



MIS DOCUMENTOS DE **APOYO I.** EDUCACIÓN INICIAL

COORDINADOR DE ZONA



DOCUMENTOS

REFLEXIONAR PARA ENSEÑAR



MIS DOCUMENTOS
DE **APOYO I.**
EDUCACIÓN INICIAL
COORDINADOR DE ZONA

Directorio

José Ángel Córdova Villalobos

Secretario de Educación Pública

Arturo Sáenz Ferral

Director General del Consejo Nacional
de Fomento Educativo

María Teresa Escobar Zúñiga

Directora de Administración y Finanzas

Lucero Nava Bolaños

Directora de Educación Comunitaria

Miguel Ángel López Reyes

Director de Planeación

Juan José Gómez Escribá

Director de Medios y Publicaciones

Dolores Ramírez Vargas

Titular de la Unidad de Programas
Compensatorios

Rafael López López

Titular de la Unidad Jurídica

Fernando Sánchez de Ita

Titular del Órgano Interno de Control

El Consejo Nacional de Fomento Educativo agradece el apoyo de Lorena Larrauri Mendoza, José Torrecillas Lerma, Vicente González Garnica y Roberto Gutierrez Arteaga, a las Supervisoras de Módulo y Coordinadoras de Zona de los estados de Puebla y Edo. de México, quienes con sus comentarios y recomendaciones enriquecieron el contenido de este material.

El Conafe agradece también el apoyo de Beatriz Cabrera Hernández y Rocío Mariscal Mendoza.



MIS DOCUMENTOS DE **APOYO I** EDUCACIÓN INICIAL

COORDINADOR DE ZONA



DOCUMENTOS

REFLEXIONAR PARA TRANSFORMAR



Mis documentos de apoyo I. Educación Inicial. Coordinador de zona

Edición

Consejo Nacional de Fomento Educativo

Textos

Francisco Javier de Santos Velasco

Déborah Sarky Steinberg

Fotografía de portada

Norma de los Angeles Hernández Santillán

Diseño

Rocío Mireles

Coordinación general

Valerie von Wobeser

Coordinación editorial

Rosa María Mac Kinney Bautista

Colaboración

Norma de los Angeles Hernández Santillán

Guadalupe Ramírez Vidal

Primera edición: 2012

D.R. © CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO

Insurgentes Sur 421, edificio B, Conjunto Aristos,

col. Hipódromo, CP 06100, México, D.F.

www.conafe.gob.mx

ISBN:

Impreso en México / Printed in México

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio sin permiso previo del editor.

Presentación

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) tiene como misión proporcionar una educación inicial y básica de calidad y en condiciones de equidad, por lo cual desarrolla estrategias orientadas a asegurar el derecho a la educación de los niños que habitan en zonas con altos y muy altos índices de marginación y rezago social.

El Programa de Educación Inicial del Conafe desarrolla tareas de formación y apoyo pedagógico, así como de fortalecimiento a la gestión y la evaluación de la práctica educativa. Dichas funciones son esencialmente llevadas a cabo por los supervisores de módulo, coordinadores de zona y, en un nivel distinto de participación, también por los equipos técnicos de las distintas entidades federativas.

Mejorar la calidad de los servicios que ofrece el Conafe, requiere un enorme esfuerzo de reflexión y acción respecto a la manera en que se planea, desarrolla y evalúa la intervención de los promotores educativos. Para ello, es indispensable el apoyo y la asesoría que como coordinador de zona ofrezcas a estas figuras educativas, ya que se trata de un proceso complejo para el que es necesario desarrollar diversas competencias.

Este material forma parte de la serie Documentos: Reflexionar para Transformar, y tiene como finalidad auxiliar a los coordinadores de zona de educación inicial en su proceso de formación, adquisición y desarrollo de conocimientos básicos y competencias que les permitan llevar a cabo su práctica de gestión, apoyo pedagógico y asesoría dirigida a los supervisores de módulo y a los promotores educativos.

Es importante que leas y analices su contenido, pero sobre todo, que asumas el compromiso de considerar en tu práctica de asesoría y apoyo con los promotores educativos, los planteamientos y sugerencias que aquí se presentan.

Los promotores de educación inicial, los supervisores de módulo y los coordinadores de zona desarrollan un trabajo encomiable. Su labor contribuye a configurar el futuro de miles de niños que viven en las comunidades rurales aisladas del país. La obligación y responsabilidad que el Conafe tiene con ellos es ineludible. Tengo la certeza de que este nuevo material ayudará a hacer realidad nuestro compromiso de garantizar que todos los niños aprendan cada día más y mejor, para formar así mejores ciudadanos y mejores seres humanos.

Dr. Arturo Sáenz Ferral
Director General

Índice

Introducción	7
Orientaciones y recomendaciones para trabajar con "Mis documentos de apoyo I"	8
I. El coordinador de zona y las figuras educativas como personas	9
Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva	10
II. El coordinador de zona con visión integral y estratégica	22
Planeación estratégica para el trabajo comunitario	23
La planificación estratégica: instrumento de participación e inclusión social	31
III. El coordinador de zona como asesor reflexivo	40
La espiral reflexiva como propuesta para el desarrollo de la reflexión sobre la práctica	41
Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación	46
IV. El coordinador de zona como líder y coordinador de equipos	54
El líder como motivador de equipos	55
¿Cómo formar equipos de alto desempeño?	59
V. El coordinador de zona y el desarrollo profesional de las figuras educativas	62
Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina	63
Cuadro síntesis de materiales Conafe	67
VI. Herramientas para apoyar la labor asesora y de gestión del coordinador de zona	77
El rol del coordinador de zona como asesor	79
La escucha activa	82
La retroalimentación para la asesoría	85
El coordinador de zona y los procesos de mediación y negociación	88

Introducción

Estimados coordinadora y coordinador de zona:

Con el fin de fortalecer tu desempeño como coordinador de zona dentro del Programa de Educación Inicial del Conafe, se ha diseñado este material de apoyo denominado: Mis documentos de apoyo I, Reflexionar para transformar.

En sus páginas se abordan diversos temas que te permitirán reforzar tus responsabilidades principales derivadas de tener un equipo de supervisores de módulo y promotores educativos a tu cargo, a quienes necesitas proporcionar dirección clara, coordinar, formar y asesorar de manera continua a lo largo del ciclo operativo.

Este material se presenta dividido en 6 partes temáticas. En la primera parte denominada “El coordinador de zona y las figuras educativas como personas” se incluyen textos sobre las competencias personales y sociales de las figuras del supervisor de módulo y de los promotores, ya que se parte de la premisa de que para coordinar personas, primero debemos ser buenos conocedores y gestores de nosotros mismos.

En la segunda parte denominada “El coordinador de zona con visión integral y estratégica” encontrarás las herramientas principales para realizar el diagnóstico y la planificación estratégica de tu zona.

En el tercer apartado, llamado “El coordinador de zona como asesor reflexivo”, haremos un repaso de la espiral reflexiva como un excelente modelo para analizar y mejorar el desempeño de las figuras del programa. También encontrarás resultados de investigaciones realizadas respecto a la importancia y vigencia del modelo reflexión sobre la práctica para el trabajo comunitario.

En el cuarto capítulo, nombrado “El coordinador de zona como líder y coordinador de equipos”, encontrarás información que puede ser de utilidad para convertirte en un líder motivador de las personas con las que trabajas, así como recomendaciones para crear equipos de alto desempeño.

En la quinta parte, llamada “El coordinador de zona y el desarrollo profesional de las figuras educativas”, se plantea la importancia de que las figuras se involucren en el diseño y seguimiento de su desarrollo profesional.

Por último, en la sexta parte, llamada “Herramientas para apoyar la labor asesora y de gestión del coordinador de zona”, se han incluido textos que te permitan reforzar las competencias necesarias para proporcionar una adecuada asesoría a los promotores y apoyarles en la gestión de recursos. Los temas abordados buscar apoyarte a delimitar el campo de la función asesora y del rol del asesor, así como apoyarte para ser mejor escucha, retroalimentador, mediador y negociador.

Es importante que visualices el uso de este material como un apoyo formativo permanente que coadyuve en el fortalecimiento de las competencias que un coordinador de zona requiere y no necesariamente como parte de un evento formativo específico. Esperamos que los textos que aquí se presentan te resulten interesantes y útiles, y que el conocimiento y aprendizaje que de aquí surja, te haga cada vez una mejor persona y un mejor coordinador de zona, en beneficio del equipo de personas a tu cargo, así como de los usuarios del Programa de Educación Inicial del Conafe.

Orientaciones y recomendaciones para trabajar con los apuntes

- *Mis documentos de apoyo I, reflexionar para transformar*, es un documento que complementa los planteamientos realizados en el cuaderno de trabajo y que juntos forman parte del paquete de materiales elaborados para apoyar tu formación como coordinador de zona. Amplia la información que se trabaja en el cuaderno y ofrece sugerencias adicionales para enriquecer tu práctica como coordinador de zona.
- En mis documentos de apoyo I, encontrarás textos relacionados con las funciones que realizas como coordinador de zona y que te pueden proporcionar algunas ideas para mejorar tu desempeño, mismas que puedes enriquecer a partir de tus conocimientos y experiencia.
- Cada texto señala un propósito que puede orientar tu lectura, al destacar los aspectos en los que se debe poner mayor atención y en lo que se espera obtener a partir de su análisis.
- Los contenidos abordados en el documento no tienen una secuencia específica para ser revisados, cada uno puede ser tratado de manera independiente, en función de las necesidades y preguntas específicas que surjan durante las acciones de formación o durante tu práctica como coordinador de zona.
- Considerando los beneficios del trabajo colaborativo para el aprendizaje, sería importante aprovechar los espacios grupales que ya existen en la zona como el “Taller estatal de formación. Inicio de ciclo operativo”, el “Taller estatal intermedio de desarrollo profesional” o la “Reunión final de evaluación del ciclo operativo. Nivel estatal”, o bien, generar “espacios de reunión” donde se favorezca este intercambio. Es conveniente que, de ser posible, se establezcan espacios específicamente destinados al análisis de los documentos, y que el mismo se lleve a cabo en parejas, tríos o pequeños equipos con tus compañeros coordinadores de zona.
- Puedes proponer otras actividades para revisar los documentos, pero no olvides considerar lo siguiente:
 - Léelos de forma individual y subraya las ideas principales o si lo prefieres, realiza la lectura comentada con tus compañeros.
 - Elabora preguntas, esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, que te ayuden a comprender los planteamientos y a recordar el contenido de cada documento.
 - Comenta los documentos con tus compañeros coordinadores de zona.
 - Procura realizar las actividades que se sugieren al final de cada documento en el apartado “Ideas para trabajar”, las cuales te pueden ayudar a profundizar en los temas y a realizar algunas aplicaciones prácticas de los mismos.
 - Busca otros materiales impresos o electrónicos que te permitan ampliar tus conocimientos sobre el o los contenidos que despierten tu interés.

I. El coordinador de zona y las figuras educativas como personas

Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva¹

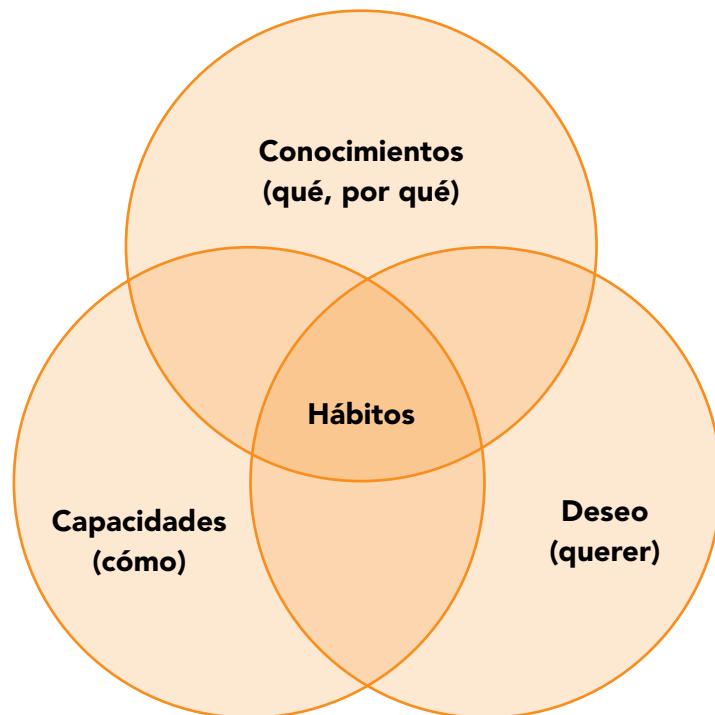
Propósito

Proporcionar herramientas teórico-prácticas que permita fortalecer el desempeño de las figuras educativas, tanto en el ámbito personal como en su labor dentro del Programa de Educación Inicial, desde una perspectiva de mejora continua.

Contenido

De acuerdo con Stephen R. Covey², todo hábito contiene 3 elementos: conocimiento, capacidad y deseo.

El conocimiento es el paradigma teórico, el qué hacer y el por qué. La capacidad es el cómo hacer. Y el deseo es la motivación, el querer hacer. Para convertir algo en un hábito de nuestra vida, necesitamos estos tres elementos. Para crear un hábito hay que trabajar en estas tres dimensiones.



El continuo de la madurez

Los 7 hábitos que plantea Covey, no son un conjunto de partes independientes o fórmulas fragmentadas. Nos mueven progresivamente sobre un continuo de madurez, desde la dependencia hacia la independencia y hasta la interdependencia.

¹ Adaptado del libro de Stephen Covey, Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. México. Editorial Paidós. 2005

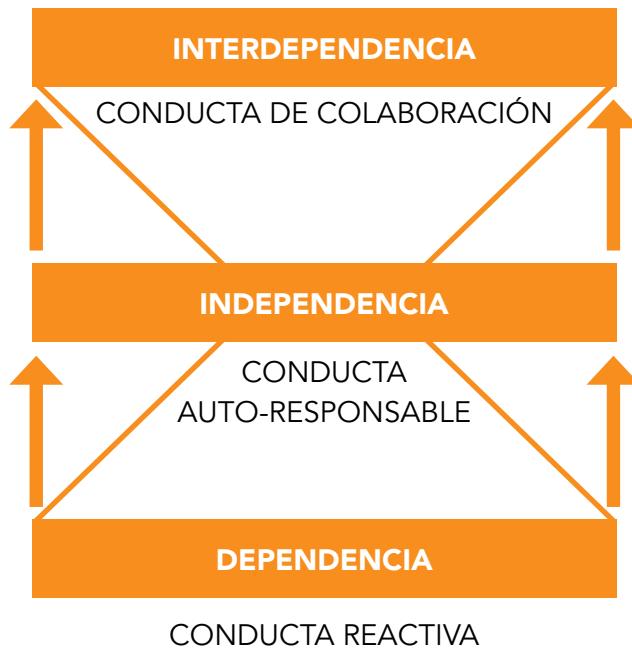
² Estudioso y consultor internacional del tema de liderazgo

Todos empezamos nuestra vida como niños totalmente dependientes de otros. Somos dirigidos, educados y sustentados completamente por otros. Sin sus cuidados sólo viviríamos unas horas, o a lo sumo unos pocos días.

Después, gradualmente, a lo largo de los meses y años siguientes, nos volvemos cada vez más independientes – física, mental, emocional y económicamente- hasta que por fin podemos, en lo esencial, hacernos cargo de nuestra persona, de una manera autodirectiva y autosuficiente.

Cuando seguimos creciendo y madurando, tomamos cada vez más conciencia de que toda la naturaleza es interdependiente, de que existe un sistema ecológico que la gobierna a ella y también a la sociedad. Además, descubrimos que los más altos logros de nuestra naturaleza tienen que ver con las relaciones con los otros, que la vida humana también es interdependiente.

MODELO DE MADUREZ



En el continuo de la madurez, *la dependencia es el paradigma del TU*: tú cuidas de mí; tú haces o no haces lo que debes hacer por mí; yo te culpo a ti por los resultados.

La independencia es el paradigma del YO: yo puedo hacerlo, yo soy responsable, yo me basto a mí mismo, yo puedo elegir.

