde se concentran los ejercicios sugeridos con las competencias a evaluar.

| Ejercicio Competencia | Equipo de Efectividad | Asignación de Recursos | Recursos desiguales | Construcciones familiares | Expediente de Entrada | Reporteando |
|--------------------------|-----------------------|------------------------|---------------------|---------------------------|-----------------------|-------------|
|--------------------------|-----------------------|------------------------|---------------------|---------------------------|-----------------------|-------------|

Investigación

| | | | | | | |
|-----------------------|-------|-------|------|-------|-------|-------|
| Planeación | | XXXXX | | XXXXX | XXXXX | |
| Toma de decisiones | | XXXXX | XXXX | XXXXX | XXXXX | |
| Organización | | XXXXX | XXXX | | XXXXX | XXXXX |
| Análisis de problemas | XXXXX | | | | | XXXXX |
| Uso de la delegación | XXXXX | | XXXX | XXXXX | XXXXX | |
| Aprender a aprender | XXXXX | | XXXX | XXXXX | XXXXX | XXXXX |

Sociales

| | | | | | | |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Liderazgo | XXXXX | | XXXX | XXXXX | | |
| Sensibilización institucional | XXXXX | | XXXX | | XXXXX | |
| Persuasión | | XXXXX | XXXX | XXXXX | | |
| Manejo de conflictos | XXXXX | XXXXX | XXXX | XXXXX | | |
| Compromiso | XXXXX | XXXXX | | | XXXXX | |
| Motivación | | | | | XXXXX | XXXXX |
| Creatividad | XXXXX | XXXXX | XXXXX | | | XXXXX |
| Trabajo en equipo | XXXXX | XXXXX | XXXXX | XXXXX | | |

Con el fin de ilustrar la secuencia y aplicación de los ejercicios en un diagnóstico como este, se anexa una agenda tipo con los ejercicios recomendados y el tiempo estimado.

En este caso, se consideró incluir cuatro ejercicios en un día, tomando en cuenta un día normal de clases, dejando la retroinformación para el siguiente día.

Agenda: Primer día

| ACTIVIDAD | TIEMPO |
|---|-------------------|
| 1. Reunión con los estudiantes para clarificar y definir expectativas mutuas | Una hora |
| 2. Instrucciones ejercicio (1) grupo total : Equipo de efectividad o Asignación de recursos | 10 minutos |
| 3. Equipo de efectividad : Selección de casos | 1 hora 20 minutos |
| 4. Trabajo simultáneo : Observadores : Elaboran reporte Estudiantes : Ven la grabación en T.V. (Retroinformación) | 30 minutos |
| DESCANSO | 15 minutos |
| 5. Instrucciones (2) grupo pequeño : Construcciones familiares o Recursos desiguales | 10 minutos |
| 6. Recursos desiguales : Hay que lograr los resultados | 1 hora |
| 7. Trabajo simultáneo : Observadores : Elaboran reporte Estudiantes : Ven la grabación en T.V. (retroinformación) | 30 minutos |
| 8. Instrucciones (3) individual : Expediente de entrada o reportando | 10 minutos |
| 9. Expediente de entrada : Fase de planeación / Fase de presentación | 1 hora |
| DESCANSO | 20 minutos |
| 10. Instrucciones (4) grupo total : Asignación de recursos | 10 minutos |
| 11. Asignación de recursos | 1 hora |
| 12. Asesores : Elaboración de reportes Estudiantes : Cierre del día (Coordinador) | Abierto |

Segundo día

| ACTIVIDAD | TIEMPO |
|--|-------------------------|
| 1.- Reunión con los estudiantes para retroinformación individual. Concluir con el reporte final y proyecto de mejora. | Una hora por estudiante |

El diseño y el contenido del centro dependerán de la escuela y sobre todo de los objetivos planteados y los recursos con los que ésta cuenta.

III.3.5. Fase 5: Definición del perfil de observadores y su capacitación

La función del observador, constituye el pilar en estos diagnósticos, ya que de su participación se desprenden, la retroinformación y el programa de acciones correctivas, en otras palabras de ahí que el estudiante emprenda su camino a la mejora.

Los observadores o asesores son las personas quienes, durante los ejercicios observarán y evaluarán a los estudiantes en todas las habilidades. Por lo general, se asigna un asesor por participante, el cual es el encargado de dar, la retroinformación final al mismo. Sin embargo, en cada ejercicio tendrá un observador diferente ya que estos se van rotando en cada ejercicio. De esta forma, la evaluación final, es elaborada en forma conjunta por los observadores aunque sea uno el encargado de transmitirlo al estudiante.

En lo posible, se requiere que haya un alto grado de acuerdo entre los observadores siempre y cuando los observadores conozcan en que están de acuerdo. Por lo tanto, el perfil de los observadores, junto con su capacitación, se considera aspecto clave en el desarrollo de estos programas.

A continuación se mencionan algunas características y/o cualidades que se recomiendan incluir como parte del perfil del observador⁵⁷:

- Una amplia experiencia en el tema de competencias y en particular en el perfil de la institución educativa en cuestión.
- Poseer la habilidad desarrollada de observar y analizar el desempeño de otros. En el caso laboral se sugiere que sea personal de la misma empresa que ocupa niveles jerárquicos gerenciales o directivos. Por el contrario, en el caso académico, se recomiendan maestros o profesores con experiencia en la docencia y observación.

De no contar con este tipo de personas en ambos casos se plantea la posibilidad de contratar gente externa con experiencia en este tipo de diagnósticos.

- Tener la capacidad de extraer en forma objetiva, los datos e información necesarios como parte de las evidencias requeridas para la elaboración de los reportes finales.
- Tener la capacidad para establecer la empatía hacia los integrantes del diagnóstico para lograr el objetivo principal e identificar las limitaciones y su desarrollo.

Los observadores pueden ser externos o internos, y con ello, nos referimos a contratar gente de fuera de la institución educativa que cubra con este perfil, o capacitar a personas internas que pueden desarrollar esta función. Sin duda la primera alternativa es elevada en costo, por lo que recomendamos, en este caso, capacitar a los maestros con mayor experiencia en la institución y que de preferencia, cubran con este perfil.

Con el fin de alcanzar resultados exitosos es importante prever una capacitación a todas las personas encargadas de observar y diagnosticar a los estudiantes. Función asignada a la coordinación del centro en donde se puede supervisar a través de sesiones de práctica.

⁵⁷ Preciado, A., **op.cit.** p.95.