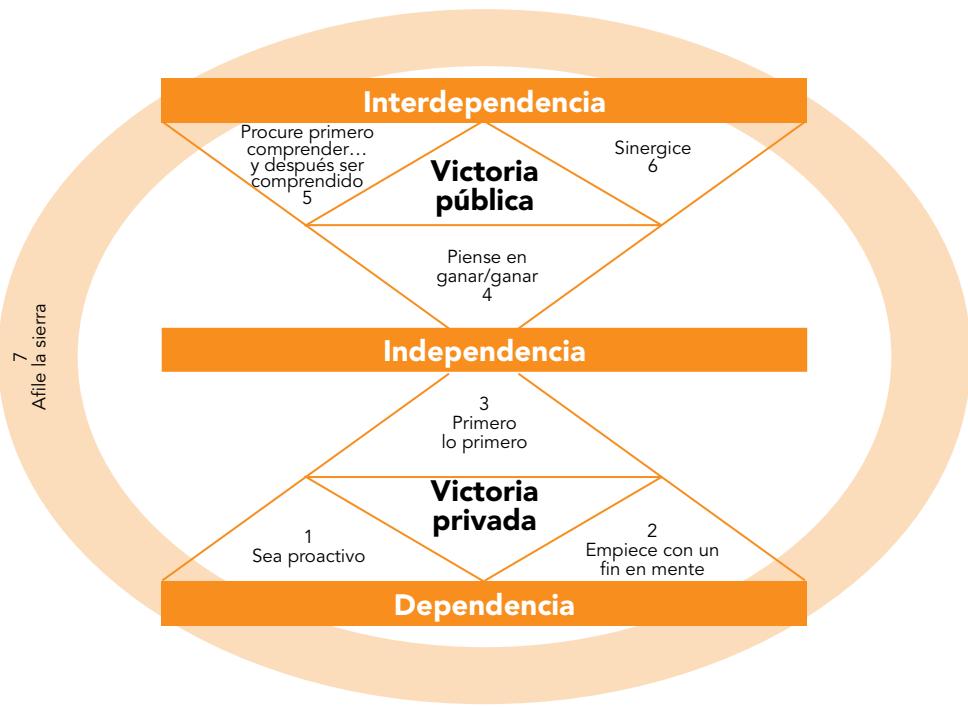
La interdependencia es el paradigma del NOSOTROS: nosotros podemos hacerlo, nosotros podemos cooperar, nosotros podemos combinar nuestros talentos y aptitudes para crear juntos algo más importante.

Las personas dependientes necesitan de los otros para conseguir lo que quieren. Las personas independientes consiguen lo que quieren gracias a su propio esfuerzo. Las personas interdependientes combinan sus esfuerzos con los esfuerzos de otros para lograr un éxito mayor.

El paradigma de los 7 hábitos

Teniendo como base el continuo de la madurez, antes revisado, Covey plantea los 7 hábitos de la gente altamente efectiva siguiendo dicho continuo, como puede observarse en la siguiente figura.

Los primeros tres hábitos tienen que ver con el autodominio o auto-responsabilidad, por lo que son los que nos permiten pasar del nivel de dependencia (en la parte inferior de la figura) hacia la independencia. Por su parte, los hábitos 4, 5 y 6 son los que nos permiten ir paulatinamente del nivel de independencia hacia la interdependencia. La auto-responsabilidad y la autodisciplina son los cimientos de una buena relación con los otros.



El paradigma de los siete hábitos.

En el siguiente esquema podemos ver una descripción de los 7 hábitos planteados por Covey.

1. Sea proactivo	Hábito de la responsabilidad
2. Empiece con un fin en mente	Hábito del liderazgo personal
3. Establezca primero lo primero	Hábito de la administración personal
4. Piense en ganar - ganar	Hábito del liderazgo interpersonal efectivo
5. Procure primero comprender y después ser comprendido	Hábito de la comunicación interpersonal efectiva
6. Sinergice	Hábito de la interdependencia
7. Afíle la sierra	Hábito de la mejora continua

Veamos ahora, de manera sintética cada uno de los 7 hábitos.

1. Hábito de la responsabilidad (sea proactivo)

Proactividad no significa sólo tomar la iniciativa. Significa que, como seres humanos, somos responsables de nuestras propias vidas. Nuestra conducta es una función de nuestras decisiones, no de nuestras condiciones. Podemos subordinar los sentimientos a los valores. Tenemos iniciativa y la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan.

En la palabra “responsabilidad” encontramos alusiones a las palabras “responder” y “habilidad”: habilidad para elegir la respuesta. Las personas proactivas reconocen esa responsabilidad.

Las personas reactivas se ven a menudo afectadas por su ambiente físico. Si el tiempo es bueno, se sienten bien. Si no lo es, afecta a sus actitudes y su comportamiento. Las personas proactivas llevan consigo su propio clima. La fuerza que los impulsa reside en los valores, y si su valor es hacer un trabajo de buena calidad, no depende de que haga buen tiempo o no.

Las personas reactivas se ven afectadas también por el ambiente social, por el “clima social”. Las personas reactivas construyen sus vidas emocionales en torno a la conducta de los otros, permitiendo de esta manera, volverse dependientes y por tanto que las otras personas los controlen.

La capacidad para subordinar los impulsos a los valores es la esencia de la persona proactiva. Las personas reactivas se ven impulsadas por sentimientos, por las circunstancias, por las condiciones, por el ambiente. Las personas proactivas se mueven por valores: valores cuidadosamente meditados, seleccionados e internalizados.

Revisemos un ejemplo típico de falta de desarrollo de este primer hábito en los grupos sociales o en las instituciones, a través del siguiente texto:

¿De quien es este trabajo?

Historia de cuatro personas llamadas Todo Mundo, Alguien, Cualquiera y Nadie.

Se les asignó un trabajo importante a Todo el Mundo, quien estaba seguro de que Alguien lo haría.

Cualquiera podría hacerlo pero Nadie lo hizo.

Alguien se enojó porque Nadie lo hizo, siendo este trabajo de Todo el Mundo.

Todo Mundo pensó que Cualquiera podía hacerlo, pero Nadie se dio cuenta de que Todo Mundo lo haría.

La historia terminó en que Todo Mundo culpo a Alguien cuando Nadie hizo lo que Cualquiera pudo hacer.

Este primer hábito tiene conexión directa con un concepto de la psicología que es de suma importancia para comprender el comportamiento humano individual que es denominado **Locus de Control³ o Lugar de Control**.

Algunas personas creen que son los arquitectos de su propio destino. Otras se perciben como peones del destino, creen que lo que les ocurre en la vida se debe a la suerte o a la oportunidad. El primer tipo, aquellos que creen que controlan su destino, se denominan **personas con locus de control interno**; mientras que los últimos, aquellos que ven su vida como controlada por fuerzas exteriores, se han llamado **personas con locus de control externo**. La percepción que una persona tiene sobre la fuente de su destino se conoce como **locus de control**.

Una gran parte de las investigaciones que compara los internos con los externos ha demostrado en forma consistente que quien califica alto en externalidad está menos satisfecho con su trabajo, tiene tasas de ausentismo más altas, y está menos involucrado en sus labores que los internos.

¿Por qué los externos son más insatisfechos? La respuesta es probablemente **porque** se perciben a sí mismos con poco control sobre aquellos resultados que son importantes para ellos. Los internos, enfrentan la misma situación, atribuyen los resultados a sus propias acciones. Si la situación no es atractiva, creen que no hay alguien más a quien culpar que no sean ellos mismos. También el insatisfecho interno es más probable que renuncie a un trabajo que no le satisface.

El *impacto del locus de control* sobre el ausentismo es interesante. Los internos creen que la salud está sustancialmente bajo su propio control a través de hábitos adecuados, así que ellos pueden adoptar mayor responsabilidad de su salud y tener mejores hábitos. En consecuencia, sus incidencias de enfermedades, y por ende, de ausentismo, son menores.

La evidencia total indica que los internos generalmente se desempeñan mejor en sus trabajos. Los internos buscan más activamente la información antes de tomar una decisión, y se sienten más motivados por lograr y hacer un gran intento de controlar su ambiente. Los externos, sin embargo, son más obedientes y están más dispuestos a seguir instrucciones. Por consiguiente, los internos se desempeñan bien en tareas complejas -entre las que se incluye la mayoría de los trabajos gerenciales y profesionales- que requieren un avanzado procesamiento de información y aprendizaje.

Además los internos, están más acordes con trabajos que requieren de iniciativa e in-dependencia de acción. En contraste, los externos deberían desempeñarse bien en trabajos que estén bien estructurados, que sean rutinarios y en los cuales el éxito dependa en gran medida de seguir la dirección de otros.

También, a través del lenguaje que utiliza una persona podemos inferir si la persona es una persona proactiva o reactiva, es decir, si su locus de control está ubicado dentro de ella misma (locus interno) o si está ubicado fuera de ella (locus externo). (ver cuadro)

³ Fragmento tomado y adaptado de Robbins, Stephen (1998). Comportamiento organizacional. México, D.F. Prentice Hall Hispanoamericana. Págs. 56 a 65

Cuadro. Formas de lenguaje y proactividad

Lenguaje reactivo	Lenguaje proactivo
<ul style="list-style-type: none">• No puedo hacer nada• Yo soy así• Me vuelvo loco• No lo permitirán• Tengo que hacer eso• No puedo• Debo• Si...	<ul style="list-style-type: none">• Examinemos nuestras alternativas• Puedo optar por un enfoque distinto• Controlo mis sentimientos• Puedo elaborar una exposición efectiva• Elegiré una respuesta adecuada• Elijo• Prefiero• Pase lo que pase

2. Hábito del liderazgo personal (empieza con un fin en mente)

Empezar con un fin en mente significa saber a dónde se está yendo, de modo que se pueda comprender mejor dónde se está, y dar siempre los pasos adecuados en la dirección correcta.

Resulta increíblemente fácil caer en la trampa de la actividad, en el ajetreo de la vida, trabajar cada vez más para subir por la escalera del éxito, y descubrir finalmente que está apoyada en la pared equivocada. Es posible estar atareado –muy atareado- sin ser muy efectivo.

A menudo las personas se encuentran logrando victorias vacías, éxitos conseguidos a expensas de cosas que súbitamente se comprende que son mucho más valiosas. Personas pertenecientes a todos los trabajos a menudo luchan por lograr ingresos más altos, más reconocimiento o un cierto grado de competencia profesional, sólo para descubrir que su ansiedad por alcanzar la meta les ha privado de cosas que realmente importan y que ya han quedado fuera de sus posibilidades.

Cuán distintas son nuestras vidas cuando sabemos qué es lo verdaderamente importante para nosotros, y, manteniendo ese cuadro en mente, actuamos cada día para ser y hacer lo que en realidad nos interesa. Podemos estar muy atareados, podemos ser muy eficientes, pero sólo seremos también verdaderamente efectivos cuando empecemos con un fin en mente.

El hábito de “empezar con un fin en mente” se basa en el principio de que todas las cosas se crean dos veces. Siempre hay primero una creación mental, y luego una creación física.

Por ejemplo, si queremos crear un negocio, primero corresponde definir con claridad lo que se está tratando de lograr. Uno piensa cuidadosamente en el producto o servicio que quiere proveer, fijándose un objetivo en el mercado, y después organiza todos los elementos (financieros, de investigación y desarrollo, las operaciones, el personal, los medios físicos, etc.) para dar en el blanco. El grado con que uno empieza con un fin en mente determina a menudo si se puede o no crear un negocio de éxito.



Lo mismo vale con respecto a la paternidad o maternidad. Si uno quiere educar hijos responsables, autodisciplinados, debe tener claramente presente ese fin cuando interactúa con ellos día tras día.

El segundo hábito se basa en principios de liderazgo personal, lo que significa que el liderazgo es la primera creación. Liderazgo no es administración. La administración es la segunda creación, que veremos como el tercer hábito, pero el liderazgo va primero.

3. Hábito de la administración personal (establezca primero lo primero)

"Lo que importa más nunca debe estar a merced de lo que importa menos"
Goethe

El tercer hábito es el fruto personal, la realización práctica del primero y el segundo. El primer hábito dice: "tu eres el creador. Tú estás a cargo de todo". El segundo hábito es la creación primera o mental. Supone el contacto profundo con nuestros paradigmas y valores básicos, y la visión de aquello en lo que podemos convertirnos. El tercer hábito es la segunda creación, la creación física. El primero y el segundo hábito son absolutamente esenciales y prerrequisitos del tercero.

En el tercer hábito se abordan muchas de las cuestiones concernientes al campo de la administración de la vida y el tiempo. Según Covey, la esencia del mejor pensamiento del área de la administración del tiempo puede captarse en una frase: **Organizar y ejecutar según prioridades**.

Plantea que está emergiendo una cuarta generación en el campo de la administración del tiempo. En esta nueva generación se reconoce que "administración del tiempo" es en realidad una denominación poco feliz; el desafío no consiste en administrar el tiempo, sino en administrarnos a nosotros mismos.

Covey muestra a través de una matriz de doble entrada las variables que inciden en la administración del tiempo (importante vs. no importante y urgente vs. no urgente), lo cual facilitará no sólo la comprensión, sino que además nos brindará una herramienta útil para luego "vivir" el modelo propuesto, tanto en nuestra vida personal como en el ámbito de las instituciones. (Ver cuadro).

Cuadrante 1: Llamaremos a este cuadrante *Lo Urgente e Importante*. Caracterizado por ser actividades que de no ser atendidas, veríamos amenazada nuestra existencia hoy: proyectos con fechas de cierre y con tiempo límite, vencimientos, resolución de problemas inmediatos, etc. Toda actividad que presiona sobre nosotros y signifique una gestión orientada a resolver problemas, enfrentar crisis, etc. caracteriza a este cuadrante.

Cuadrante 2: *Lo Importante, No Urgente*. Este cuadrante refiere a aquellas cuestiones que si bien están más lejanas en cuanto a horizonte de tiempo para su resolución, son las que permiten nuestro aprendizaje y mejora a futuro. En alguna medida, aprender significa sacrificar parcialmente nuestro bienestar actual en pos de una mejora futura. Ejemplos son: Planificar mejoras,

formarnos, prevenir riesgos, anticiparse a tendencias, resolver conflictos antes de que se transformen en crisis, descanso y recuperación de energías personales, etc. *Lo Importante, No urgente* representa el desarrollo de las capacidades para mejorar la respuesta a desafíos futuros.

Pero además este cuadrante y lo que coloquemos en él, determina a todos los demás: Sin *Importante*, no puede haber *Urgente*. *Poner primero, lo primero* (es decir lo *Importante*), será nuestra consigna. Como estas cuestiones están más lejanas en el tiempo para su resolución, no presionan sobre nosotros. Sino, que nosotros debemos presionar sobre ellas.

Cuadrante 3: *Lo Urgente, No Importante*: las personas invertimos tiempo en actividades y tareas que no corresponden a los Cuadrantes 1 o 2. Llamaremos Robatiempos a estos verdaderos consumidores de nuestra energía.

	Urgente	No Urgente
Importante	Cuadrante 1 "Enfrentar crisis, "apagar incendios" fechas límite, vencimientos, problemas acuciantes" RESOLVER PROBLEMAS	Cuadrante 2 "Planear, capacitar, prevenir riesgos, anticiparse a tendencias, resolver conflictos (antes crisis), descanso" APRENDIZAJE Y MEJORA FUTURO
No importante	Cuadrante 3 "Interrupciones, imprevistos, juntas no planificadas, visitas inesperadas" ROBATIEMPOS	Cuadrante 4 "Actividades de evasión, trivialidades, ocio no planificado, perdidas de tiempo" ROBATIEMPOS

Cuadro. Matriz Lo importante vs. lo urgente Fuente: Stepehn Covey

Componen a este cuadrante todas las interrupciones, imprevistos, reuniones no planificadas, etc. En general, representan deseos y necesidades de las demás personas que se transforman en solicitudes explícitas hacia nosotros y nos distraen de las tareas de los Cuadrantes 1 y 2. Ceder a estas solicitudes es una tentación constante ya que de ellas deriva muchas veces nuestra popularidad y aceptación personal frente a las demás personas. Aunque podemos comprobar que el costo de ceder, significa postergar nuestros deseos y aspiraciones.

Un ejemplo de este cuadrante sería una frase en muchas personas en las instituciones: "Me pasé todo el día ocupado, pero siento que no hice nada de lo importante que tenía previsto".

Cuadrante 4: *Lo No Urgente, No Importante*: actividades de evasión, trivialidades, ocio no planificado, pérdidas de tiempo, etc. Muchas veces, el pasar demasiado tiempo en este cuadrante

puede acarrear una crisis por falta de previsión y preparación adecuada para enfrentar nuestros problemas. La indiferencia o la culpa son subproductos emocionales resultantes de este cuadrante.

Privilegiar lo Importante, sobre lo Urgente

Todas las personas -al igual que las instituciones-, acabamos en mayor medida, transformándonos en el objeto de nuestra atención, recorriendo un trayecto de profecía autocumplidora: Si dedicamos la mayor parte de nuestro tiempo a pilotear tormentas y manejar crisis, es probable que sólo por azar podamos navegar en aguas calmas. Y esto es lo que habitualmente sucede cuando no conseguimos superar la tendencia a atender sólo lo urgente y enfocarnos sobre todo, en planificar y atender lo importante.

Para superar esta riesgosa tendencia, es necesario revisar primero algunos esquemas de interpretación de la realidad. Particularmente, aquel que entiende que ocuparse de planificar el futuro es un privilegio reservado a personas "exitosas" que atraviesan una circunstancia tal, que les permite disponer de tiempo y recursos suficientes para hacerlo. Pero en verdad, este razonamiento invierte peligrosamente los términos. Porque el éxito de una persona o institución no deriva de su circunstancia actual, sino que más bien su circunstancia actual, es el resultado de su comportamiento anterior. Y si observamos a quienes atraviesan hoy circunstancias exitosas, veremos que dedicaron ayer un espacio central para ocuparse de lo importante, además de atender lo urgente.

Por lo tanto la prioridad de quien aspire a alcanzar efectividad, es responsabilizarse por construir desde hoy, los pilares de su futuro.

Paradoja: "Lo que resulta verdaderamente urgente, es ocuparse de lo importante"

4. Hábito del liderazgo interpersonal efectivo (piense en ganar-ganar)

El hábito del liderazgo interpersonal efectivo es "pensar en ganar/ganar". Ganar/ganar no es una técnica; es una filosofía total de la interacción humana. De hecho, es uno de los seis paradigmas de esa interacción. Los paradigmas alternativos son gano/pierdes; pierdo/ganas; pierdo/pierdes; gano; ganar/ganar o no hay trato.

El de ganar/ganar es una estructura de la mente y el corazón que constantemente procura el beneficio mutuo en todas las interacciones humanas. Ganar/ganar significa que los acuerdos o soluciones son mutuamente benéficos, mutuamente satisfactorios.

Con una solución de ganar/ganar todas las partes se sienten bien por la decisión que se tome, y se comprometen con el plan de acción. Ganar/ganar ve la vida como un escenario cooperativo, no competitivo. Ganar/ganar se basa en el paradigma de que el éxito de una persona no se logra a expensas o excluyendo el éxito de los otros.

5. Hábito de la comunicación interpersonal efectiva (procure primero comprender, y después ser comprendido)

De acuerdo con Covey, la aptitud para la comunicación es la más importante de la vida. Dedicamos a la comunicación la mayor parte de nuestras horas de vigilia. Pero consideremos esto: pasamos años aprendiendo a leer y escribir, años aprendiendo a hablar. ¿Y a escuchar? ¿Qué adiestramiento o educación nos permite escuchar de tal modo que comprendamos real y profundamente a otro ser humano en los términos de su propio marco de referencia individual?

“Procure primero comprender” supone un cambio de paradigma muy profundo. Lo típico es que primero procuremos ser comprendidos. La mayor parte de las personas no escuchan con la intención de comprender, sino para contestar. Están hablando o preparándose para hablar. Lo filtran todo a través de sus propios paradigmas, leen su autobiografía en las vidas de las otras personas.

Cuando otra persona habla, por lo general la “escuchamos” en uno de cuatro niveles. Podemos estar *ignorándola*, no escucharla en absoluto. Podemos *fingir*. “Sí. Ya. Correcto”. Podemos practicar la *escucha selectiva*, oyendo sólo ciertas partes de la conversación. Finalmente, podemos brindar una escucha atenta, prestando atención y centrando toda nuestra energía en las palabras que se pronuncian. Pero muy pocos de nosotros nos situamos en el quinto nivel, la forma más alta de escuchar, *la escucha empática*.

Cuando digo escucha empática quiero decir escuchar con la intención de comprender. Quiero decir procurar comprender, comprender realmente. La escucha empática entra en el marco de referencia de la otra persona. Ve las cosas a través de ese marco, ve el mundo como lo ve esa persona, comprende su paradigma, comprende lo que siente. La esencia de la escucha empática no consiste en estar de acuerdo; consiste en comprender profunda y completamente a la otra persona, tanto emocional como intelectualmente.

En la escucha empática, uno escucha con los oídos, pero también (y esto es más importante) con los ojos y con el corazón. Se escuchan los sentimientos, los significados. Se escucha la conducta. Se utiliza tanto el hemisferio derecho como el izquierdo del cerebro. Usted percibe, intuye, siente.

6. Hábito de la interdependencia (sinergice – principio de la cooperación creativa)

El ejercicio de todos los hábitos nos prepara para el hábito de la sinergia. La sinergia es la actividad superior de la vida: la verdadera puesta a prueba y manifestación de todos los hábitos reunidos.

¿Qué es la sinergia? Simplemente definida, significa que el todo es más que la suma de sus partes. Significa que la relación de las partes entre sí es una parte en y por sí misma. Y no sólo una parte, sino la más catalizadora, la que genera más poder, la más unificadora y la más estimulante.

Las formas más altas de la sinergia se centran en el motivo ganar/ganar, y en las aptitudes para la comunicación empática. La sinergia es la esencia del liderazgo transformador. Cataliza, unifica y libera las más grandes energías del interior de la persona.

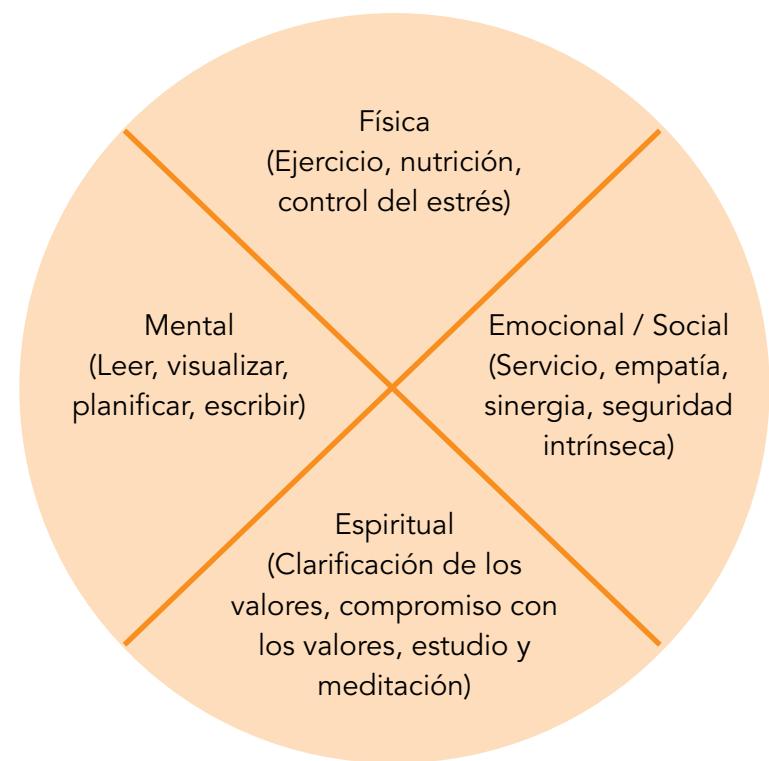
La esencia de la sinergia consiste en valorar las diferencias: respetarlas, compensar las debilidades, construir sobre las fuerzas. La valoración de las diferencias (mentales, emocionales, psicológicas) es la esencia de la sinergia. Y la clave para valorar esas diferencias consiste en comprender que todas las personas ven el mundo no como es, sino como son ellas mismas.

La persona verdaderamente efectiva tiene la humildad y el respeto necesarios para reconocer sus propias limitaciones perceptuales y apreciar los ricos recursos que pone a su disposición la interacción con los corazones y las mentes de otros seres humanos. Esa persona valora las diferencias porque esas diferencias acrecientan su conocimiento, su comprensión de la realidad.

A menos que valoremos las diferencias de nuestras percepciones, a menos que nos valoremos recíprocamente y creamos en la posibilidad de que ambos tengamos razón, de que la vida no sea siempre un “O esto o aquello” dicotómico, de que casi siempre hay terceras alternativas, nunca podremos trascender los límites de ese condicionamiento.

7. Hábito de la mejora continua (afile la sierra)

El séptimo hábito significa preservar y realzar el mayor bien que usted posee: usted mismo. Significa renovar las cuatro dimensiones de su naturaleza: la física, la espiritual, la mental y la social/ emocional.



Aunque con diferentes palabras, la mayoría de las filosofías de la vida tratan implícitamente o explícitamente sobre estas cuatro dimensiones.

Mientras que las dimensiones física, espiritual y mental están estrechamente relacionadas con los hábitos primero, segundo y tercero – centrados en los principios de la visión, el liderazgo y la administración personales-, la dimensión socio/emocional enfoca los hábitos cuarto, quinto y sexto – centrados en los principios del liderazgo interpersonal, la comunicación empática y la cooperación creativa.

“Somos lo que hacemos día a día. De modo que la excelencia no es un acto, sino un hábito”

Aristóteles

Ideas para trabajar

- Analiza, de acuerdo al modelo de madurez desarrollado en este texto, tu nivel de madurez y el de las figuras con quienes colaboras en tu zona. Posteriormente, elabora para ti y con ellos un plan para apoyarles en su desarrollo personal.
- Identifica la mejor forma para hacer tuyos los siete hábitos de la gente altamente efectiva y ve revisando la forma en que cambian los eventos a tu alrededor. Cuando tú cambias para mejorar, todo a tu alrededor también cambia, ¡Compruébalo!



II. El coordinador de zona con visión integral y estratégica

Planeación estratégica para el trabajo comunitario⁴

Propósito

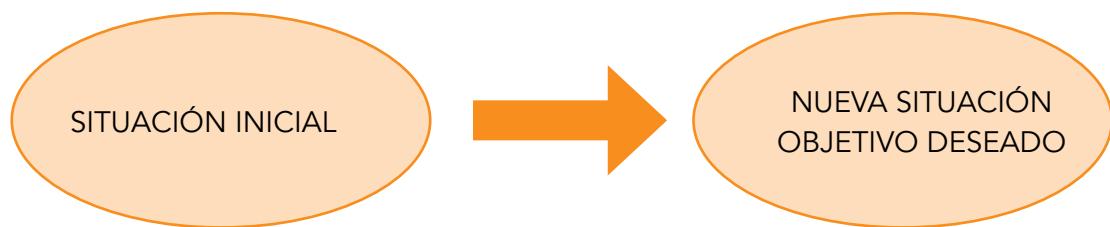
Fortalecer en el coordinador de zona el concepto de planeación estratégica y la metodología para llevarla a cabo, y así potenciar su rol como agente de cambio

Contenido

¿Qué es una planificación estratégica?

La planificación estratégica es un modo de orientar las acciones de una organización, que tiene en cuenta el modelo institucional vigente y el comportamiento de los diferentes actores sociales que intervienen en él.

La planificación estratégica parte de una situación inicial (resultado del diagnóstico realizado) y desde ese punto se establece una trayectoria (arco direccional) hacia la nueva situación y objetivo deseado. A esta situación deseada se quiere llegar mediante el consenso entre diferentes actores sociales.



Cuando hablamos de planeación estratégica hacemos referencia a la puesta en marcha de un proceso de reflexión y toma de decisiones que se propone responder los siguientes interrogantes:

Preguntas	Etapas de la Planificación Estratégica
¿cuál es la situación actual?	Diagnóstico de situación organizacional
¿cuál es la razón de ser de nuestra organización?	Misión y visión de la organización
¿cómo alcanzar y lograr los objetivos?	Estrategia
¿qué planes de acción se desarrollarán?	Programas
¿cómo medir sus resultados?	Evaluación

⁴ Adaptado de: Elena Camisaza, Miguel Guerrero y Rubén de Dios. Planificación estratégica. Metodología y plan estratégico de las organizaciones comunitarias. Capacitación a Distancia en gestión de organizaciones comunitarias. Módulo 2. Tomado de internet en la siguiente dirección: <http://www.cenoc.gov.ar/pcad.html>

La Planificación Estratégica se puede resumir del siguiente modo:

- El punto de partida es la situación problema, expresada en un diagnóstico.
- El punto de llegada es la situación objetivo. Esta expresa la realización en el tiempo de la "imagen guía" que configura el ideal que se quiere alcanzar.
- Requiere que se analice la intervención de los diferentes actores sociales y de la misión institucional.
- Propone integrar el aporte de la técnica de planificación con las expectativas, intereses, necesidades y problemas de las personas involucradas.
- La definición de objetivos resulta del consenso social entre los actores sociales implicados, ya que la organización que planifica es parte de un contexto y coexiste con otros actores.
- La organización tiene en cuenta el conflicto y el consenso como dos factores que están presentes en los procesos sociales y que condicionan la realización de su plan de acción.

En síntesis, la planificación estratégica articula "el puede ser" con el plano operacional "la voluntad de hacer". No supone diseñar un esquema rígido de acción a seguir, sino que infunde una preocupación permanente por el "hacia dónde nos queremos dirigir".

En la planificación estratégica encontramos tres grandes momentos:

- El primero es el diagnóstico.
- El segundo supone confrontar y eventualmente revisar la misión y visión institucional.
- El tercero es la formulación del plan estratégico.

Cómo elaborar una planificación estratégica

En este punto trataremos de hacer una síntesis de los pasos y procedimientos, recuperando algunos aspectos metodológicos centrales. Tendremos en cuenta los dos momentos fundamentales: diagnóstico y planificación propiamente dicha.

Diagnóstico

Para realizar el diagnóstico daremos los siguientes **pasos**:

- *Análisis de los fines*

En el caso de organizaciones comunitarias que dispongan de reglamentos o estatutos les será conveniente remitirse a ellos y rescatar fines, misión y visión de la organización.

- *Recuperación de la historia*

Luego se podrá intentar recuperar la memoria de la organización. Por ejemplo a través de entrevistas con los miembros, para conocer su historia organizacional, cuándo y por quién fue creada, con qué fines, los mitos, obstáculos, etc. Se investigarán las dificultades, restricciones o limitaciones que se destacan en la historia institucional, de manera de centrar la atención de la institución en ellas con vistas a superarlas.

- *Análisis de Resultados*

Aquí es conveniente hacer un análisis de los logros a través de los antecedentes, documentos, resúmenes de información, etc.

Los objetivos que se persiguen en esta etapa son:

- Evaluar si los fines que se fijó la institución se adecuan a la misión que le dio origen.
- Evaluar si las estrategias, las formas, los modos definidos a partir de "la estructura organizacional" permiten a los miembros de la institución lograr los fines planteados.

- *Identificación y análisis de Fortalezas y Debilidades*

Se centrará la atención en la institución, sus lados positivos y sus puntos débiles y para ello se puede utilizar la matriz de análisis FODA.

- *Identificación y análisis de Oportunidades y Riesgos*

En este punto nos detenemos a analizar las oportunidades y riesgos que encontramos en el contexto, por ejemplo medios de comunicación, mercado social, estado, otras instituciones o programas en la zona, etc.

- *Explicitación de Expectativas*

Aquí se revisan la misión y la visión, con la participación de todos los miembros.

Se debe tratar de responder en este momento a la pregunta: **¿cuál es la nueva situación deseada?**

Las estrategias deben formularse para explotar las oportunidades, evitar las amenazas, impulsar las fortalezas, eliminar las debilidades y contribuir al logro de la visión de futuro, de la misión y de los objetivos.

En síntesis, esta etapa del diagnóstico es fundamental por varias razones: Permite identificar y analizar las tendencias más importantes en el desempeño de la institución, proporciona información confiable que servirá para elaborar estrategias institucionales adecuadas desde las cuales se puede formular la Planificación Operativa.

Al mismo tiempo se está promoviendo una cultura de recuperación y análisis de la experiencia institucional para mejorar los resultados, y generando un espacio de participación que fomenta la discusión, la creatividad y la búsqueda de acuerdos y consensos de los miembros de la institución.

Planificación

Para hacer la planificación es necesario tener en cuenta las siguientes etapas:

a) Cuadro de futuro

En esta etapa se describe en grandes líneas el futuro deseado para la organización, en el mediano y largo plazo, pensando en los hechos pasados, las esperanzas, los sueños, los peligros y las oportunidades actuales.

Sobre la base de una imagen mental de futuro deseable para la organización se visualiza el camino a seguir. Esta imagen debe caracterizarse por ser realista y acorde a las expectativas de los miembros de la institución.