Dentro de las actividades de capacitación se encuentran:

- Explicar a detalle, cuales son los ejercicios que se realizarán en qué consisten, su estructura y los detalles sobre el diagnóstico a realizarse.
- Describir cada una de las competencias a evaluar, definición, evidencias, ejercicio mediante el cual se observará la competencia.
- Establecer cuáles son las escalas para calificar y revisar ejemplos específicos de situaciones los cuales deben observarse.
- Enlistar posibles errores en los que se puede incurrir al momento de realizar una evaluación de este tipo.
- Leer y reconocer, junto con ello, los formatos que se utilizarán durante la observación de los ejercicios.
- Dar a conocer las normas y reglas a manejar durante su participación.
- De preferencia, analizar un video ejemplo, con ellos, donde puedan ver una experiencia real.

Sin duda al hablar de capacitación, se quiere evitar caer en los errores que se pueden hacer como observadores. Es importante, por lo tanto, entrenarlos en: cómo observar comportamientos específicos, ignorar otros comportamientos, codificar con precisión, e integrar con significado. La tarea no es fácil sin embargo la capacitación de los observadores funciona y contribuye a los resultados.

Ahora bien, ¿Qué clase de errores pueden hacer los observadores y se requieren evitar?

1. Por ejemplo, si un estudiante parece ser bueno resolviendo problemas, es difícil no darle una buena calificación, como un comunicador también, o si un estudiante tiende a sacar puntajes bajos en algunos aspectos, tendemos como observadores darle a esa persona puntajes bajos en otros aspectos.
2. Cuando un observador encuentra difícil el darle al estudiante ya sea una calificación alta o baja, existe la tendencia a darle un puntaje promedio.
3. Si un observador no sabe en qué categoría cae cierto comportamiento, es natural para él, aplicar teorías personales para calificar al estudiante.

4. Un observador que simplemente no puede diferenciar entre todas las conductas observadas, está forzado a dar puntajes promedio.

Por lo tanto, se recomienda incorporar en la capacitación, primeramente el entrenamiento en observación, después en diferenciación y clarificación de comportamientos con el fin de distinguir cada comportamiento y por último en como evaluar cada variable o competencia (número de comportamientos observados). De esta manera, la capacitación ayudará a rescatar las dudas o inquietudes de los observadores, respecto a la manera de realizar esta función en forma eficiente.

Uno de los apoyos utilizado con mayor frecuencia por estos centros de diagnóstico, es el video. A través de este, los observadores pueden estudiar los diferentes comportamientos repetidamente y discutir con los demás su frecuencia y refinamiento.

III.3.6. Fase 6: Rol del coordinador y apoyo logístico

El diagnóstico aquí propuesto constituye un esfuerzo que requiere de mucho trabajo y participación por parte de varios colaboradores. Sin embargo, debe asignarse un responsable como “coordinador” del evento en donde se concentren todas aquellas tareas necesarias para garantizar el éxito del desarrollo del mismo. En estos casos, es preferible que sea una persona que conozca: el manejo de la escuela, a las personas a trabajar con (asesores y participantes); y contar con conocimientos en procesos de evaluación y observación, además de tener un alto compromiso e iniciativa.

Las actividades correspondientes se pueden dividir en tres grupos, las de “antes” del evento, “en o durante” el evento, y “después” del evento.

Como parte de las actividades de planeación se tienen:

- Si, es por primera vez, tendrá que coordinar las actividades y juntas necesarias, con la dirección y el personal correspondiente para definir por completo las competencias a evaluar y los ejercicios a utilizar. Estos últimos deberán ser

actualizados constantemente procurando utilizar experiencias recientes o de los últimos años escolares que representen para los estudiantes un reto importante a resolver y que además sean atractivos para ellos. Así mismo, necesita considerar ejercicios individuales y en grupo como parte de la dinámica del diagnóstico. En el caso de algunas escuelas que actualmente manejen “Bachillerato Internacional”,⁵⁸ se podrá facilitar el proceso ya que tienen incorporado un perfil del estudiante, e incluso actividades de investigación que

podrían sumarse a este esfuerzo para tener más consistencia en los resultados.

De igual forma, el coordinador tiene como función vigilar que este programa vaya de la mano con las actividades escolares ya que éste forma parte de las mismas. El coordinador deberá evitar el que este esfuerzo, sea visto como algo aislado y selectivo.

- Negociación del lugar y la fecha para el desarrollo. (se puede utilizar las instalaciones de la misma escuela pero en días no laborables)
- Reproducir el material (ejercicios, carpetas e invitaciones) necesario una vez aprobado.
- Definir participantes y observadores.
- Capacitación previa a observadores y entrega de material.
- Establecer y conseguir el equipo técnico y de capacitación, necesario para el desarrollo del mismo.
- Seguimiento a las labores administrativas. (reproducir el material, tanto de observadores como de participantes, hacer los memorándums necesarios, elaborar el reporte final en limpio, y manejar un inventario de los estudiantes en cuanto su participación y seguimiento del evento).

⁵⁸La Organización del Bachillerato Internacional (IB) es una fundación educativa cuyos objetivos están plasmados en su declaración de principios en la cuál el alumno constituye el eje central. Sus programas contribuyen a desarrollar habilidades personales, emocionales y sociales necesarios para vivir, aprender y trabajar en un mundo cada vez más globalizado.

Durante el evento:

- Tener el lugar y el material listo para iniciar el diagnóstico.
- Apoyo en la grabación de los ejercicios que requieran video.
- Apoyar al grupo al ver sus videos para fomentar la retroinformación.
- Coordinar los ejercicios y actividades de inicio a fin.
- De ser necesario apoyar con el manejo de algunos temas a exponer durante el evento.
- Solucionar dudas sobre el evento.

Después del evento:

- Recopilar el material de los observadores o asesores después del evento, (ejercicios y reportes) revisar la redacción y ortografía de los reportes finales y tenerlos listos.
- Organizar la junta con el participante, asesor y padres de familia para el seguimiento del plan de desarrollo. (compromiso de los tres)
- Recabar firmas de los involucrados, y guardar en el expediente.
- Dar seguimiento a las acciones de mejora de los participantes.
- Informe final a la dirección de la institución académica.

Otra de las funciones del coordinador es conseguir un lugar físicamente apto para desarrollar las diferentes actividades, sin que los estudiantes se distraigan.

Debido a que utilizar un lugar externo a la escuela resulta en ocasiones, bastante alto en costo económicamente hablando, se puede recurrir a trabajar en las mismas instalaciones, en días no laborables, aunque lo ideal sería un lugar alejado de la escuela y la ciudad.

III.3.7. Fase 7: Reporte de resultados y plan de desarrollo

Se ha revisado a través de las fases anteriores, la relevancia de generar evidencia real y verídica sobre el comportamiento de los estudiantes, mediante la reproducción de ejercicios propios de su ciclo escolar.

El trabajo de análisis y diagnóstico consiste en traducir estas evidencias a un esquema coherente, sobre la base del cual puedan planearse las etapas de acción y mejora; y llevarse a cabo con razonable seguridad el objetivo de desarrollar en el individuo las competencias necesarias. A este esquema lo denominamos “Reporte de resultados y Plan de desarrollo”. En este documento se especifica la dirección deseada de mejora, se identifican las variables prometedoras (áreas de oportunidad) que deben ser promovidas y el “como” hacerlo para lograr su desarrollo.

Algunas preguntas pueden ser formuladas en esta fase, como:

- ¿La persona se encuentra motivada para generar un cambio? ¿Cuáles son los puntos de influencia y de poder con su grupo? ¿Cuáles variables pueden modificar ellos más rápidamente?

Las respuestas a estas preguntas pueden guiar hacia una búsqueda de varios planes alternativos de acción que muestren posibilidad de transformar el desempeño del individuo en la dirección correcta.

Por lo general, se requiere un esfuerzo educativo antes de que la acción de mejora planeada, pueda verse reflejado finalmente en el comportamiento. Cuando se dispone de varios planes alternativos de acción, se pueden comparar entre sí, y seleccionar aquel que más posibilidades de éxito tenga de acuerdo al estilo de aprendizaje de cada uno.

En este punto se corre el riesgo de que estas acciones de mejora y desarrollo puedan ser tomadas como un fin en sí mismas, en vez de servir como medios para disminuir la brecha entre ¿eres capaz o no?

De esta manera, la tarea del observador o asesor consiste en saber guiar y orientar al estudiante, para que éste se halle dispuesto a asumir voluntariosamente las acciones sugeridas y poner en práctica los ejercicios adecuados para adquirir las respectivas competencias.

Adicionalmente, requiere, exponer también con claridad la responsabilidad personal de cada uno en su propio desarrollo. Nadie puede progresar por otro. Toda persona debe comprometerse con su propio desarrollo, afrontando y resolviendo diversos retos.

El progreso de las competencias debe basarse en problemas o situaciones en donde el estudiante pueda aplicar las estrategias y las relaciones que ha interiorizado, a fin de construir reflexivamente un aprendizaje significativo.

Puede ser peligroso hacer generalizaciones con respecto a la selección de las acciones de cambio, pero la guía general es que esta se ajuste al tamaño de la mejoría en el comportamiento, que se necesite para llenar el vacío existente; es decir lo que se necesita, en un momento dado, para desarrollar la competencia. A medida que esa necesidad de cambio en el comportamiento se haga mayor, se pueden recomendar acciones adicionales para asegurar los resultados finales que se desean. Es de subrayar que a medida que se profundiza en el cambio, el proceso cognoscitivo inicial pasa a ser primordialmente emocional⁵⁹.

Ahora bien, en forma adicional se necesita, incorporar dentro de este plan, actividades también de seguimiento y de evaluación, ya que sólo así se puede conocer nuestro avance en relación al tiempo y las metas esperadas. Lo anterior, con el fin de tomar medidas correctivas en un momento dado, si se considera necesario.

Una vez obtenido el reporte final, los asesores, guiados por el titular, informan al estudiante sobre el desempeño obtenido. Mencionan, las “calificaciones” de acuerdo a la evidencia mostrada y la frecuencia, las cuales se verifican con el alumno. Esta retroinformación se efectúa con los datos ya organizados dentro de un patrón

⁵⁹ Lawrence, P., *Desarrollo de Organizaciones: Diagnóstico y acción*, p.93.

conceptual. Con el fin de obtener un diagnóstico de aceptación general, se proporciona tiempo suficiente para discutir, modificar y, generalmente asimilar los datos y los conceptos.

Posteriormente, se establecen las acciones que puede tomar el participante, de acuerdo a sus prioridades y objetivos y se diseña el plan de trabajo. Este se verá complementado en forma consecutiva con la participación de los demás involucrados (padres de familia y maestro asignado).

Muchas de las recomendaciones van dirigidas a mejorar la capacidad del estudiante con habilidades por desarrollar. Para tener mejores resultados en esta parte del proceso es preciso llevar a cabo una retroinformación positiva con el estudiante con la finalidad de que ambos estén de acuerdo tanto en las habilidades, actitudes y o conocimientos a perfeccionar como en las actividades de mejora diseñadas para ese fin.

En forma seguida se presenta un formato como alternativa para el reporte final, en donde se incorporan las competencias propuestas en este estudio. Dentro de éste se encuentran tres letras del lado izquierdo, mismas que se refieren a las evaluaciones que otorgan los diferentes involucrados:

- A: Evaluación del asesor
- G: Evaluación del grupo de asesores
- I: Evaluación individual

En el cuadro de la derecha se registran los resultados observados apoyados por las evidencias del diagnóstico y que justifican la retroinformación.

La información que se presenta en este reporte es la misma que fue observada tanto por el asesor asignado como por el resto de los asesores ya que antes de que el asesor los redacte en forma final, se discute con el grupo para lograr un consentimiento de todos ellos. La retroinformación como proceso, maneja los resultados observados y las recomendaciones o acciones de cambio sugeridas. Sin

embargo, dependerá del estudiante darle seguimiento para involucrar a los padres y otros maestros estableciendo un plan de desarrollo con responsables y fechas. Para esta función, puede apoyarse en la coordinadora del evento quien incitará las citas o reuniones necesarias para concluir el plan.

REPORTE FINAL

Habilidades de Investigación:

Planeación

A:
G:
I:

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Toma de Decisiones

A:
G:
I:

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Organización

A:
G:
I:

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Análisis de problemas e investigación

A:
G:
I:

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Uso de la delegación

A:
G:
I:

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Aprender a aprender

A:
G:
I:

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

De igual forma, éste formato se presentaría para las competencias restantes (sociales y de comunicación).

Por lo que respecta al llenado del mismo es importante, que éste sea redactado en forma clara, objetiva, y con la suficiente información. Además, necesita percibirse como un esfuerzo en conjunto que conlleve como resultado un mejoramiento en el desempeño del estudiante y no hechos que describan comportamientos aislados. Como ejemplos tenemos:

Sensibilidad Institucional

A: 4
G: 3
I: 2

En lo individual percibes a la institución como un sistema total, alcanzas a visualizar impacto de acciones entre áreas que afectan a la escuela en su totalidad. En grupo esta habilidad no presenta evidencias. Es necesario aprender a volar como helicóptero para comprender y entender los mecanismos de las organizaciones y buscar cuando proyectamos y/o ejecutamos algo, su mejoramiento integral.

Compromiso

A: 3
G: 3
I: 2

En esta habilidad vemos que tienes disponibilidad para aplicar todos tus recursos personales en la solución de problemas de grupo. En las ocasiones que lo haces contagias esa energía pero poco la usas; comparte esa energía con el grupo y apóyate en ella para tu liderazgo y persuasión.