En este cuadro se deben tener en cuenta aspectos tales como:

- Definir el rumbo, cómo organizarse y cuáles son los proyectos importantes para la organización
- Aprovechar oportunidades y fortalezas
- Aminorar las amenazas y debilidades
- Diseñar nuevos servicios, productos o tecnologías y procesos que sean necesarios para el éxito de la institución en este nuevo contexto
- Desarrollar programas de expansión y crecimiento

Esta es, en definitiva, la etapa preparatoria para la toma de decisiones. Es el momento de identificar en grandes líneas los caminos a seguir y los recursos requeridos para una gestión exitosa. Así se retoma la visión y desde ahí se van definiendo grandes ejes de acción.

b) Selección de estrategias

En esta etapa se seleccionarán las estrategias, los caminos o procedimientos e instrumentos a utilizar para responder a las nuevas exigencias que permitan ubicar a la organización en una situación ventajosa en el futuro.

Estos lineamientos estratégicos constituirán criterios básicos que permitan iniciar el proceso de planificación operativa en un futuro próximo.

El próximo paso es desarrollar planes operativos anuales que permitan ejecutar la estrategia diseñada.

Resumiendo:

En la formulación del plan estratégico, las estrategias son los caminos o mecanismos a seguir para responder a las exigencias del entorno y ubicar a la institución en una relación ventajosa para el futuro.

Pero hay que tener en cuenta que la estrategia no es un fin en sí mismo, sino que debe entenderse como un medio con miras a alcanzar los objetivos a largo plazo.

Y una vez definidas las estrategias es necesario convertirlas en operaciones concretas, en programas y proyectos. Aquí se advierte la estrecha relación entre la Planificación Estratégica y la Planificación Operativa. Ésta última representa una continuidad y un complemento de la primera.

Formulación del plan estratégico

Una vez que se han redefinido la visión de futuro, la misión y los objetivos generales de corto y largo plazo, hay que comenzar el proceso de formulación del plan estratégico.

Para lograr un “Plan Estratégico” que represente al conjunto de la organización debemos crear todos los canales de participación posibles y efectivos; deben participar no solo los equipos estatales y figuras sino también el resto de los integrantes de la institución.

Esta instancia, la de elaborar un plan estratégico, es además una buena oportunidad para fortalecer los vínculos dentro mismo de la institución.

Evaluación de las estrategias actuales

El primer paso para avanzar en la elaboración del plan estratégico es **identificar las estrategias que estamos utilizando**. Una vez identificadas debemos **analizarlas** tratando de ver cuáles son los obstáculos que están trabando, demorando, perjudicando o restando eficiencia a la institución.

Del mismo modo, es importante analizar las estrategias históricas de la institución, su evolución y su impacto concreto en función de lo que acordamos en las últimas planificaciones institucionales realizadas.

Para ello se necesitará información que ya existe en la organización, por ejemplo, en los estatutos, actas de reuniones, actas de asamblea, documentos de proyectos o programas, informes, fotografías, recortes periodísticos, etc. Toda esta información ayudará a reconstruir la manera en que la organización se ha movido a lo largo de su historia.

Entonces ¿Qué estrategias hay que tener en cuenta en esta primera Etapa?

Las estrategias que planeamos

Las que están en uso

Las que dejamos de lado

Las que están surgiendo

Las estrategias imprevistas

Un cuadro de análisis puede ayudar:

Análisis de estrategias	Logros	Obstáculos
1- Las que planeamos		
a) b) c)		
2- Las que están en uso		
a) b) c)		
3- Las que dejamos de lado		
a) b) c)		
4- Las que están surgiendo		
a) b) c)		
5- Las imprevistas		
a) b) c)		

Recordemos que en este paso se analizarán las estrategias usadas en el pasado por la organización. Esta etapa nos permitirá aproximarnos, al cumplimiento de la misión que la organización comunitaria se ha propuesto.

Identificación y priorización de estrategias futuras

Una vez logrado un panorama claro, a partir de los datos del diagnóstico, donde se pudieron establecer tanto oportunidades como riesgos relacionándolas con las debilidades y fortalezas de la organización, deben definirse qué nuevas **metas estratégicas** pueden plantearse.

Este paso o momento es muy sencillo y consiste en especificar de modo claro las estrategias que se pueden ejecutar en base a las capacidades de la institución.

¿Cómo hacer para priorizar, para establecer cuál de estas estrategias puede implementarse primero en la organización?

Debemos tener en cuenta por lo menos **tres aspectos fundamentales**:

1. Hacer un pronóstico rápido y sencillo acerca de todo aquello que pasará si no se actúa ¿Qué se perderá? ¿Qué se ganará?

2. Determinar cuales son los requisitos: habilidades, destrezas y todas aquellas capacidades que se necesitan para llevarlas a cabo.
3. Identificar cuál es el punto de vista y las decisiones que tomarán los dirigentes de la organización.

Ajuste del plan estratégico

Una vez concluido el desarrollo de los pasos que han permitido la estructuración del Plan Estratégico es necesario realizar una rápido y sintético chequeo y ajuste de todos ellos (las estrategias que usamos en el pasado, las que están en uso hoy, las que dejamos de lado, las que están surgiendo y las imprevistas).

Se debe asegurar que toda la información o demanda importante detectada durante la etapa de diagnóstico se haya tenido en cuenta y que los distintos elementos del Plan Estratégico presenten una alta coherencia entre sí.

Una vez terminado y revisado el Plan Estratégico, debe ser aprobado formalmente y difundido para conocimiento de todos los miembros de la organización. Paralelamente, puede iniciarse el proceso de planificación operativa.

Preparación para la articulación con la planificación operativa

La Planificación Estratégica permite a una organización definir sus principales objetivos de mediano y largo plazo y diseñar las mejores estrategias generales posibles para lograr esos objetivos. Sin embargo, la Planificación Estratégica no permite, por sí sola, la elaboración de un plan de trabajo operativo que defina los pasos concretos que cada miembro de la organización debe realizar, ni cómo deben asignarse y usarse los recursos materiales que posee la organización para llevar a cabo sus actividades.

Es necesario avanzar en otra etapa de planificación, complementaria a la anterior, que se denomina Planificación Operativa. La Planificación Operativa representa una continuidad y un complemento de la Planificación Estratégica.

Las estrategias nos sirven como guías para la formulación y definición de los diferentes planes y programas que priorice la organización. Definidas las estrategias es necesario bajarlas a las operaciones concretas de la institución, es decir convertirlas en programas y proyectos, en base a los presupuestos con que cuenta la organización.

La Planificación Operativa implica llegar del Plan Estratégico a programas y proyectos concretos de trabajo. Constituye la etapa final del proceso de planificación y consiste en establecer compromisos para poner en práctica la visión de futuro, la misión, los objetivos y las estrategias de la organización, que fueron diseñados en la Planificación Estratégica.

En síntesis, la Planificación Estratégica y la Planificación Operativa conforman un proceso de ida y vuelta. La misión, visión y operación concreta se influyen continuamente.

La Planificación Operativa de cualquier actividad es imprescindible si se desea alcanzar los objetivos. Es la que indica qué se debe hacer, cómo, cuándo y quién debe hacerlo, con qué recursos y cuáles serán los resultados esperados.

Recomendaciones finales

Nos detendremos aquí a hacer una serie de sugerencias o recomendaciones que permitan a la organización entender más claramente el proceso de planificación estratégica, recalando aspectos que, aunque a veces obvios, siempre deben tenerse en cuenta.

- La Planificación Estratégica no da resultados en etapas de crisis, porque es una inversión a largo plazo que no sirve para resolver apuros inmediatos.
- Cuando se logra el consenso, este proceso debe ser realizado sin demoras, en un tiempo que sea lo más corto posible, de modo que los participantes mantengan su motivación e interfieran al mínimo con las actividades normales de la organización.
- El proceso debe ser ampliamente participativo, involucrando a la mayor cantidad de personal posible, pero queda claro que no todo el personal involucrado cumple los mismos roles dentro del proceso.
- Es necesario contar con una fuerte voluntad política a nivel de la conducción y dirección para impulsar la implantación de los resultados y no dejar que el proceso quede en una buena intención.
- Respecto de la actuación de especialistas o facilitadores externos, es importante destacar que no es imprescindible su participación, pero su presencia es especialmente recomendable cuando se observan dificultades en el sistema psicosocial.
- Otro punto importante es prever y diseñar una etapa de transición entre lo que la organización está haciendo y lo que la organización ha decidido hacer luego de la planificación estratégica.
- También es importante dar a conocer por los medios de comunicación los momentos en que se producen cambios estratégicos en la organización, sobre todo en las organizaciones de reciente fundación.
- Por último, resulta conveniente difundir las estrategias expresadas en los programas y proyectos gestionados ante organismos nacionales o internacionales.

Ideas para trabajar

1. Elabora un pequeño resumen de los pasos principales para realizar una planificación estratégica, a fin de que lo tengas a la mano cuando lo requieras.
2. Utiliza esta metodología siempre que tengas que plantearte nuevos objetivos. No pierdas de vista que para realizar una buena planeación, primero hay que contar con un buen diagnóstico de la situación.

La planificación estratégica: instrumento de participación e inclusión social⁵

Propósito

Fortalecer la visión estratégica del coordinador de zona y proveer de estrategias para la educación, la participación y la inclusión social, de manera que refuerce su labor en el programa.

Contenido

1. La planificación estratégica.

La planificación estratégica se define como la combinación de técnicas, instrumentos y acciones que una organización aplica para alcanzar sus objetivos. Desde un punto de vista tecnológico se trata de una técnica empleada por la empresa para alcanzar una mayor eficiencia en su organización y un mayor impacto en los distintos segmentos de mercado sobre los que actúa.

En el juego del ajedrez la estrategia se define como un conjunto de acciones encadenadas que cada jugador planifica en función de la lógica del juego y las posibilidades de respuesta por parte del adversario. Pero en el juego, la estrategia no es una técnica segura y objetivable. Las múltiples posibilidades y combinaciones que las distintas respuestas de los jugadores generan obligan al jugador a tomar una serie de decisiones o riesgos en función de su propia interpretación del juego y las previsiones que del juego del otro puede realizar. En este sentido la estrategia supone una interpretación de la realidad, un análisis de la situación, una toma de decisiones, lo cual supone un riesgo que el individuo debe asumir y, finalmente un plan de actuación que debe ser evaluado y corregido jugada a jugada.

Desde el punto de vista de las relaciones interpersonales y sociales podemos afirmar que la vida cotidiana se regula por un juego de estrategias individuales y colectivas. Cada ser humano establece una estrategia de comunicación e interacción con el otro en función de su propia representación de la realidad, de su autoconcepto, de los estereotipos sociales y de las expectativas que establece acerca de la conducta del otro. Igualmente desde el punto de vista de la estructuración del tejido social y del desarrollo sociocultural son las representaciones compartidas de la realidad, las identidades sociales, el juego de construcción y decodificación de los estereotipos sociales, la visión dialógica y crítica de la realidad, los elementos que configuran los planes y dinámicas de actuación que rigen la vida comunitaria.

La planificación estratégica se concreta en un Plan de actuación (plan estratégico) que se fundamenta en una representación crítica y colectiva de la realidad social, unas finalidades o metas individuales y colectivas, una previsión sobre las dinámicas que se van a generar, una secuencia de acciones y dinámicas comunicativas y un proceso integral y permanente de autocontrol y seguimiento del propio plan.

⁵ Mario Viché González (2010). La planificación estratégica: instrumento de participación y inclusión social quadern-sanimacio.net nº 12; Julio de 2010



La planificación estratégica no está mediatizada por el “tiempo-límite de la operatividad inmediata”. Se trata de una acción atemporal que se inscribe en el marco de las dinámicas de las organizaciones sociales y en el de las interacciones y la interactividad antes que verse constreñida a las variables espacio temporales de la planificación operativa.

2. La planificación estratégica y la Educación Social.

La planificación estratégica como técnica de gestión de proyectos socioculturales es planteada cuando los objetivos que motiven la planificación: “...sean de carácter general y se refieran a las finalidades globales de la acción, al hilo conductor con sus exponentes claves, a la estructura humana que está detrás de todo ello...”. La planificación estratégica, para estos autores, está en función de dinámicas y proyectos globales de carácter interactivo de comunicación humana y organización de la vida comunitaria, del debate y el pacto social, de la creación de redes y tejido social y, evidentemente a partir de la confluencia de dinámicas e identidades individuales en los procesos de la creación de dinámicas comunitarias.

La planificación estratégica supone la creación de las condiciones subjetivas, actitudes y estilos de la vida colectiva necesarios para asegurar la integración de las diferentes individualidades y la asunción de unos procesos identitarios solidarios de desarrollo individual y colectivo. La planificación estratégica no utiliza objetivos operativos o conductuales que inducen a la consecución de metas objetivas y a la emisión de conductas esperables según la lógica del planificador. La planificación estratégica utiliza objetivos y metas generales y estrategias de actuación que dan pie a la generación de dinámicas individualizadas, una comunicación interactiva y la generación de identidades sociales compartidas. Es por ello que utilizaremos la planificación estratégica como fórmula para inducir y promover las representaciones colectivas, la interactividad, las fórmulas de solidaridad y las actitudes necesarias para asegurar unos estilos de vida inclusivos y sostenibles.

Si la planificación operativa puede ser un instrumento útil para la resolución de procesos cognitivos directamente relacionados con la adquisición de información o en entrenamiento en habilidades así como en los procesos de tipo conductual, la planificación estratégica es el instrumento metodológico adecuado cuando se trata de interactuar en procesos y dinámicas de carácter individual, interactivo, grupal o comunitario. Solo una acción sociocultural basada en la puesta en práctica de estrategias de interacción e interactividad, capaces de generar una representación y una toma de conciencia individual y colectiva por la diversidad y la solidaridad, es capaz de generar actitudes y estilos de vida inclusivos, democráticos de carácter sostenible.

Las estrategias son acciones encadenadas que generan una serie de dinámicas interactivas en función de unas finalidades últimas, unas actitudes básicas y unos estilos de relación y comunicación, de modo que se convierten en motores de la toma de conciencia individual y la lectura colectiva de la realidad social. Las estrategias generan representaciones sociales de la realidad sociocultural que se convierten en una pieza clave para la consolidación de actitudes y estilos de vida colectivos.

La estrategia se define como: "...un conjunto de tácticas y maniobras ordenadas con el fin de alcanzar el objetivo prefijado", añadiendo que: "Una estrategia, por tanto, no es algo que nace para permanecer inmutable, sino al contrario, se reajusta progresivamente para llegar a un alto grado de precisión, eficacia y eficiencia"

Las estrategias surgen en el seno de las dinámicas individuales y comunitarias y se fundamentan en las dinámicas del comportamiento humano, la comunicación interactiva y las dinámicas propias de la construcción de las colectividades a partir de procesos identitarios y de creación de representaciones compartidas de la realidad social.

Las estrategias responden a un modelo interactivo y no lineal de la realidad social, a dinámicas cambiantes y a decisiones de actuación tomadas por los individuos y las organizaciones a partir del análisis crítico y la representación compartida de la realidad en la que interactúan.

La planificación estratégica, en cuanto herramienta de la acción sociocultural, se fundamenta en una acción comunitaria basada en la comunicación interpersonal, el análisis dialógico, el debate colectivo, la representación crítica de la realidad y la toma de decisión que suponga una acción social transformadora de la realidad. Si desde una óptica empresarial eficientista es posible concebir el plan estratégico como una formulación vertical hecha de arriba a abajo, planificada por los estamentos directivos y aplicada por los sectores productivos, desde la perspectiva de la acción comunitaria sociocultural solo es posible entender una planificación estratégica de carácter horizontal, elaborada por los propios colectivos en el seno de las comunidades sociales, a partir de dinámicas participativas de análisis, debate y toma de decisión, a través de procesos colaborativos basados en la creación de identidades colectivas, la solidaridad en la búsqueda de las soluciones y la implicación activa en los procesos generados por todas y cada una de las acciones generadas de forma cooperativa.

3. Elementos de la planificación estratégica.

La planificación estratégica cuenta con una serie de elementos constitutivos y, como hemos visto en el apartado anterior con unos elementos metodológicos para la elaboración de su plan de acción.

Entre los elementos que constituyen su proceso metodológico de elaboración se encuentran: las técnicas grupales y participativas, la comunicación interactiva, la dialogicidad como método de análisis de la realidad social y creación de representaciones sociales compartidas, las fórmulas cooperativas para el debate social y la toma de decisión, las técnicas de autocontrol y evaluación permanente de la acción sociocultural.