Habilidad para escuchar

A: 3

G: 3

I: 2

En lo individual captas ideas y conceptos con rapidez, resumes información (atención física alta, no interrumpes y clarificas contenidos) pero en grupo no participas consistentemente con tu atención, compromiso, motivación y habilidad para escuchar. En lo individual, podrías ayudar al grupo a verificar rumbos, resumir, clarificar, etc. en lugar de que pase el tiempo y tengan que regresar después a puntos anteriores.

Manejo de conflictos

A: 2

G: 2

I: 3

Tú participación al surgir conflictos, se limita a clarificar diferencias de información u opinión que surgen al momento de las discusiones grupales. Cuando los conflictos se tornan más intensos o profundos tiendes a retraerte dejando que sigan su evolución natural.

Para finalizar este apartado, se anexan las recomendaciones de desarrollo, las cuales serán incorporadas, al plan de mejora individual (Apéndice 3) con fechas y responsables.

En forma general, las acciones de mejora constituyen parte de un proceso integral de capacitación en donde se revisan: cursos o talleres para desarrollar habilidades; lecturas y videos sobre ciertos conocimientos; resolución de casos o actividades que les permitan reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje; juegos para incrementar destrezas, aplicación de ejercicios de páginas Web, etcétera.

Es indudable, que los estudiantes poseen capacidades y limitaciones en sí mismos, por lo que se requiere de las estrategias educativas para potenciar esas capacidades, y superar sus limitaciones. El asesor al extraer y/o potenciar dichas capacidades adquiere un papel de guía y mediador de aprendizajes significativos⁶⁰.

En este punto del proceso, es importante considerar tanto el estilo de aprendizaje de cada estudiante como las estrategias educativas con el fin de que ellos le encuentren sentido y apreciación al programa.

III.3.7.1. Proceso de retroinformación

A través del diagnóstico, se seleccionan y coleccionan los datos pertinentes, que en forma ordenada nos permiten desarrollar un panorama general de la situación del estudiante, sobre el cual, podemos proceder a la etapa de planteamiento de la acción.

La retroinformación constituye una de las herramientas fundamentales en el proceso de formar hábitos y actitudes, así como en el aprendizaje de destrezas.

En el ámbito docente, el término de retroinformación, hace referencia a la entrega de información al estudiante acerca de su desempeño con el propósito de mejorar éste en el futuro. Informar a un alumno acerca de su desempeño no es suficiente, sino que la información debe ser entregada de forma tal que haga posible una mejoría durante el proceso de aprendizaje. La retroinformación es una forma de dar ayuda a otra persona a que considere modificar su comportamiento de acuerdo a sus intenciones u objetivos⁶¹.

⁶⁰ Villalobos, E., **op.cit.** p.30.

⁶¹ La retroinformación es un mecanismo muy importante que aumenta el valor de algunas reglas de actuación y disminuye el valor de otras.

Durante este proceso el asesor proporciona información sobre el comportamiento y el impacto de éste sobre los demás. Se da la oportunidad de pensar y hablar sobre estos hechos de una forma compartida, y se cuestiona sobre si desea mantenerse en esa dirección.

Para lograr lo anterior, es necesario verificar, que los hechos realmente estén de acuerdo con la experiencia personal de los alumnos, es decir, que de alguna forma “tengan sentido” para ellos.

Cuando se está en un proceso de aprendizaje, es útil conocer durante el proceso si está logrando adecuadamente los objetivos, así como los aspectos específicos en que debe mejorar. En este sentido, la retroinformación puede compararse a un espejo que devuelve al aprendiz una imagen de lo que está haciendo, lo que le permite perfeccionarse y corregirse durante el proceso de aprendizaje.

Para fines de este trabajo, es indispensable retroinformar al estudiante sobre su manera de conducirse y su relación con la obtención de resultados. El confrontar de alguna forma la situación presente del estudiante con la situación deseada, nos permitirá iniciar un proceso de cambio individual.

Para llevar a cabo la retroinformación en forma adecuada se recomienda seguir ciertas reglas, las cuales se mencionan a continuación.

- La retroinformación debe ser descriptiva y no evaluativa:
Al evitar el lenguaje evaluativo, se reduce la necesidad de la persona a reaccionar defensivamente. La información a manejar se deberá utilizar como hechos observados para dejar a la persona en libertad de utilizarla como crea más conveniente. Es obligado, hablar y escribir la información, en términos formativos y de crecimiento, ya que debemos evitar el que la persona se etiquete.

- Debe ser específica en lugar de generalizar:
No debemos generalizar por una acción específica al poner cierto adjetivo en un comentario este debe estar apoyado con una situación específica. Como ejemplo: decir que una persona es “dominante” no es útil como decirle: “precisamente ahora cuando decidíamos el problema, no escuchaste lo que decían los demás y me sentí obligado a aceptar tus argumentos para no hacer frente a tus ataques.
- Se deben tomar en cuenta las necesidades tanto del receptor como las del transmisor:
La retroinformación puede ser destructiva cuando solamente sirva a nuestras propias necesidades, sin tomar en cuenta las necesidades de la persona receptora.
- Debe estar dirigida a un comportamiento que el estudiante, está en posibilidad de cambiar:
Para efectos de este estudio, partimos de la premisa de que todo estudiante tiene la capacidad de desarrollar o mejorar sus comportamientos.
- Debe ser oportuna:
En general, la retroinformación es más útil, si la damos después de manifestarse cierto comportamiento.
- Debe verificarse para asegurar una clara comunicación:
En este caso, una de las razones que beneficia la autoevaluación es que facilita el proceso de retroinformación al comentar sobre ambas evidencias observadas.

- Debe ser positiva:
Con el objeto de tomar conciencia que una conducta específica sí es adecuada, debe tender a reforzarla y aprovecharla para corregir también, las conductas inadecuadas.
- Debe diferenciarse de las evaluaciones (sumativas):
La retroinformación no tiene como finalidad calificar a los estudiantes con una nota que no produce una modificación en el aprendizaje. El cambio está en indicarle tanto los errores y los aciertos, cómo la forma de mejorarlos⁶².

Este diagnóstico parte, como se ha descrito con anterioridad de una necesidad de cambio. Éste tema no sólo se limita a una mera adaptación ante el ambiente cambiante sino a una involucración de casi todos los conceptos presentes en el comportamiento humano. De ahí, que es imposible pensar en liderazgo, motivación, comunicación y en otros conceptos sin abordar el tema del cambio. Finalmente, podemos aseverar que el proceso de retroinformación constituye una parte clave, como insumo para dicho proceso.

III.3.7.2. Participación y seguimiento de los involucrados

Se dice que la educación es el proceso mediante el cual una sociedad determinada reproduce su cultura, en el sentido más amplio del término, a través de diversas instituciones, algunas formalmente establecidas para este propósito y otras que lo hacen de forma informal.