Desde el punto de vista de la estructura del Plan estratégico se señalan como elementos que configuran la planificación estratégica los siguientes: "... la utopía orientadora del proyecto, las finalidades y objetivos generales de la acción, los exponentes y actividades clave para cada período determinado de tiempo, la estructura organizativa que se disponga para llevar a cabo lo

planificado, la infraestructura de apoyo necesaria, las relaciones que canalizan la circulación adecuada de información, los mecanismos de evaluación de la estrategia establecida y, por último, el tiempo para el que se establece la estrategia elegida”

Otros autores, desde una óptica más terapéutica basada en la comunicación y las relaciones humanas positivas señala como fases de la intervención estratégica las siguientes:

1. Definición del problema
2. Definición de los objetivos
3. Definición de las soluciones intentadas
4. Definición de las estrategias

Podemos considerar que, desde la perspectiva de la acción mediadora de la Educación Socio-cultural en las comunidades sociales la elaboración de un Plan estratégico de actuación tiene como elementos constitutivos o fases de elaboración e implementación las siguientes:

a) *Análisis dialógico de la realidad sociocultural.*

Análisis que se realiza de forma horizontal, en el que el grupo analiza de forma dialógica las distintas representaciones individuales de la realidad social para, a través del diálogo y la comprensión empática, generar nuevas representaciones colectivas, más objetivables, críticas, consensuadas y asumidas por la colectividad.

b) *Definición de las finalidades de desarrollo individual y comunitario.*

Una vez analizada la realidad, el grupo tiene ante si, una imagen refleja de su propia realidad vital, una imagen construida de forma colectiva, crítica y objetivable, de manera que esa nueva imagen la va a permitir una visión más reflexiva de sus potencialidades y debilidades de manera que, en función de los modelos de desarrollo individual y colectivo con los que se identifiquen tanto los individuos como la comunidad, evaluar posibilidades, trazar expectativas y definir las metas que les permita precisar las finalidades de mejora o desarrollo individual y colectivo, consensuados, asumidos, con los que se identifiquen los miembros de la colectividad.

c) *Definición de las estrategias de actuación.*

Una vez definidas las finalidades del plan estratégico es necesario detallar las estrategias de acción que permitan una aproximación procesual y dinámica a la vivencia de las nuevas experiencias de desarrollo y superación de la realidad de partida. Las estrategias han de ser elaboradas de forma colaborativa de manera, que supongan representaciones compartidas de procesos de actuación.

En primer lugar habrá que buscar una coherencia entre las situaciones y vivencias susceptibles de desarrollo y las estrategias a poner en práctica.

En segundo lugar es necesario crear una representación colectiva del proceso que queremos seguir. No basta con consensuar la estrategia a seguir sino que hemos de trabajar lo que sig-

nifica para cada uno de los miembros de la colectividad la estrategia definida y su proceso de construcción, es decir de que manera y cuando cada uno de los individuos la consideraría alcanzada o superada.

En tercer lugar es necesario definir la serie o cadena de acciones y actividades que vamos a poner en práctica para poder alcanzar las finalidades. En este momento tendremos en cuenta cuales son las acciones prioritarias y cuales las complementarias, cual ha de ser el orden de las acciones, teniendo en cuenta la que planificación estratégica no es una planificación lineal, sujeta a coordenadas espacio temporales, sino que en ocasiones las propias dinámicas grupales y comunitarias van a marcar las cadencias y el orden de las acciones.

d) *Diseño de un plan de autocontrol y evaluación del proceso.*

Por ultimo un Plan estratégico ha de prever y planificar puntos de control permanente del proceso que permita conocer las variables de la acción, captar las desviaciones, de manera que las acciones y las propias estrategias puedan ser modificadas en función de las dinámicas generadas. Igualmente la planificación de la evaluación del proceso ha de prever la fórmula, los criterios y los indicadores que nos darán información sobre el impacto de las estrategias y la consecución de las finalidades de modo que en todo momento estemos en disposición de tomar decisiones sobre la modificación del proceso, el final del mismo o la proyección con nuevas acciones estratégicas.

4. Estrategias para la Educación Sociocultural.

Las estrategias básicas de la acción sociocultural responden a cada uno de los componentes del sistema de socialización del individuo. Elementos del desarrollo individual y comunitario a través de los cuales los individuos entran en comunicación entre si, con su entorno de referencia y representación y, a partir de elementos de identificación individual y colectiva dan respuestas individual y colectivas a las dinámicas y procesos de la vida colectiva. Las estrategias contribuyen a estructurar los procedimientos y conductas mediante los cuales el individuo va a ser capaz de racionalizar su entorno y crear redes y estructuras comunitarias. Estas estrategias básicas de la acción sociocultural son:

- *Estrategias de educación para el desarrollo y la autonomía personal.* Son estrategias tendentes a favorecer la vivencia y el crecimiento de la personalidad, el desarrollo de la autonomía, la autoestima, las capacidades afectivas, una sexualidad equilibrada, la capacidad de análisis crítico de la realidad y la toma de decisión
- *Estrategias para la integración y la re-adaptación social.* Son aquellas encaminadas a la creación de una identidad individual y colectiva, la creación de lazos afectivos, de pertenencia e identidad con los entornos en los que se desarrolla el individuo.
- *Estrategias para la comunicación interactiva.* Son estrategias encaminadas a la creación de capacidades básicas para la comunicación individual y colectiva, el desarrollo de habilidades de escucha y empatía así como habilidades y destrezas para una comunicación mediática: análisis, interpretación, creación de representaciones sociales, participación del debate social y autoría colectiva de mensajes y representaciones individuales y colectivas.

- *Estrategias para la creación individual y colectiva.* Son estrategias encaminadas a potenciar la individualidad creativa, la recreación de la cultura a través de la producción y la comunicación, la capacidad de análisis, síntesis, expresión abstracta: verbal y no verbal, originalidad, soluciones novedosas, ideación, desde la óptica de la cultura individual y colectiva.
- *Estrategias para la creación de tejido ciudadano.* Estrategias encaminadas a la estructuración del tejido social comunitario, la toma de conciencia y la práctica de los deberes y derechos para con la comunidad de convivencia.
- *Estrategias para la participación social.* Encaminadas a potenciar en el individuo las actitudes para la participación en los conflictos, el debate y las estructuras de la comunidad: asumir responsabilidades, interesarse por los problemas de la colectividad, resolución cooperativa de conflictos, asunción de acuerdos colectivos.
- *Estrategias para la creación y consolidación de identidades sociales múltiples compartidas.* Estrategias que consoliden los lazos de pertenencia, aceptación y compromiso con la comunidad social.
- *Estrategias para la igualdad de género.* Estrategias tendentes a decodificar los estereotipos de género de las distintas sociedades y culturas y a la creación de prácticas, vivencias, hábitos y una conciencia individual y colectiva de igualdad de género.
- *Estrategias para la educación en la sostenibilidad.* Dirigidas a la concienciación medioambiental, la valoración de los factores de convivencia, tolerancia y solidaridad que hacen posible el respeto del medio ambiente y la sostenibilidad del hábitat donde se desenvuelve la vida cotidiana de la comunidad.
- *Estrategias para la tolerancia y la solidaridad.* El respeto y comprensión hacia las ideas, valores y actitudes de los que nos rodean, la solidaridad con los más desfavorecidos, la solidaridad y cooperación glocal, la participación activa en iniciativas y proyectos de cooperación.
- *Estrategias para la interculturalidad.* Son estrategias tendentes a la comunicación intercultural, la valoración de las identidades individuales, la cooperación, la interacción, la integración y la creación de identidades colectivas capaces de cohabitar con las identidades individuales.

Si bien esta relación de estrategias básicas de la acción sociocultural pueden ser de ayuda para la elaboración de planes estratégicos de actuación no hemos de perder de vista que es la propia dinámica participativa de gestión del plan, el análisis de la realidad específica en la que actuamos y la búsqueda de soluciones comunitarias solidarias las que nos conducirán a la formulación de las estrategias específicas y originales de actuación que supongan, como hemos visto a lo largo del texto, una secuencia lógica y ordenada de acciones tendentes a la consecución de una meta, consensuada y querida por la comunidad a partir del análisis de la realidad que hayamos realizado.

5. Estrategias para la participación y la inclusión social.

La inclusión sociocultural es un estilo de convivencia comunitaria basado en la diversidad, el respeto a la identidad y los derechos individuales, la participación y el protagonismo social y la estructuración de un tejido social distributivo. En este sentido la inclusión es una característica definitoria de toda sociedad democrática y, en este sentido, un objetivo estratégico de toda acción sociocultural y comunitaria.

Las estrategias para la inclusión sociocultural pueden ser consideradas desde dos puntos de vista complementarios. Las estrategias definidas desde el punto de vista individual y las estrategias determinadas desde el punto de vista colectivo o comunitario.

5.1. Estrategias desde el punto de vista individual.

Desde el punto de vista individual las estrategias pasan por dos opciones o puntos de vista. El primero supone la aceptación de la diversidad como una cualidad de la vida colectiva, el segundo estima el sentirse aceptado y por lo tanto reforzada la autoestima y el sentimiento identitario. De esta manera podemos considerar tres estrategias de tipo individual: las estrategias de autoestima e identificación, las estrategias de tolerancia y aceptación y las estrategias de comunicación y empatía.

1. *Las estrategias de autoestima.* Pasan por la toma de conciencia de las limitaciones individuales, por la toma de conciencia de las potencialidades y del papel y el espacio de cada individuo en la vida colectiva. La autoestima supone la aceptación de las limitaciones y el ajuste entre las expectativas individuales y las posibilidades de desarrollo, protagonismo y participación que ofrece la comunidad. Una autoestima positiva es fundamental para desarrollar el sentimiento de pertenencia y la identificación del individuo con las dinámicas y las acciones de la comunidad.
2. *Estrategias de tolerancia y aceptación.* Son estrategias fundamentales para asegurar la inclusión social. Suponen la aceptación de la diversidad por parte de la comunidad, la aceptación de todas y cada una de las individualidades, la superación de los estereotipos sociales sobre la diversidad, la tolerancia de las distintas situaciones individuales, con sus limitaciones y potencialidades, con sus formas de ser, de pensar y de vivir la realidad colectiva.
3. *Estrategias de comunicación y empatía.* Son estrategias de comunicación multidireccional, una comunicación horizontal entre individuos que se aceptan, que se comprenden, que se aceptan, que se apoyan solidariamente y que no pretenden hacer cambiar al otro sino que pretenden enriquecerse mutuamente de la experiencia compartida. La empatía supone ponerse en el lugar del otro, entenderlo desde su propia vivencia y experimentación sensitiva de la realidad sociocultural. Las estrategias de empatía y comunicación interactiva son determinantes para asegurar la inclusión social.

5.2. Estrategias desde el punto de vista comunitario.

Desde el **punto de vista grupal o comunitario** las estrategias pasan por acciones que faciliten unos estilos de vida inclusivos que supongan la práctica de la diversidad y la justicia distributiva. Las estrategias grupales aseguran la participación, el protagonismo y la cooperación entre los miembros de la comunidad social. Desde esta perspectiva comunitaria vamos a considerar las estrategias de integración social, las de aceptación de la diversidad, las estrategias distributivas, las estrategias de participación y protagonismo, y las estrategias colaborativas.

1. *Estrategias de integración social.* Son estrategias que promueven la integración de todos y cada uno de los individuos en las dinámicas colectivas. Suponen asumir el papel de cada uno de los individuos en el colectivo social, aceptar los diferentes ritmos individuales y las diferentes limitaciones en las dinámicas comunitarias que reparten funciones y tareas entre todos y cada uno de sus miembros. Unas dinámicas no excluyentes donde cada individuo asume un protagonismo original de acuerdo a sus condiciones y potencialidades.
2. *Estrategias de aceptación de la diversidad.* Estrategias que eliminan los estereotipos ligados a la eficacia y la eficiencia, a la normalidad, a la uniformidad, para asumir miradas y representaciones sociales críticas que acepten y asuman la diversidad, las diferencias individuales y los bior ritmos individuales como componentes fundamentales y cualidades enriquecedoras de la vida comunitaria.
3. *Estrategias distributivas.* Basadas en un reparto de bienes y servicio desigual y individualizado en función de las características y potencialidades de cada individuo. Un reparto no igualitario sino ajustado a las necesidades e inquietudes de cada uno de sus miembros. Una justicia social distributiva que no supone repartir por igual a todos los miembros de la comunidad sino repartir de forma distributiva en función de cada una de las individualidades.
4. *Estrategias de participación y protagonismo.* Estrategias que suponen dar participación a todos y cada uno de los miembros de la comunidad, en función de sus intereses, y de su voluntad de participación, asumiendo la participación como un derecho de los ciudadanos y no como una obligación. Una participación que, a partir de la aceptación de la diversidad, asuma de forma consciente, la toma de la palabra de todos y cada uno de los miembros de la comunidad.

Participación que supone identificarse con la comunidad, participar de sus dinámicas de debate, análisis de la realidad, búsqueda de soluciones y toma de decisiones, Una participación que permita a todos los individuos asumir su propio protagonismo en los procesos de creación y autoría colectiva de la comunidad social.

5. *Estrategias colaborativas.* Son estrategias claves para conseguir la inclusión social. Se trata de establecer procesos colaborativos para crear representaciones y actitudes de aceptación, ayuda mutua, solidaridad social y creación de procesos, dinámicas y discursos identitarios compartidos en el que participen y se impliquen, de forma cooperativa los diversos colectivos sociales y los diferentes individuos con sus potencialidades y limitaciones.

Ideas para trabajar

- En este artículo hemos analizado la utilidad de la planeación estratégica para el desarrollo comunitario. Identifica cuáles son las estrategias principales del Programa de Educación Inicial y revisa cómo se desarrolla cada una en las comunidades de tu zona.
- Comparte este texto con los supervisores de tu zona y hagan la planeación estratégica de la zona a fin de lograr una mayor participación e inclusión social en las comunidades.



III. El coordinador de zona como asesor reflexivo

La espiral reflexiva como propuesta para el desarrollo de la reflexión sobre la práctica⁶

Propósito

Apoyar al coordinador de zona a comprender la importancia de la metodología de la espiral reflexiva, así como reforzar el hábito de la reflexión sobre la práctica, a fin de mejorar su labor en el programa.

Contenido

Para desarrollar procesos reflexivos sistemáticos, consistentes y eficaces es imprescindible contar con una metodología de base que facilite dicha tarea.

Para la concreción de los procesos de desarrollo profesional a partir de la formación para la práctica pedagógica en su etapa inicial y de la formación permanente de todas las figuras educativas del Conafe, se propone adoptar en sus aspectos fundamentales, como metodología de base, lo que hemos denominado *espiral reflexiva*, la cual consiste en involucrar a los participantes (promotores educativos, supervisores de módulo y coordinadores de zona) en procesos formativos, en lo individual o en grupos, en un proceso reflexivo que consta de cuatro acciones clave que se realizan para profundizar en el análisis de la práctica.

Las acciones reflexivas pueden producirse de manera encadenada en el orden siguiente:

- Se inicia con una fase de descripción de un hecho, una anécdota, una rutina, una experiencia, una clase. De la misma manera se puede describir un sentimiento o incluso una intuición, sensación o percepción de algo que puede no ser completamente claro para el docente; la pregunta clave en este momento es ¿Qué hago?
- Se continúa con la resignificación de lo descrito, es decir, se trata de tomar conciencia de aspectos esenciales, de revisar acuciosamente la acción y las formas de pensar para hallar nuevos significados a lo realizado. La pregunta clave en este momento es ¿Por qué hago lo que hago?
- El tercer momento es de comparación. Aquí lo que se busca es confrontar y volver la mirada a lo que hacen y piensan los colegas con respecto a las situaciones e ideas expuestas anteriormente. La interrogante definitoria de esta acción reflexiva es ¿Cómo ven los otros lo que yo hago y cómo veo yo lo que ellos hacen?

⁶ Fuente: Fragmentos adaptados de los siguientes documentos: El desarrollo Profesional de las figuras educativas del CONAFE. Marco conceptual y metodológico. Diciembre 2010 y de CONAFE (2011). Mis Documentos de Apoyo I. Capacitador tutor. Segunda edición. Documentos. Reflexionar para asesorar. Pp. 37-46

- El cuarto momento es el de la reconstrucción o transformación, el cual consiste en buscar alternativas de mejora de la práctica. La pregunta que hay que hacerse aquí es ¿Cómo puedo mejorar lo que hago?

Estos cuatro momentos, en términos estrictos, se hayan encadenados en un proceso de descubrimiento, diálogo y reflexión sobre la acción educativa. Describir la práctica, puede conducir a una resignificación de la misma. Si la práctica se compara con la de otros y se busca, a partir de ello, caminos para el mejoramiento, se están encadenando las acciones reflexivas para la reconstrucción y el mejoramiento de lo que se hace.

Sin embargo, no debe interpretarse que esta secuencia se produzca de manera siempre lineal y rígida. El pensamiento de la figura puede resignificar aspectos de su práctica en el momento de la acción, cuando está frente al grupo de padres y niños, en una plática informal o en una actividad colectiva con otros colegas, puede hacerlo ante un eventual e inesperado acontecimiento.

La cuestión radica, más que en la linealidad de los momentos reflexivos, en la conciencia o metaconciencia de que se disponga para reflexionar sistemática y ordenadamente sobre la práctica. Puede apreciarse, entonces, que estas acciones reflexivas son un modelo para desarrollar el pensamiento pedagógico, de hecho, constituyen una ruta epistemológica de construcción del conocimiento práctico de la figura educativa.

Le hemos denominado espiral reflexiva, porque el mejoramiento educativo no tiene límites, y, una vez llegado el momento de la reconstrucción y de puesta en marcha de alternativas para enmendar la práctica, se vislumbrarán nuevas dudas y nuevas interrogantes, para acceder a niveles más eficaces y satisfactorios de práctica, lo que conducirá a un nuevo proceso reflexivo de otro nivel.

Las cuatro formas de acción reflexiva se representan en el siguiente esquema:

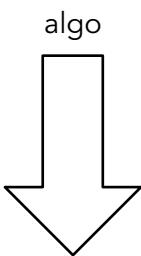
1. DESCRIBIR

¿Qué es lo que hago?

¿Cuáles son mis prácticas?

Describir prácticas que reflejen: regularidades, contradicciones, hechos relevantes y no relevantes.

Describir, paso a paso qué es lo que hago cuando enseño algo

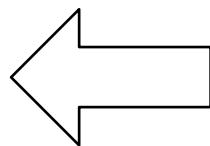


2. RESIGNIFICAR

¿Por qué hago lo que hago?

¿Qué significado tienen mis prácticas?

¿De dónde provienen?
¿Qué explicación doy a mi práctica identificada?
¿Cuáles son las creencias, supuestos y valores que están implícitos en mi actuar?

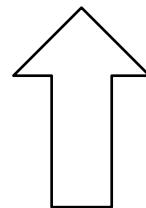


4. RECONSTRUIR

¿Cómo podría cambiar?

¿Qué podría hacer de forma diferente?

¿Qué es lo que considero pedagógicamente importante?
¿Qué tengo que hacer para introducir esos cambios?

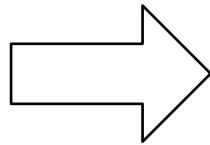


3. COMPARAR

¿Cómo ven mis colegas lo que hago?
y ¿Cómo veo yo lo que ellos hacen?

¿Qué puntos de comparación pueden establecerse en las prácticas?

¿Qué prácticas sociales se expresan?
¿Qué conexiones hay entre lo personal y lo social?



Cada uno de los momentos de la espiral reflexiva hace referencia a ciertas preguntas clave, se muestran algunos ejemplos.

● **Descripción** ¿Cuáles son mis prácticas?

¿Qué es lo que más me gusta de lo que hago? ¿Cuáles son las recompensas para mí? ¿Cuándo me siento mejor como supervisor de módulo? ¿Cuáles son mis momentos favoritos?

¿Qué es lo más difícil de lo que hago? Si pudiera ¿Qué cosas cambiaría de mi trabajo?

¿Qué promotores llaman mi atención? ¿Por qué? ¿Cuáles hacen que mi trabajo sea más difícil? ¿A qué compañeros admiro? ¿Por qué?

¿Por qué asesoro como asesoro? ¿Qué criterios pasan por mi pensamiento? ¿Qué tiene de valioso mi asesoría? ¿Cuál es mi papel en la vida de los promotores?

● **Resignificación** ¿Qué significado tienen mis prácticas?

¿Por qué hago lo que hago? ¿Qué circunstancias personales y factores me han llevado a ser supervisor de módulo? ¿Qué papel, explícito o implícito, jugaron mi familia y otras personas cercanas en mi decisión de dedicarme a la enseñanza? ¿Recuerdo algunas experiencias vividas que afectaran mi decisión?

¿De dónde provienen los saberes y creencias en los que me baso para hacer lo que hago?; Cuando inicié mi labor como promotor o supervisor de módulo ¿Tuve la ayuda de compañeros experimentados que influyeron en mí? ¿Cómo influyeron?

¿Qué supuestos, valores y creencias sobre la educación reflejan mis prácticas?; ¿Puedo recordar experiencias de mi infancia o juventud que continúen influyendo en lo que enseño y cómo lo hago ahora? ¿Puedo describir las ideas esenciales de la enseñanza que guían mi trabajo y cómo he llegado a adoptarlas?

¿Qué es lo que hace que mantenga mis teorías?

¿Qué nuevo significado encuentro en mi práctica ahora que la he descrito?

● **Comparación** ¿Qué puntos de comparación pueden establecerse en las prácticas?

¿Cómo ven mis colegas mis prácticas?

¿Alguien hace lo mismo que yo?

¿Cómo veo yo lo que ellos hacen?

● **Reconstrucción** ¿Qué podría hacer de forma diferente?

¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?

¿Qué necesito cambiar?

¿Qué estrategias voy a utilizar de aquí en adelante?

Ideas para trabajar

- Al terminar el día, revisa por un momento las actividades que llevaste a cabo y haz una lista de lo que hiciste respecto al tiempo invertido. Reflexiona sobre la forma en que estás distribuyendo tu atención y tu tiempo a las diferentes comunidades y considera, si es necesario, un cambio en tu rutina como coordinador de zona.
- Revisen en equipo algunas funciones clave del Coordinador de Zona revisando el "Manual de Apoyo para el Coordinador de Zona y el Supervisor de Módulo". Escojan algunas de estas funciones para hacerlas pasar por la espiral reflexiva.
- Utiliza la espiral reflexiva sistemáticamente para mejorar tu práctica como coordinador de zona.



Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación⁷

Propósito

Destacar la importancia de la práctica educativa como un espacio permanente de reflexión, interpretación, observación, crítica y escritura, que permite formar y asesorar de manera permanente a las figuras educativas.

Contenido

a) La investigación acción es inherente a la enseñanza y al aprendizaje.

Los resultados de los practicantes constituyen la mejor evidencia para corroborar los efectos de la asesoría. La función de asesoría ha cambiado la forma de ayudar al practicante a identificar problemas y solucionarlos, a planear lecciones, a utilizar recursos didácticos que promuevan el aprendizaje, a controlar problemas de disciplina, a controlar grupos, a desarrollar actividades dinámicas y creativas y a comprender a la institución como gestora de desarrollo y cambio social. Esta es una tarea que siempre ha existido, pero no se han realizado proyectos continuados que evidencien resultados y avances significativos.

Cuando el practicante se encuentra con su asesor para presentarle los avances durante la semana, le expone una serie de inquietudes. Todas ellas requieren de procesos investigadores que el practicante no podría desarrollar sin su ayuda. El asesor solicita al practicante que registre sus inquietudes en el diario.

El practicante escribe:

Bueno profesor, aquí están los planes de clase y los informes. En general, me ha ido bien, pero no soy capaz con la disciplina. Aunque logré terminar la guía, no todo fue bueno. Al finalizar la clase, un alumno de 7C golpeó a dos niños. Y esta vez lo expulsaron del colegio durante dos días (Informe oral al asesor, 5 de mayo, 2000).

Hay tres estudiantes que no dejan dar clase. Los anoté en el libro reglamentario y fue peor. No sé si retirarlos de clase o remitirlos a rectoría. Yo les llamo la atención muchas veces, pero no oyen. Me dan ganas de llorar. Quiero cambiar de grupo (Diario de campo de practicante, 15 de mayo, 2000).

Los estudiantes de mayor rendimiento se desmotivan porque otros compañeros no los dejan trabajar. La agresividad de muchos estudiantes es muy marcada. Se golpean cuando hay actividades lúdicas. Se patean, se empujan. Un día, un niño llegó al extremo de golpear la cara de una niña en plena clase (Diario de campo de practicante, 15 de mayo, 2000).

⁷ Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción- reflexión con educadores en proceso de formación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el día 15 de febrero del 2012 en:<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>

El trabajo grupal fue un desastre. Dos niños empezaron a pelear, yo no sé por qué. Pero esto era horrible. Yo tuve que parar la actividad y no sabía qué hacer. Aunque trato de formar grupos mezclando los de rendimiento alto con los que siempre se demoran, no me obedecen. Ellos prefieren trabajar con sus amigos y no les gusta que el profesor los obligue a trabajar con otros (Transcripción de clase, 6 de junio, 2000).

Empecé la clase con mucho entusiasmo. Siempre me preocupo por llevarles carteleras, canciones, juegos, fichas, materiales auténticos y preparar el plan siguiendo las indicaciones del curso de metodología. Pero no sé que pasa. Cada semana es una pelea con este grupo. Ellos tienen algo, yo no sé qué es. Pienso que hay que ponerlos a trabajar todo el tiempo y mantenerlos ocupados. Quiero que usted me oriente para mejorar la disciplina y atraer la atención de todos los estudiantes (Diario de campo de practicante, 16 de julio, 2000).

Los anteriores casos indican que el mayor problema de los educadores en proceso de formación no es la preparación de sus clases ni la actitud ni la motivación, sino el control de grupo debido a la agresividad, la resistencia a formar grupos, la desatención y el desorden que se genera en aulas de 45 y 50 estudiantes. Por consiguiente, los logros del aprendizaje no son los esperados.

Antes de llevar a cabo este proyecto, nuestra función como asesores consistía en decirle al practicante que aplicara los reglamentos regulares del colegio, que los problemas de aula se deben a la falta de metodologías, que lleven actividades adicionales para los estudiantes que terminan primero, que se mantengan optimistas porque los niños y los jóvenes son así, pero poco a poco van madurando, que esos problemas se van solucionando a medida que ganan experiencia como profesores y es comprensible porque apenas están comenzando. Les ayudábamos con lecturas, les prestábamos material y los apoyábamos emocionalmente. En casos extremos, cuando el practicante no superaba las deficiencias, después de un seguimiento, era evaluado y calificado con nota "reprobado".

Ahora, al incorporar procesos de investigación, la asesoría es diferente. **Ante todo, es necesario "comprender" para luego transformar; esto es, mirar a profundidad.** Pedimos al practicante que diseñe su diario en tres momentos:

Descriptivo, interpretativo-reflexivo y acciones para mejorar. Después de cada clase, describe lo que ocurrió de principio a fin. Luego escribe uno o dos párrafos de reflexiones y valoraciones y, en un tercer momento, propone alternativas para el día siguiente: qué puede hacer, qué pasaría si ensaya tal o cual estrategia.

Luego, prepara el plan para actuar, vuelve a observar, describir, interpretar, reflexionar, registrar y así sucesivamente. En principio, no todos los practicantes se convencen de esta metodología. Hay incertidumbre, incredulidad y resistencia por recarga de trabajo. Llevar un diario implica esfuerzo, trabajo, disciplina y, por qué no, modificación de hábitos de estudio. Pero al final del semestre, los resultados son altamente positivos.

Generalmente, sólo se arriesgan dos o tres y a partir de su experiencia, los compañeros "incrédulos" se animan y lo hacen. Hasta el momento, ningún practicante ha fracasado con esta me-

todología. Cada uno, a su ritmo y de acuerdo con sus condiciones particulares, va mejorando. Después de recorrer los primeros ciclos, los asesores observamos que poco a poco los educadores en proceso de formación van encontrando su trabajo divertido y excitante, se entusiasman, proponen soluciones y observan sus efectos. Así mismo, valoran el impacto y los efectos de las acciones emprendidas; se detienen en problemas fundamentales y discuten su importancia; van descubriendo patrones y tendencias. En los informes de evaluación, extractados de los diarios, un practicante escribió: "Los alumnos que rinden más son los más indisciplinados y los que más hacen tareas son los que más participan, pero a la vez, son menos compañeros".

Después de sucesivos ciclos, los practicantes acentúan el valor de la investigación como parte constitutiva de la práctica educativa. En un comienzo, al entrevistarse con el asesor, le manifiestan: "Mis alumnos están cansados, indisciplinados, son agresivos; mis materiales no funcionan aunque estén bien elaborados; es horrible ese grupo", "No sé cómo empezar". Posteriormente, a mediados de semestre, comienzan a indagar por qué se comportan así y comparan con lo que sucede en otras clases, en otras circunstancias, con otros profesores, qué otros factores afectan la clase y qué alternativas se pueden aplicar. Todo esto lleva a identificar causas y efectos, a establecer relaciones, a predecir hipótesis, a perfeccionar las capacidades de observación, a diseñar estudios sistemáticos como el seguimiento de casos, la elaboración de entrevistas estructuradas, el registro de reflexiones, críticas y la escritura. Por consiguiente, **los procesos de asesoría también se reorientan para mantener al practicante en un clima de investigación incorporado a su práctica.**

En el proceso de mejoramiento de la enseñanza, los educadores en formación dirigen su atención hacia problemas que reclaman urgente solución en el aula. Un listado mínimo se relaciona con disciplina, agresividad, juego, control de grupo, efectividad de la planeación, manejo del tiempo, manejo de la palabra, interacciones pedagógicas, uso de recursos, aceptación ante el grupo, evaluación, aplicación de métodos actualizados de enseñanza, atender reclamos y quejas de los estudiantes, distribución y efectos de los espacios, entre otros.

Los educadores en formación, asesorados mediante procesos de investigación, siempre buscan incrementar la productividad de la enseñanza y reforzar valores en sus estudiantes. La dificultad no radica en preparar un plan de clase porque ellos lo saben hacer de diferentes maneras y son muy creativos para buscar materiales, diseñar guías, crear juegos, inventar dinámicas de grupo, planear salidas de campo. Para lograrlo necesitan, ante todo, disminuir los comportamientos agresivos y la indisciplina que caracteriza las instituciones de educación básica, crear un ambiente más abierto, más agradable y más crítico para poder promover el aprendizaje. La investigación-acción-reflexión se convierte en un componente necesario e imprescindible de mejoramiento continuo y producción de saber a partir de la experiencia. "La investigación-acción me ha ayudado a comprender mi acción como profesor y a encontrar maneras de solucionar mis propias dificultades" (Diario de campo de practicante, 27 de julio, 2000), son voces frecuentes de los participantes.

Uno de los participantes reflexiona en sus diarios sobre la gradual toma de conciencia para enfatizar que la investigación no está separada de la enseñanza y del aprendizaje.

A medida que iba aprendiendo más, iba viendo las mejoras; empecé a ver que lo que yo estaba haciendo era investigación, lo cual no es del otro mundo. Yo siento que investigo mientras enseño, mientras planeo, mientras observo cómo progresan mis estudiantes, mientras evalúo, mientras escribo lo que me pasa (Diario de campo de practicante, 16 de octubre, 2000).

Al principio, era más el escepticismo que el entusiasmo; ahora, es a la inversa. "Gracias a los asesores que me han enseñado a entender los conceptos de la investigación-acción y a llevarlos a la práctica" (Diario de campo de practicante, 17 de octubre, 2000).

Durante las primeras semanas de práctica, las reflexiones en sus diarios indicaban desmotivación. El mal genio de los practicantes o la tristeza por no encontrar soluciones inmediatas a los problemas en el aula, eran constantes: "Es horrible, no quiero volver a ese grupo". "Me dan ganas de gritar, de salir corriendo del salón". "Quisiera estrangularlos".

Me siento un poco triste y muy cansada porque acabo de terminar mi clase en cuarto grado. Estuve un poco furiosa porque unos niños no me prestaron atención y durante toda la clase estuve diciendo la misma palabra. 'por favor, silencio'.

Algunos de ellos no me hacían caso a pesar de las llamadas de atención (Diario de campo de practicante, 30 de marzo, 2000).

En los registros finales, el lenguaje de los practicantes cambió. Se referían más a los resultados de sus ensayos y experimentos. En los diarios finales se leían indicadores de éxito como los siguientes: Acabo de salir de clase. Hoy me siento muy feliz. Entonces es más fácil preparar actividades lúdicas para darles la oportunidad de hablar y tener la oportunidad de mejorar la participación. Sé y soy consciente de la dificultad de lograr que todo el grupo hable, pero, de alguna manera, tendré que hacerlo (Diario de campo de practicante, 20 de junio, 2001).

Poder analizar atentamente mi clase me ha ayudado tremadamente. Ahora veo mi desempeño con otros ojos. Yo no podía resolver todos y cada uno de los problemas, pero cuando mi compañera expresó una situación similar, a mí me entusiasmó (Diario de campo de practicante, 20 de junio, 2001).

Este comentario se asimila al significado de la investigación-acción en el lenguaje educativo (Olson, 1991) en el cual los maestros son investigadores que estudian problemas reales, solos o acompañados en equipos de trabajo.

b) La práctica educativa es un espacio permanente de reflexión, interpretación, observación, crítica y escritura.