Por lo tanto, la escuela constituye la institución educativa por excelencia, y sus funciones primordiales- aunque no únicas – tienen que ver con la capacitación de los individuos para su inserción al mundo laboral⁶³.

⁶² Para lograr una buena retroalimentación es necesario centrarse en el desempeño, es decir en conductas determinadas y no en la persona.

⁶³ Castañeda, S., **op.cit.** p.15.

No obstante, el papel fundamental que desempeña la escuela como institución especialmente creada para educar, el proceso de educación tiene lugar en un ámbito más amplio, en el que participan informalmente otras instituciones y organizaciones sociales.

Cabe destacar, la familia en primer lugar, quien concentra el proceso de educación socialización de los individuos. Otras organizaciones importantes son como ejemplo las iglesias, los medios de comunicación, las instituciones deportivas y recreativas, entre otras.

Todas ellas se encuentran fungiendo activamente en conjunto con la escuela en un proceso continuo de educación, que abarca todas las esferas importantes de la vida social. Por ende, es en ellas donde cae también la responsabilidad de participar, fomentando y apoyando las acciones de mejora y crecimiento en los estudiantes.

La familia, quien en cierta forma se ha mantenido “alejada de este proceso”, ha delegado en ocasiones la educación a terceros. Es clave que hoy se involucre formalmente y contribuya en la formación de los hijos.

Es imprescindible la alianza “familia-profesor” para que el alumno trabaje en el colegio y en casa y se involucre en el proceso de aprendizaje que exige un enorme esfuerzo personal y una gran dificultad para priorizar intenciones y objetivos.

Mediante este diagnóstico se, desea incorporar a esta institución llamada familia para que ayude al estudiante desde la planeación del programa de mejora hasta la participación activa en el mismo, haciéndose responsables junto con la escuela de varias de las actividades a supervisar.

Dentro de este programa se recomienda prever reuniones de seguimiento que permitan revisar avances, en las cuales se junten el alumno, el profesor y los padres de familia y se tomen en caso de proceder medidas correctivas.

Las tutorías, asumen de igual forma un rol importante en estos procesos de cambio. Esta figura funge como asesor, vigilando y guiando a los alumnos en sus propios aprendizajes.

Es importante entonces, acompañar al estudiante en este ciclo de aprendizaje, que le permitirá desempeñarse, de mejor manera en un futuro dentro de los diferentes ambientes sociales.

REFLEXIONES FINALES

A partir de lo estudiado en este trabajo es conveniente que las instituciones educativas, procuren las condiciones y circunstancias propicias para el aprendizaje individual, aún cuando la impartición de la enseñanza se realice en situaciones de grupo. Esto, permitirá realizar cambios fundamentales en la forma de actuar de los estudiantes que los haga ser individuos más abiertos y competitivos.

Bajo esta perspectiva, este trabajo ofrece una alternativa que propicia un cambio personalizado en los alumnos y una herramienta contundente para la institución. A través de éste diagnóstico, se busca retroinformar en primera instancia al estudiante en el proceso de aprender a su propio ritmo y después a la institución educativa a través de la información obtenida como guía o dirección de la misma.

A continuación, presentamos algunas reflexiones que se hicieron presentes al elaborar esta propuesta.

1. En general, las habilidades que muchas instituciones educativas desean que sus alumnos adquieran actualmente carecen de funcionalidad para la vida cotidiana presente y futura del estudiante, ya que constituyen constantes repeticiones y reconocimiento de lo que otros dicen o hacen. Con la elaboración de este trabajo se hace evidente la necesidad de plantear alternativas de desarrollo de competencias genéricas necesarias no sólo para el ámbito académico o laboral en un futuro sino para la vida misma.
2. Al igual que el punto anterior, los procesos de diagnóstico del estudiante se desarrollan comúnmente en un momento distinto al de la enseñanza, como si fuera algo ajeno o independiente al proceso educativo. A través de esta propuesta buscamos fomentar esa cultura de mejorar en forma continua, donde el diagnóstico viene a constituir un paso determinante tanto al inicio como al final del proceso de aprendizaje. El alumno debe aprender de y con

el diagnóstico.

Asimismo, cuando incorporamos el diagnóstico en el desarrollo continuo, fomentamos la actitud de “poder” y, sobretodo, de “querer hacer” en el sentido de mejorar. Nuevamente con ello, esta propuesta se convierte en una forma de intervenir en el cambio, ya que sensibiliza y confronta, permitiendo identificar la forma de aprender y, en consecuencia, facilita el ciclo de aprendizaje.

3. La inclusión del estudiante al propio proceso de aprendizaje, mediante esfuerzos de este tipo, permitirá obtener en mayor grado aprendizajes significativos. Lo recomendable es encontrar sentido a las experiencias que se viven, permitiendo con ello avanzar la forma de aprender. Es preferible, cambiar nuestra forma de reconocer el avance en la enseñanza sustituyendo el término en tiempo de los programas por el desarrollo y formación de los estudiantes.
4. El control de la motivación y el afecto de los alumnos son variables sustanciales en el aprendizaje y desarrollo cognitivo debido a que el afecto negativo puede poner en riesgo los resultados esperados. Si bien es cierto que el afecto no puede sustituir a la habilidad, sí es capaz de estimularla o reducirla. De esta manera, es favorable que en los programas que fomenten el aprendizaje fortalezcamos este aspecto ya que éste determinará en gran medida cuánto esfuerzo inviertan los alumnos en aprender.
5. La educación es un proceso continuo y permanente, cuya estructura básica se construye en la familia y en la escuela. Estamos lejos de pensar en una sociedad como una compleja organización educadora. Sin embargo, sí se puede modificar la ideología sobre lo que es el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se propone actualizar los criterios sobre los que está fundamentada la organización de la escuela como institución formativa e involucrar a la familia como participantes permanentes y efectivos en la educación.