Durante el proceso de formación en investigación acción, emergen frases como éstas en los diarios de los practicantes, guiados y estimulados por nosotros los asesores: "me preocupa que... qué pasaría si... alguna vez ensayé, observé que... tengo curiosidad por saber cómo responderán a... he cambiado la manera de... me ingené una manera distinta para... creía que... pero ahora entiendo que... lo hice, ya sé por qué...".

Con estas frases están buscando activamente modos de mejorar la acción. Como futuros profesionales reflexivos se plantean preguntas acerca de lo que hacen, perciben el cambio en su propio comportamiento y aprecian las consecuencias.

¿Qué se preguntan los participantes? Al comienzo del proceso son más dependientes y temerosos: "¿Cómo hago el plan? ¿Será que el profesor lo aprueba?". A medida que avanzan son más autónomos, más observadores y más reflexivos: "Me di cuenta de que cuando trabajan en grupos de cuatro rinden más que cuando trabajan en parejas o en grupos más grandes" (Diario de campo de practicante, 22 de marzo, 2000).

"Los alumnos se aburren, están cansados porque acaban de salir de un examen de la clase anterior" (Diario de campo de practicante, 22 de marzo, 2000). En un comienzo solamente dicen la anomalía, después se preguntan por qué, buscan razones y se idean alguna estrategia para que no vuelva a ocurrir o para mantener lo que resulta bien. En los diarios se leen reflexiones tendientes a experimentar cambios en los espacios, en los métodos, en los lenguajes, en los discursos. "Qué pasa si siento a un estudiante bueno con uno deficiente, o a una niña con un niño?" "¿Por qué les gusta más trabajar con guías dentro del salón que trabajar en equipo fuera de clase" (Diario de campo de practicante, 8 de agosto, 2001).

Estas interrogantes se vuelven costumbre para descubrir qué es lo que funciona mejor en cada situación.

Son muchas las páginas en los diarios de los practicantes, que en la universidad hemos llamado una "memoria de saber pedagógico", que están llenas de anécdotas, experiencias, episodios, aciertos y desaciertos acerca de los procesos formativos, temas bien entendidos, temas mal entendidos, comportamientos de los estudiantes, comentarios acerca del aula, el aprendizaje y la enseñanza. No todo queda en la anécdota y en la descripción. Éstas son el comienzo, pero luego viene la pregunta, los puntos de intervención, el ensayo, la evaluación y la crítica.

Los educadores en formación muestran interés por desarrollar sus habilidades de escritura a partir de la identificación de sus propios problemas. Los textos son elaborados en los diarios a partir de los registros, las notas de campo, las reflexiones, las observaciones y los informes evaluativos. Los participantes comprenden que la escritura les ayuda a cualificar su acción y a ser 'mejores'. La primera vez que un practicante identificó un punto de intervención para la mejora y el cambio de su acción inmediata fue cuando escribió:

No me detengo en decir 'son indisciplinados', 'es horrible ese salón', 'voy a pedir cambio de grupo'. Después de registrar mis notas de campo y analizar mis transcripciones, he llegado a conclusiones más profundas y a buscar significados, causas y consecuencias de los comportamientos de mis estudiantes. Focalizo las situaciones que quiero mejorar. ¿Por qué son indisciplinados?, ¿A qué se debe que los profesores no quieran dar clases en 7B? ¿Qué pasa si les pido a los alumnos que me ayuden a elaborar los materiales que utilizo en clase? ¿Por qué un mismo plan no funciona de la misma manera en dos grupos? Me ha sucedido que un plan funciona bien en el grupo A pero es un desastre en el grupo B (Diario de campo de practicante, 12 de septiembre, 2001).

A partir de estos razonamientos, hemos logrado que los practicantes vayan recogiendo evidencias de las circunstancias que rodean su quehacer. Al principio, no se dan cuenta de detalles como, por ejemplo, que mientras pasan al tablero a un estudiante para corregir un ejercicio, los demás se distraen haciendo otras cosas. Después de analizar los registros en los diarios, deciden con más seguridad una forma diferente de corregir los ejercicios.

Cierto día, al visitar la clase de un practicante, observamos que sólo cinco estudiantes participaban activamente. Los cuarenta restantes pasaron buena parte de la clase haciendo tareas de otras materias o haciendo rayones en el cuaderno o molestando al compañero de a lado. Como asesores, sentíamos que decir esto al practicante de manera vertical no causaba los mismos efectos que si él los descubría en sus registros. Comenzamos mirando la transcripción, cuantificamos las unidades de habla, elegimos como foco de atención la participación del grupo. Formulamos preguntas a manera de supuestos previos:

¿Cómo es la participación del grupo en mi clase? ¿Quiénes participan? ¿Dónde se sientan los que más participan? Los que no participan, ¿qué otras actividades hacen? ¿Por qué no todos participan? ¿Qué los impulsa a participar, qué les impide participar? ¿Cómo puedo mejorar la participación?

Luego, realizamos algunos conteos de datos a partir de los registros observacionales. Empezamos describiendo cuántas filas hay, cómo es la distribución de los alumnos: en filas, en círculo, uno detrás de otros, por parejas, por grupos libres, distribución asignada por el profesor; cuántas veces habla cada estudiante; los que no hablan del tema de clase ¿de qué otro tema hablan? etcétera. Efectivamente, el mismo practicante dijo: "¡Uf!, pero sólo cinco participaron activamente. De aquí en adelante me voy a fijar si son los mismos de siempre y cómo participan en otras clases diferentes a la mía" (Comentario oral de un practicante al analizar un registro observacional de clase).

El punto de intervención emergió espontáneamente y lo registró en su diario: "Mañana lograré que de los cuarenta que no participan, por lo menos veinte se animen y gradualmente me esforzaré para que los restantes se animen" (Diario de campo de practicante, 12 de septiembre, 2001). El asesor aprovecha estos avances para sugerirle al practicante que en el diario de esa semana aparezcan anotaciones con respecto a ese punto de intervención.

Al principio, un practicante interesado en mejorar la participación del grupo ensayó formulándole preguntas directas, pero esto no le dio buenos resultados. Luego ensayó sentando a un alumno con una alumna, pero descubrió que a ellos sí les gustaba trabajar con ellas, pero a ellas no les gustaba trabajar con ellos. Siguió buscando y ensayando hasta que descubrió que unos no participaban porque no habían realizado el trabajo extra-clase. Otros, aunque querían hablar, no lo hacían porque temen hablar en público. Otros, simplemente no participaban porque no entendían. Otros manifestaban que no lo hacían porque en cada curso había alumnos que siempre levantaban la mano, aunque no supieran, y era a ellos a quienes se dirigía el profesor; entonces, "dejar que el profesor haga la clase con ellos, los demás no hacemos falta".

Al describir e interpretar las clases, se encontraban cada vez más focos de interés para cambiar las actuaciones. Todos ellos a partir de conteos, registros, charlas, preguntas, comentarios, reflexiones y ensayos permanentes, ayudados por el asesor. "Es como una cadena, un descubrimiento lleva a otro". Así mismo, surgieron otros factores inherentes al clima de clase como la cantidad de tiempo utilizado para hablar, cuánto silencio o confusión existía, qué tipo de preguntas formulaban y respondían; la cantidad de elogio, recompensa o motivación. Y si seguían indagando, seguían descubriendo. La investigación ayudaba a mirar más, y el asesor les animaba para que se ingeniaran estrategias diferentes para mejorar las tradicionales prácticas de enseñanza. De esta manera, no es un proceso de investigación impuesto, sino un proceso que surge del mismo practicante, orientado por el asesor.

Conclusiones

La concepción y estructura curricular de los programas que forman educadores permiten y reclaman procesos de investigación. El mayor logro de nuestra experiencia consiste en garantizar el desarrollo de un proyecto de investigación-acción al interior de la práctica educativa. Es decir, hemos cualificado nuestra función de asesoría mediante procesos de investigación con el fin de que el practicante aprenda a investigar mientras está aprendiendo a enseñar.

La investigación-acción-reflexión ayuda a reconocer el significado de la profesión educativa, a transformar la propia práctica y a estrechar la coherencia entre el pensamiento y la acción del educador. La investigación y la práctica educativa se enriquecen mutuamente. Mediante las producciones de los practicantes registradas en el diario de campo, los asesores descubren que en la acción educativa se da el ciclo de la espiral: planificación, acción, reflexión y evaluación de resultados de la acción. Los cambios repercuten en el lenguaje, en las acciones, en la actitud, en las interacciones, en el manejo de problemas propios del aula, en la forma de promover los aprendizajes, en la concepción de educador reflexivo y transformador.

Al aplicar el ciclo de la investigación-acción en la práctica educativa, se aprende a reflexionar, a observar, a tomar notas, a formularse preguntas, a inferir y proponerse metas para hacerlo mejor. Al escribir en el diario lo que ocurre en el aula, asesores y practicantes van dejando una memoria de saber, en este caso, de saber pedagógico porque dan cuenta de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los educadores.

Durante la experiencia vivida entre asesores y practicantes, se comparten temores, afectos, logros y dudas. La acción del educador en formación va más allá de planear una clase, desarrollarla frente a un tablero, diseñar un proyecto, tabular datos, concluir, evaluar y comunicar resultados. El asesor logra que el practicante aprenda a investigar mientras está aprendiendo a enseñar.

Mientras los asesores enseñan y los practicantes aprenden, se experimentan problemas en el aula y se buscan formas de resolverlos, se documentan los modos de enseñar y de aprender, se investigan los procesos pedagógicos mediante la observación, la descripción y la interpretación.

Las decisiones se toman reflexivamente y se proponen cambios y mejoras. Cuando se tiene un problema identificado, luego se convierte en punto de intervención y se ensayan alternativas de solución con efectos inmediatos.

La dinámica de la vida institucional es fuente de problemas. Se aprende a “comprender la escuela” con el pretexto de incorporar algunos elementos del paradigma interpretativo: describir recreos, describir un día típico de la escuela, descifrar simbologías, escribir anécdotas, narrar situaciones como, por ejemplo, un conflicto entre estudiantes, los estilos de aprendizaje, una celebración cultural, una reunión de padres, actitudes de los colegas, una jornada pedagógica, en fin, captar, comprender y atreverse a transformar la vida escolar.

Con este escrito hemos dibujado un recorrido de la manera como un educador en proceso de formación aprende a investigar, orientado por un proceso de asesoría con el método de la investigación-acción.

Ideas para trabajar

- Identifica el ciclo de la investigación-acción en la práctica del Programa de Educación Inicial.
- ¿Llevas un diario o bitácora de tus actividades como coordinador de zona? Si aún no acostumbras llevar esta bitácora, es conveniente que vayas anotando tus actividades diarias durante al menos un mes completo. Al concluir el mes, reflexiona sobre todo lo que anotaste e identifica áreas de oportunidad para que tu participación en el programa sea todavía más significativa.



IV. El coordinador de zona como líder y coordinador de equipos

El líder como motivador de equipos

Propósito

Desarrollar en los coordinadores de zona el liderazgo, para apoyar a sus equipos a mantenerse motivados en la ejecución de las diferentes fases del Programa de Educación Inicial.

Contenido

LIDERAZGO MOTIVACIONAL⁸

En el sentido más general se podría definir el liderazgo como la capacidad de influir positivamente sobre otras personas. Podemos identificar diferencias importantes en la manera de ejercer el liderazgo. Algunos líderes pueden influir en otros apoyados en sus características y actitudes, que generan entusiasmo e identificación por parte de las demás personas. Este liderazgo es motivacional porque está sustentado en motivaciones positivas y porque estimula en los demás el compromiso y responsabilidad con las metas propuestas.

Ser líder no es dirigirse a un grupo subordinado y decirles lo que cada uno tiene que hacer. Un verdadero líder, debe ser un catalizador de la motivación de los miembros de su equipo. Debe conocer bien a cada uno y saber qué los motiva y los lleva a la acción.

El liderazgo motivacional consiste en lograr que un equipo o grupo de personas puedan motivarse ellas mismas. El líder sería la fuerza que inspira positivamente a cada uno de los miembros del grupo de trabajo.

Existen 8 elementos clave para un liderazgo motivacional efectivo:

- 1) Desarrollar una visión personal clara y alcanzable
- 2) Establecer metas realistas para alcanzar dicha visión
- 3) Las metas deben ser medibles, y el progreso de cada uno debe ser verificado frecuentemente
- 4) Identificar claramente los progresos
- 5) Premiar los logros y éxitos del equipo
- 6) Los miembros del equipo permanecerán motivados siempre y cuando crean en que la visión se hará realidad. Un buen líder debe transmitir esa confianza hacia los resultados deseados
- 7) Un buen líder debe conocerse bien a sí mismo y aprovechar sus fortalezas, como también debe conocer las fortalezas de su equipo. Que las fortalezas de todos puedan ser aplicadas en el plan de acción a ejecutar para lograr los objetivos propuestos.

⁸ Adaptado de: Salom, C. y Barreat, Y. (1996) Liderazgo motivacional y estrategias de influencia. Memorias EVEMO 6.

- 8) Se debe generar entusiasmo. Una buena cantidad de entusiasmo genera la energía suficiente para alcanzar las metas. Ese entusiasmo consiste en hacer que cada uno de los miembros sienta el deseo de contribuir al éxito del equipo

Se han identificado tres componentes muy importantes para medir el liderazgo motivacional:

- Toma de decisiones democráticas.* Es decir, todos los miembros del equipo opinan libremente y se valoran las propuestas en función de su calidad, no de quién haya dado la idea.
- Orientación hacia resultados y metas.* Como mencionamos antes los resultados se valoran de acuerdo a la visión que se pretende alcanzar.
- Integración grupal.* Un líder motivacional se ocupa de que los miembros se encuentren integrados y exista el ambiente de confianza necesario para que todos se expresen libremente.

Para ser un líder motivacional, se debe tener la suficiente confianza y seguridad en sí mismo para no sentirse amenazado o debilitado porque alguien del equipo tenga la posibilidad de influir en las decisiones.

Debe ser capaz de anticipar las dificultades y preparar estrategias alternativas para lograr que las metas se conviertan en resultados concretos.

Un líder motivacional debe generar un espíritu de equipo, debe lograr que los integrantes se sientan unidos por las metas comunes y se sientan partícipes y exponentes de la misión y la visión en las que están involucradas.

Estrategias de liderazgo

Los investigadores Yukl y Tracey⁹ realizaron un estudio que permitió identificar las estrategias de liderazgo más efectivas. Ellos encontraron nueve estrategias de liderazgo que están brevemente descritas en el siguiente cuadro:

Estrategia	Descripción
Racional	Uso de argumentos lógicos y evidencias basadas en hechos para demostrar que la solicitud planteada es viable.
Inspiradora	Uso de valores e ideales para despertar entusiasmo y ganas de participar.
Participativa	El líder solicita la participación de otros para aportar soluciones o recomendaciones para realizar el trabajo.
Halagadora	La persona trata de congraciarse con el otro antes de plantearle el problema o situación que tienen que resolver.
Chantajista	Uso de intercambio de favores y promesa de beneficios posteriores por aceptar participar en la actividad.

⁹ Yukl y Tracey (1992), identificaron nueve estrategias de influencia que suelen utilizarse en cualquier intento de persuasión .

Estrategia	Descripción
Afectiva	La persona apela a los sentimientos de lealtad y amistad hacia el otro, para luego pedirle que haga algo.
Confederativa	La persona utiliza la ayuda y el apoyo de otras personas para persuadir al otro a que haga algo.
Normativa	La persona establece la legitimidad de una solicitud hecha ante el otro, argumentando que es consistente con las normas, políticas y prácticas del Programa.
Coercitiva	Uso de amenazas o advertencias persistentes para influir en el otro y lograr que haga lo que él quiera.

De acuerdo a los autores, las estrategias más efectivas y utilizadas por los líderes fueron la racional, la inspiradora y la participativa (estrategias retadoras). Las estrategias coercitiva, normativa y confederativa (estrategias controladoras) resultaron de menor efectividad para lograr el compromiso del otro ante una solicitud planteada. Las estrategias halagadora, chantajista y afectiva (estrategias afiliativas) fueron consideradas como moderadamente efectivas para lograr resultados en los miembros del equipo.

Basándose en el potencial y las capacidades de los colaboradores, los líderes motivacionales presentan proyectos y las metas a lograr como oportunidades para que todos participen, hagan sugerencias y recomiendan posibles cambios.