6. Como se mencionó en esta propuesta de trabajo, es clave construir ambientes de aprendizaje que tomen en cuenta la participación activa de los estudiantes para construir metas, enfrentarse a problemas, establecer criterios de éxito y trabajar en proyectos, con el objetivo de adquirir conocimientos más sólidos y desplegar habilidades específicas.
7. En la actualidad, el gran reto de la educación radica en gran medida en trascender en la enunciación de los objetivos instruccionales y lo que ello implica al aterrizarlos en estrategias educativas. Éstos deben de preferencia, estar orientados más al desarrollo de habilidades que a la acumulación de conocimientos. Lo recomendable en estos procesos de cambio es cuestionarnos constantemente el “cómo” de lo que se está aprendiendo, que en ocasiones es más importante “que lo se aprende”. Con ello, los docentes podrán reorientar lo que hacemos y hacia dónde queremos llegar. También es favorable incorporar el diagnóstico como un elemento indispensable en la cultura de mejora educativa, ya que ésta se va más allá promoviendo la manera en que aprendemos.
8. Es de subrayar la relevancia que adquiere el tema de desarrollo de competencia y el concepto de autorregulación. El autoconocimiento, es decir el descubrimiento de nuestro desempeño a través de nuestras experiencias de vida, canalizando lo que se puede mejorar y lo que debe dejar de hacer o eliminar, se convierte en nuestro punto de partida. Por medio de esfuerzos como el aquí expuesto, se podrá mejorar el desempeño personal y social interactuando con éxito. Tanto en la vida profesional como en la personal, se conoce gente que en alguna forma influye en nuestra vida y por lo tanto en nuestro comportamiento.
9. Una estrategia eficiente para desarrollar las competencias descritas en este trabajo, es a través del programa o proyecto de vida, el cual en forma individual debe contener las acciones de desarrollo o crecimiento concretos y medibles, requeridas por la persona observada y que permitan revisar el avance en forma constante.

El desarrollo de las competencias posibilita el crecimiento integral del estudiante. Al desarrollar sus capacidades mediante las competencias y su transferencia a la vida, promovemos la formación en conjunto en las distintas dimensiones.

10. Además de reforzar el talento, se requiere trabajar intensamente en el propio desarrollo, propiciando un aprendizaje constante de todo personaje o situación que se ponga ante nosotros. En ocasiones no se hace consciente que la palabra “desarrollo” involucra también la forma que se usa para poner a trabajar lo que se ha aprendido, ya sea en beneficio propio o de la institución en la que nos encontramos.

De acuerdo con mi experiencia laboral, cuando por ejemplo se utilizan palabras como siempre y nunca, nos limitan el poder mejorar nuestro comportamiento y por consiguiente el crecimiento como personas. Definitivamente, considero que es indispensable involucrar a los jóvenes de esta edad en su propio proceso de desarrollo, diagnosticando su comportamiento consigo mismos y con otros, que les permitan desarrollar diferentes aspectos.

11. Para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo, la retroinformación constituye una actividad clave y fundamental en el proceso educativo. Si se desea realmente lograr cambios *formativos* en los estudiantes es importante seguir las normas y pasos recomendados por parte de los asesores.

Entre más rápido se adapte a nuestra forma de vida la filosofía de no etiquetar a las personas (como una forma equivocada de evaluar), a evitar el “me late” (como una intuición que sólo algunos poseen) y al aceptar al individuo con habilidades susceptibles de desarrollo (como la comunicación, trabajo en equipo, negociación efectiva, etcétera), se podrá dejar en libertad a los jóvenes para que estos se desarrollen y lleguen a ser lo más que pueden llegar a ser. El proceso de aprendizaje requiere ser visto como instrumento de ayuda y no como la “magia” como muchos suponen que es o como el mito que trata sobre “talentos

que no todos tenemos”.

12. Contar con un diagnóstico personal y un plan de mejora nos sitúa en una mejor posición para tomar decisiones de carrera que lleven al éxito. Es importante considerar que la toma de decisiones no es una arte, sino una habilidad que puede ser enseñada y aprendida.

Hoy, en el área de educación se cuenta con una clara visión de la situación actual, además de programas de trabajo específicos, no obstante, no se han podido desarrollar las estrategias adecuadas para lograr los resultados fijados. Si bien se han iniciado esfuerzos con resultados favorables, aún falta mucho por hacer. El reto es grande, es importante que cada uno de los actores del proceso educativo trabaje en conjunto con flexibilidad, eficiencia y oportunidad.

Bajo este contexto es necesario buscar y promover constantemente, nuevas formas de trabajo, relación y organización escolar, que permitan una mayor interacción y comunicación entre los alumnos y maestros. Considero, necesario crear redes de colaboración que nos aproximen el proceso de aprendizaje con el objetivo siempre presente de formar personas maduras y responsables.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Acevedo, A., *Aprender jugando: Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*, Limusa, México, 2001.
- Alonso, C., Honey, P., *Los estilos de Aprendizaje*, mensajero, Bilbao, 1997.
- Fernandez, C. *Great People Decisions*, Wiley, U.S.A., 2007.
- Bermúdez, L., *Experiencia de comportamiento no verbal y comunicación en un campamento internacional de niños de once años*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Iberoamericana. 1988.
- Borbolla, J., *Profesión: Mamá*, Diana, México, 2001.
- Bruner, J.S., *Desarrollo cognitivo y educación*, Monata, Madrid, 2004.
- Castillo G., *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*, Piramide, España, 2006.
- Carrión, C., *Valores y principios para evaluar la educación*, Paidos, México, 2008.
- Castañeda, S., *Educación, aprendizaje y cognición, teoría en la práctica*. Facultad de Psicología, Manual moderno, México, 2004.
- Cobo, G., *Orientación a Padres sobre el desarrollo de la afectividad en la pubertad*, Tesis de Licenciatura. México: Universidad Panamericana, 1995.
- Del Valle, *Diccionario de las ciencias de la Educación*, México, 2003.
- Durkheim, E., *Educación y Sociología*, México, Colofón editorial, 2006.
- *El niño y la niña de 11 años*, CISV, www.cisv.org.mx/portal/index.php
- Grados, J., *Assessmnet* 1980
- Chavarría, M., E. Villalobos Pérez-Cortés, *Orientaciones para la Elaboración y presentación de tesis*, Trillas, México, 2005.
- Lawrence, P., J. Lorsch, *Desarrollo de Organizaciones: diagnóstico y acción*, Fondo Educativo Interamericano, Colombia, 1973.
- López Arce, A. M., *El currículo en la educación superior. un enfoque posmoderno basado en competencias*, Publicaciones Cruz, México 2006.
- López de Llergo, A., L. Cruz de Galindo, *Quién fui, quién soy, quién seré Una guía para educar las etapas de la vida*, Editorial Trillas, México, 2003.

- López de Llergo, A., E. Villalobos, *Estrategias didácticas para una conducta ética*, Publicaciones Cruz, México, 2004.
- Maier, H., W., *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*, Amonortu editores, Argentina, 2000.
- Medina, S. R., E. Villalobos, *Evaluación Institucional*, Publicaciones Cruz, México, 2006.
- Mello, F., *Desarrollo Organizacional*, Limusa, México, 2008.
- Monzó, Rosa, *Concepto de Competencia en la Evaluación Educativa*, Publicaciones Cruz, México, 2006.
- OCDE .*Education at the Glance*, México: OECD Paris.
- Pinal, K.M., *Apuntes de Metodología y Redacción: Guía para la elaboración de un buen proyecto de tesis*, Publicaciones Cruz, México, 2006.
- Preciado, A. C., *Modelo de evaluación por competencias laborales*, Publicaciones Cruz, México, 2006.
- *Principios Educativos del CISV*, Bastian Kuntzel, 2004:
<http://www.cisv.org.mx/portal/index.php>
- Presentación Enlace 2007: <http://www.dgep.sep.gob.mx>
- Rossenzweig, M., A. Leiman, *Psicología Fisiológica*, Mc. Grawhill, Madrid, 1992.
- Secretaria de Educación Pública, Programa Nacional de Educación 2001-2006, México: SEP, 2001.
- Serrano, A.M., *Competencias e inteligencias: desde la educación inicial hacia la vida*, Trillas, México, 2008.
- UNESCO, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Colección: Educación y cultura para el nuevo milenio, México, 2001.
- Villalobos Pérez-Cortés, E., *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*, Trillas, México, 2006.
- Villalobos Pérez-Cortés, E., *Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza*, Publicaciones Cruz, México, 2003.

APÉNDICES

Apéndice 1: Autoevaluación

| |
|--|
| Nombre: _____ |
| Fecha: - _____ |
| Ejercicio: _____ |
| 1. Describe que habilidades, actitudes y perfil desarrollaste en este ejercicio: _____ _____ _____ |
| 2. Menciona los comportamientos que tuviste en este ejercicio y que funcionan como evidencias: _____ _____ _____ |
| 3. ¿Qué conocimientos adquiriste con esta actividad? _____ _____ _____ |
| 4. Autoevaluación por competencia evaluada: Investigación: • • Sociales: • • De comunicación: • • |

Apéndice 2: Formato de observación de evidencias

Nombre del Participante _____

Nombre del Asesor _____

Ejercicio _____

| Conductas y evidencias observadas | |
|--|---|
| Competencia: | <ul style="list-style-type: none">••••• |
| | |
| | |
| | |

Recuerda que al observar a las personas tendemos a hacer interpretaciones e inferencias. Para los fines de este evento te pedimos que sólo describas las conductas que observas.

Apéndice 3: Recomendaciones de desarrollo (ejemplo)

Habilidad:

| |
|--|
| |
|--|

Habilidad:

| |
|--|
| |
|--|

Habilidad:

| |
|--|
| |
|--|

Habilidad:

| |
|--|
| |
|--|

Apéndice 4: Equipos de Efectividad

Objetivos:

- Experimentar la dinámica de un grupo implicadas en los procesos de negociación y toma de decisiones.
- Practicar procesos de planeación y resolución de problemas entre grupos.
- Observar los modelos de comunicación en la resolución de problemas.
- Analizar el desarrollo de un grupo orientado hacia una tarea específica.
- Explorar el concepto de sinergia y su relación con los resultados en grupos que toman decisiones.
- Hacer conciencia de las necesidades del trabajo en equipo para realizar una tarea.

Recursos Materiales:

- Cinco casos diseñados de acuerdo a los problemas que presenta o puede presentar la escuela con la que se está trabajando. Incluir antecedentes de cada caso.
- Una hoja con la descripción del funcionamiento de la escuela. Incorporar la filosofía y objetivos generales.
- Un salón o espacio iluminado.

Duración: 1 hora

Tamaño del grupo: grupo de trabajo con 6 participantes.

Desarrollo:

En la hoja de instrucciones se describen las razones por las cuales se da origen al equipo de efectividad, recalcando la importancia de su participación considerando que su experiencia puede ser de gran ayuda en la solución de los problemas que ahí se presentan. De igual forma se detallan los objetivos a seguir y la metodología de cómo funciona este equipo.

Se deberán citar los criterios de operación del equipo de efectividad los cuales son:

- Se deben dar soluciones “totales” a los problemas por escrito.
- Cuando los problemas no correspondan al equipo serán turnados a la persona de quien dependan.
- Se deben prever y definir las repercusiones de los problemas en toda la institución.
- El equipo debe responder y solucionar problemas colaterales que surjan, de las soluciones que ofrece.

A continuación el equipo procederá a leer y solucionar tres de los cinco casos que se le presentan. Estos deben ser los más importantes a juicio de los miembros del equipo.

Apéndice 5: Asignación de Recursos

Objetivos:

- Estudiar las diferentes formas de resolver problemas y tomar decisiones en grupo y sus consecuencias.
- Analizar la reacción frente al manejo de argumentación confrontada con la necesidad de acciones.
- Identificar cuales características del comportamiento de los participantes contribuyen u obstaculizan la solución de un problema en común.
- Revisar los aspectos de planeación, comunicación y organización de la información en forma individual al hacer las presentaciones.

Recursos Materiales:

- Hoja de Información general de la ciudad y del funcionamiento del Consejo Municipal.
- Hoja de Información específica de cada uno de los departamentos a analizar.
- Hoja de instrucciones y reglas de la actividad.
- Material logístico necesario para las presentaciones.
- Un salón o espacio iluminado.

Duración: Una hora.

Tamaño del grupo: grupo de trabajo con 6 participantes.

Desarrollo:

Se requiere desarrollar en forma inicial la descripción general de la ciudad y del consejo municipal donde el participante es miembro. En este consejo se deberá asignar el financiamiento que como ayuda urbana federal se les ha otorgado. La única

estipulación es que este dinero sea invertido en mejoras de la ciudad o en proyectos especiales que el gobierno de la ciudad considere más importantes.

Se elaboran seis casos con la información necesaria para los seis diferentes departamentos: policía, agua, salud pública, calles y carreteras, bomberos y medio ambiente. El consejo municipal, se reunirá para discutir cómo se distribuirá el dinero asignado. Si el dinero no puede ser asignado a ningún departamento o departamentos al finalizar la hora, será devuelto al gobierno federal. Al iniciar el ejercicio cada participante encontrará la información general de la ciudad como la específica de cada departamento para que consideren cuales son los problemas y necesidades de la ciudad. Posteriormente se asigna a cada participante el departamento correspondiente para defender y ser el beneficiario del financiamiento. Por lo tanto, se diseña un tiempo de planeación en donde cada participante planea una presentación al resto del grupo para convencer a los otros miembros del mejor uso del financiamiento en su departamento, buscando conseguir la mayor cantidad posible.

Apéndice 6: Construcciones Familiares

Objetivos:

- Identificar los factores que ayudan u obstaculizan la efectiva comunicación interpersonal.
- Revisar los aspectos de liderazgo, comunicación, y motivación en la realización de actividades en conjunto.
- Analizar la actitud de cooperación de grupos que trabajan en la obtención de una meta con una participación limitada

Recursos Materiales:

- Una caja de treinta y cinco dados de madera para cada equipo.
- Una venda para tapar los ojos por equipo.
- Un salón bien iluminado, amplio y con mesas dispuestas para el trabajo en equipo.

Duración: Una hora.

Tamaño del grupo: dos grupos de trabajo con 3 participantes.

Desarrollo:

- Se explica el objetivo del ejercicio.
- Se plantea que el grupo se subdividirá en “familias” a las cuales habrá que darles nombres lo más originales que sea posible.
- Cada familia se compondrá por los siguientes personajes: un hijo, un padre, una madre,
- Cada familia construirá una torre lo más alta posible, la familia que logre la de mayor niveles, dados encimados, será la ganadora.

- La principal condición en la que se realizará la tarea es que el único miembro que puede tocar los dados en cada familia es el que desempeñara el papel de hijo y éste mismo nada más los tocará con su mano no diestra, sea zurda o derecha la persona y además se le vendarán los ojos.
- Se forman las familias, y antes de entregar el material se les pide a los personajes, observando el grado de dificultad de la tarea, predigan cuantos niveles de altura logrará alcanzar el hijo de cada familia, incluyendo él mismo. Es importante que esta información no se comunique hacia el interior del grupo sino que sea individual y se aparte.
- Por último, antes de dar comienzo a la actividad se fijará la regla, por ambos grupos, de qué se hará si se caen las torres al ser construidas.
- Al terminar es recomendable analizar el manejo de expectativas individuales tanto en las relaciones interpersonales como en las tareas.

Apéndice 7: Recursos Desiguales

Objetivos:

- Experimentar la dinámica de un grupo implicadas en el cumplimiento de una tarea.
- Explorar cómo un grupo interacciona con otros cuando depende de ellos para hacer el trabajo.
- Examinar los elementos de negociación y colaboración en el logro de los objetivos.
- Estudiar el nivel de cooperación entre los individuos de un equipo.

Recursos Materiales:

- Tres sobres diferentes conteniendo lo siguiente:
Sobre1: Tijeras, una hoja blanca y tres hojas rosas
Sobre 2: Pegamento, una hoja blanca y tres hojas verdes
Sobre 3: Regla, una hoja blanca y tres amarillas
Además cada sobre contendrá una hoja de instrucciones.
- Un salón o espacio iluminado.

Duración: 40 minutos

Tamaño del grupo: De preferencia tres grupos pequeños

Desarrollo:

El facilitador mencionará a cada grupo que deberá realizar la tarea que viene especificada en la hoja de instrucciones de cada sobre. Los grupos deberán leer cuidadosamente su hoja de instrucciones y deberán realizar dicha tarea a costa de lo que sea necesario. Todos los grupos empezarán la actividad al mismo tiempo. El

grupo que alcance el primer lugar, habiendo cumplido la tarea a la perfección, será el ganador.

No se podrá utilizar ningún material que no provenga de los sobres.

Cada grupo deberá hacer lo siguiente:

1. Un cuadro de papel blanco de 12 cms. x 12 cms.
2. Un rectángulo de papel amarillo de 12 cms. x 6cms.
3. Una cadena de papel con cuatro eslabones, cada uno de un color diferente.
4. Una pieza en forma de T en papel blanco y verde, de 15 cms. x 9cms.
5. Una bandera de 12 cms. x 12 cms. de tres colores diferentes.

Apéndice 8: Expediente de entrada

Objetivos:

- Observar, Experimentar y evaluar en forma individual los procesos de análisis de problemas, organización y planeación.
- Explorar el proceso de toma de decisiones, analizando cómo nuestras decisiones pueden o no impactar en otras áreas.
- Revisar el grado de compromiso y motivación en el participante.

Recursos Materiales:

- Hoja de instrucciones, en donde se le comunica al estudiante el objetivo del ejercicio y las instrucciones generales.
- Guía de información sobre la escuela en general.
- Calendario, y organigrama de la escuela, con las diferentes áreas y responsables.
- Material necesario sobre sus materias, horarios, circulares, reglamento y tareas a realizar en la próxima semana. (algunos de ellos podrán estar en letra manuscrita)
- Hojas blancas y lápices
- Un salón o espacio iluminado.

Duración: una hora

Tamaño del grupo: Individual

Desarrollo:

- Se le entrega el material al participante junto con las instrucciones y se le describe en qué consiste el ejercicio.

- Se determinan los tiempos de planeación y de entrega del trabajo en forma conjunta.
- Se explican las reglas y la forma de entregar los resultados
- Al finalizar, el participante deberá entregar toda la documentación junto con sus comentarios. Es necesario pedirle que haga notas de las acciones o decisiones que tomará, en función de los pendientes que se hayan acumulado durante su ausencia.
- Es recomendable que dichos documentos se apeguen lo más posible a la situación real y/o problemáticas de la escuela.

Apéndice 9: Reporteando

Objetivos:

- Analizar aspectos como creatividad y sensibilidad en los participantes.
- Explorar la comunicación tanto oral como escrita.
- Estudiar el manejo de la información y la forma de plantear las ideas.

Recursos Materiales:

- Dos láminas, fotografías o diapositivas cuyo contenido gráfico represente situaciones típicas de la vida de la escuela, ya sea para proyectar o distribuir copias a cada participante. Es necesario que las gráficas muestren por lo menos al individuo sólo o en pareja y a un grupo en reunión de trabajo.
- Guía de instrucciones por participante. Con reglas y tiempos.
- Lápices y hojas blancas
- Un salón amplio e iluminado.

Duración: una hora dividida en dos partes.

Tamaño del grupo: Individual

Desarrollo:

- Primera parte: Se entrega la guía de instrucción al mismo tiempo que se proyectan cada una de las imágenes, dando un tiempo suficiente entre cada una.
- Se pide a los participantes que hagan, de cada imagen un reportaje con la fuerza narrativa suficiente como para que el texto describa tanto la acción general de la imagen como la acción e incluso los pensamientos de cada uno de los personajes de la escena.

- Es importante que no traten de describir la lámina sino que escriban una historieta sobre sus personajes. Para ayudarles se les presentan las siguientes preguntas a manera de guía, no para contestar cada una por separado sino para elaborar una historia continua, es decir un reportaje detallado.
 - ¿Qué está pasando? ¿Quiénes son las personas?
 - ¿Qué les ha conducido a esta situación? ¿Qué es lo que ha sucedido en el pasado?
 - ¿En qué piensan? ¿Qué desean? ¿Qué sienten?
 - ¿Qué sucederá en el futuro? ¿Qué van a hacer?
- Se aclara, que no hay reportajes correctos o incorrectos sino que cualquier clase de historia es buena. Estos se harán por separado, señalando el título de cada una.
- Segunda parte: Se les pide a cada uno de los participantes que exponga su narración. De preferencia sentados en un mesa en forma de herradura.