La estrategia racional también puede ser motivacional y efectiva, porque el líder presenta con mucho conocimiento la viabilidad de un proyecto, de tal manera que genera confianza en el otro sobre el éxito que se puede alcanzar. Otra manera de lograr el compromiso y la participación es apelar a valores e ideales importantes para la persona, como lo supone la estrategia inspiradora. Lo que es claro es que las estrategias controladoras y afiliativas no son las más recomendables. El liderazgo motivacional no requiere del uso de fuentes de poder (normas, presiones) ni el manejo afiliativo de las relaciones interpersonales para ser efectivos. Los dos tipos de estrategias utilizan la manipulación para ejercer influencia en otros y esto, nunca es recomendable en términos de liderazgo motivacional.

Es importante destacar que el líder motivacional no sólo usa más estrategias retadoras sino que usa menos estrategias controladoras.

RECOMENDACIONES PARA LOS LÍDERES ¹⁰

1. Investiga con las personas qué les hace sentir bien y de cuáles logros se sienten satisfechos. Esto te dará información sobre qué tipo de cosas les motivan y te permitirá distribuir las tareas a realizar de acuerdo a las preferencias de cada uno.

¹⁰ Traducido y adaptado de: Successful manager's handbook. (2004) Ed. Personnel Decisions. Séptima Edición. Pag. 569.

2. Observa a las personas. Normalmente las personas actúan de una forma consistente con sus valores y preferencias al realizar el trabajo.
3. Provee de oportunidades para que las personas clarifiquen lo que disfrutan hacer y lo que no les gusta.
4. Apoya a las personas para que digan no cuando es necesario y aprendan la mejor manera de hacerlo (sin afectar a otros). El decir no cuando es lo que legítimamente opina la persona, contribuye al bienestar del equipo.
5. Observa la congruencia que existe entre las palabras y la comunicación verbal de las personas. Por ejemplo, si alguien te dice que está muy tranquilo y alcanzas a ver que mueve una pierna constantemente, habría que insistir en que te explique qué le está afectando.
6. Escucha cuidadosamente, si la persona da algún indicio de que no está de acuerdo con lo que tú dices, anímale a manifestar su desacuerdo.
7. Corresponde a la expectativa que se tiene de los líderes en el sentido de que deben impulsar y generar cambios, no solamente administrarlos.
8. Pregúntales a las personas qué cambios consideran que deben hacerse en su ámbito de trabajo. Pregunta por sus planes y provee retroalimentación que les ayude a clarificar sus objetivos y sus estrategias para alcanzar los mismos.
9. Reconoce a las personas que muestran iniciativa, que están dispuestas a experimentar e innovar.

Ideas para trabajar

- Revisa cuidadosamente las estrategias de liderazgo que acabas de leer y trata de identificar cuáles de las 9 son las que utilizas con frecuencia con el equipo de supervisores y promotores. Pregunta a una o dos supervisores cuál es su apreciación sobre las estrategias de liderazgo que utilizas y que ellos mismos utilizan con los promotores- y reflexionen sobre ello. En el caso de que consideres conveniente modificar alguna de las estrategias que utilizas, considera la elaboración de un plan que con acciones concretas te permita irte moviendo hacia las estrategias de liderazgo que consideres más adecuadas.
- Comparte en una reunión con el equipo de supervisores las **RECOMENDACIONES PARA LOS LIDERES**. Utiliza estas recomendaciones como detonadores de una conversación abierta sobre este tema. Lleven la conversación hacia lograr acuerdos sobre el rol y la responsabilidad de cada uno de ustedes de ustedes como líderes de personas.

Cómo formar equipos de alto desempeño¹¹

Propósito

Desarrollar en el coordinador de zona competencias para la integración y desarrollo de equipos de alto desempeño.

Contenido

Sin duda, una de las funciones principales del coordinador de zona es la de integrar equipos. Del esfuerzo de los equipos de trabajo, depende el éxito del Programa de Educación Inicial.

Durante décadas, expertos en administración y grandes directores de empresa se han dedicado a estudiar cómo formar equipos de trabajo de alto desempeño. Los resultados, en muchos casos, han sido extraordinarios, generando beneficios notables en productividad, innovación, rentabilidad y compromiso.

Pero hacerlo no es sencillo. Debes aprender a administrar factores humanos y estratégicos que te permitan crear un ambiente de colaboración y encajar correctamente en las estructuras de una organización. Si quieres sacar el máximo provecho a tus recursos –tanto humanos como de infraestructura–, lee con atención estas recomendaciones.

1. Define un objetivo.

Necesitas fijar una meta, los pasos necesarios para llegar a ella y comunicar todo claramente y sin descuidar detalles. Puedes ayudarte con las siguientes preguntas:

- ¿Qué espera el Programa de Educación Inicial de ti y de tu equipo?
- ¿Qué esperas de tu trabajo y de tu equipo?
- ¿Por qué lo quieras hacer?
- ¿Qué motiva a los integrantes de tu equipo a participar en este proyecto?
- ¿Cuándo o cada cuánto tiempo debes entregar resultados o informes?
- ¿Cuál es tu escenario ideal cuando termine el proyecto o ciclo operativo?

Recuerda que las metas deben ser específicas, medibles, realizables, realistas y con un plazo definido (en inglés se conoce como S.M.A.R.T.: specific, measurable, achievable, realistic y time). Además, responder estas preguntas te ayudará a diseñar tu plan de trabajo.

2. Busca a las personas correctas.

El objetivo de trabajar en equipo es integrar a personas que cuenten con la disposición, el conocimiento y el compromiso para llevar a cabo sus tareas con eficiencia y eficacia. De esta buena selección de las personas más adecuadas para trabajar en cada comunidad depende, en gran medida, el éxito del Programa. Por eso, es clave que analices con detenimiento qué habilidades profesionales y características personales tiene cada integrante.

¹¹ Adaptado de: Alta Dirección. Periódico electrónico. Septiembre de 2008.

No necesariamente necesitas a los mejores, sino a los correctos. Asegúrate de que los elegidos disfruten de su trabajo como promotores, estén dispuestos al trabajo en equipo y tengan espíritu de colaboración.

3. Crea una estructura de trabajo.

Tu misión es liderar y, para hacerlo, necesitas apoyarte en una estructura que facilite la comunicación entre los miembros y el seguimiento de los compromisos adquiridos internamente y con otros departamentos o empresas. Diseña un plan de trabajo que incorpore al menos los siguientes elementos:

- a) Objetivo común
- b) Definición de roles
- c) Reglas de trabajo y de conducta
- d) Fechas de reuniones
- e) Estándar para la entrega de informes

4. Comunica con claridad.

Tu equipo necesita saber hacia dónde va. Puede que tú lo tengas claro, pero ocúpate de que todos también lo entiendan. No des nada por entendido e informa clara y detalladamente la meta del grupo y las responsabilidades de cada uno. Comunicar efectivamente te ahorrará disgustos y facilitará el trabajo de todos. Invierte todo el tiempo necesario y no te olvides de pedir retroalimentación. Crea las instancias para que todos puedan expresarse y nunca olvides cumplir tus compromisos. En lo posible, sé transparente con tus expectativas respecto a cada uno y sobre el equipo.

5. Forma líderes.

Un buen equipo debe trascender y, para que esto pase, lo mejor que puedes hacer es formar líderes al interior del grupo. Ellos tomarán tu lugar en éste u otros proyectos. Eso es bueno para ti y para todos. Ram Charan, el gurú de la ejecución, sostiene que las 8 habilidades de un gran líder son:

- 1) Encontrar la idea que permita satisfacer las demandas de los usuarios
- 2) Detectar qué pasa fuera del grupo
- 3) Recurrir a la gente correcta con las conductas correctas
- 4) Aprender a valorar a la gente
- 5) Fomentar la coherencia
- 6) Establecer metas correctas
- 7) Definir prioridades con precisión, y
- 8) Anticipar las presiones sociales sin afectar al grupo

Finalmente, si tienes un buen candidato, fíjate en sus fortalezas y no sólo en sus debilidades, enséñale lo que le falte y entrénalo para desarrollar la visión que el programa requiere.

6. Delega y da poder de decisión.

La mejor forma de controlar la evolución de un equipo es organizar reuniones periódicas (semanales, quincenales o mensuales) y facilitar que todos puedan compartir ideas. El gran problema es que muchas veces las decisiones tomadas en estos encuentros no logran llevarse a la práctica. ¿La razón? Los líderes no se atreven a delegar y entregar poder de decisión a los miembros del grupo. Si quieras equipos de alto desempeño, deja que las personas se responsabilicen de los resultados de los proyectos. Pídeles, con total claridad, que no sólo identifiquen los problemas, sino que desarrollen y apliquen sus soluciones. Debes formarlos para la acción.

7. Reconoce logros personales y grupales.

Recompensa y celebra públicamente los éxitos individuales y colectivos. Recuerda que reconocer no es lo mismo que adular. Si la felicitación es individual, concéntrate en factores positivos que puedan ser tomados en cuenta y replicados por los otros integrantes. Si el éxito es grupal, precisa los puntos clave y menciona los detalles que se pueden mejorar. Un abrazo o un fuerte apretón de manos te ayudarán a cerrar un buen momento.

8. Entrega los recursos necesarios.

Un buen equipo sabe exigir y un buen líder debe aprender a conceder. Recuerda que debes proveer todos los recursos necesarios, aunque no estés de acuerdo en todas las peticiones. Evalúa con tranquilidad y transfórmate en un facilitador. Tu misión es poner lo que requieren a su alcance. ¿Cómo hacerlo? Para empezar, pregunta a cada integrante qué necesita antes de realizar tu presupuesto. Luego, presta atención a sus necesidades, aún cuando no te las soliciten (es ideal que seas realmente proactivo).

Ideas para trabajar

- De acuerdo a los 8 puntos antes mencionados, analiza la situación de tu equipo. ¿Qué puntos hay que trabajar más? ¿Qué puedes hacer tú para mejorar la integración y el desarrollo del equipo?
- En tus reuniones de asesoría con los supervisores, comenten esta lectura (que se encuentra también en Mis documentos de apoyo I para el supervisor de módulo), determinen qué acciones pueden llevar a cabo, entre todos, para mejorar como equipo.



V. El coordinador de zona y el desarrollo profesional de las figuras educativas

Desarrollo profesional continuo (dpd) y carrera pedagógica en América Latina¹²

Propósito

Proporcionar una visión internacional sobre las tendencias actuales del desarrollo profesional en América latina.

Contenido

Visualización de la formación de los docentes como un proceso continuo y no como una colección de eventos de formación

Al igual que sucede en el ámbito internacional, en los últimos años se constata en América Latina una tendencia a enfatizar la continuidad que debe tener el dpd y a superar la mera colección de eventos de formación en la perspectiva de la unidad de la formación para la práctica continua. Esta tendencia refleja fielmente que “los maestros son profesionales, su labor es un complejo proceso para ayudar a los alumnos a aprender y, por ende, su preparación no es una capacitación ligera ni una combinación de oportunidades independientes, sino, más bien, un proceso permanente de oportunidades de aprendizaje y desarrollo concatenadas”.

Un asunto insuficientemente discutido es la determinación de qué es lo que da unidad a la formación. En algunos países, lo que le da unidad es una perspectiva de carrera magisterial, en la que el docente no solo debe acreditar la participación y aprobación de diversas instancias de formación que se estipulan, sino que puede proponer un plan de mejoramiento profesional en el que integre las actividades que realiza en la escuela con las propuestas de formación que selecciona. Pero la carrera magisterial no es un dispositivo generalizado, ni siquiera en los países que la implementan, y el debate acerca de lo que debe dar unidad a la participación de un docente en distintas instancias de formación a lo largo de su historia ocupacional, está pendiente.

El desarrollo profesional tiende, cada vez más, a incluir una variedad de experiencias formales e informales. Por ejemplo, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (pronap) de México, combina diversas acciones (talleres breves de actualización, presenciales o de autoinstrucción, asesoramiento especializado en los centros de maestros, cursos prolongados, etcétera) orientadas a “mantener una oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades”

¹² Adaptado de: Flavia Terigi (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documentos no. 50. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Ver documento completo en: http://www.gestategica.org/templates/listado_recursos.php?id_rec=589&id_cl=1



En esta perspectiva sobre la formación continua, no hay una manera única o siquiera preferible de enfocar el dpd. El éxito de las iniciativas es sensible al contexto, por lo cual los sistemas de formación deberían ampliar las oportunidades y las modalidades del trabajo. Ni siquiera los cursos centrados en una temática disciplinar serían, *a priori*, descartables; si bien se comparte que no deberían constituir el “corazón” de ninguna política, pueden requerirse para la actualización de grupos específicos de docentes en un segmento determinado de sus especialidades, o para profundizar una temática conceptual.

Se trataría, para cada clase de propuesta, de analizar con cuidado el tipo de aporte que está en condiciones de realizar, frente a requerimientos específicos de formación que pudieran plantearse los sistemas, las instituciones o los docentes en distintas circunstancias.

Las necesidades prácticas de los docentes en el aula como foco principal de los programas de formación en servicio

Esta tendencia emerge en respuesta a dos constataciones: que los esfuerzos de capacitación masiva han tenido poca recuperación efectiva en el trabajo de los docentes y que maestros y profesores se muestran disconformes con la desconexión de las propuestas en que participan, con los problemas que detectan y enfrentan en las escuelas. “La tendencia contrasta no sólo con la formación docente alejada de las realidades de la clase sino, sobre todo, con el exceso de infinitos cursos y módulos teóricos de pedagogía, planeamiento educacional o temas conexos que consumen, regularmente, la parte del león del tiempo de los docentes en los programas de formación inicial y en servicio”

De todos modos, poner el foco en las necesidades prácticas de los docentes es un consenso general que asume significados diferentes, según los puntos de vista de los especialistas. Hay perspectivas para las cuales el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar. Esta posición parecería sustentar la línea de desarrollo profesional autónomo de El Salvador, en cuyas escuelas, con ayuda de los asesores pedagógicos, el personal docente determina sus necesidades de fortalecimiento, las incluye en un plan y, a través del Bono de Desarrollo Profesional, compra servicios privados.

También se discute que la articulación que el dpd debe tener con la práctica se traduzca exclusivamente en términos de capacitación en servicio, ligada al puesto de trabajo y a la escuela, y se plantea que el contraste no es entre el adentro y el afuera de la escuela, sino entre la formación situada y la que hace abstracción de la situación.

Desde una concepción situada, el dpd debería abordar no solo las cuestiones de la escuela, sino generar espacios para la apertura y el fortalecimiento de la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de la contemporaneidad. “Desde esta perspectiva los docentes no solo pueden ser interpelados a partir de los saberes específicamente escolares, sino desde el posicionamiento que asumen frente a esos dilemas”.

En el mismo sentido se pronuncia otro autor, quien señala, para la Mancomunidad del Caribe, algo que vale la pena tener en cuenta en nuestra región: “Concentrarse en el desarrollo profesional del docente, particularmente en lo relacionado con el dominio del contenido de la asignatura y la técnica pedagógica, ya no es suficiente. Los docentes necesitan entenderse a sí mismos en relación con su sociedad y con los cambios que tienen lugar a nivel local y global, de manera de poder establecer contactos con ellos mismos y con sus estudiantes. La creciente complejidad de los temas sociales y culturales que confrontan a los docentes en las escuelas, es motivo de perplejidad para muchos de ellos, que no se sienten preparados para enfrentar tales desafíos. Las políticas de formación docente, ahora, apuntan al desarrollo personal del docente, especialmente en lo que tiene relación con los rápidos cambios sociales y culturales que ocurren, tanto en la subregión como globalmente”

Programas específicos centrados en los problemas de la enseñanza en condiciones adversas

Las escuelas se ven confrontadas a enormes exigencias frente a los efectos sociales y culturales de los procesos de exclusión social que hay en los países de la región. Las políticas reaccionan a esas exigencias y formulan, a su vez, demandas a las escuelas, que recargan en los docentes la responsabilidad de producir respuestas eficaces, y producen su culpabilización cuando ello no sucede.

En contraste, poco a poco es posible encontrar proyectos de formación de docentes en servicio que asumen la responsabilidad de generar condiciones para dar respuesta a necesidades de contextos educativos complejos y específicos. Eso lleva a un principio de especialización de la formación.

En Brasil, documentaron la capacitación docente en el contexto del **Programa de Aceleración** de varios estados y municipios de Brasil, destinado a niños y niñas con sobreedad y rezago educativo en el nivel primario. El Programa emplea la expresión aprende mientras enseñas (learn as you teach) para describir sus componentes de formación. Incluye materiales fuertemente estructurados, que guían a los maestros en su implementación, y, por intermedio de su participación en la implementación, es que los docentes se forman.

Otros programas similares, como Aulas Alternativas de El Salvador, buscan fortalecer a los maestros en los aspectos técnicos del funcionamiento de la enseñanza en estas nuevas condiciones didácticas.

En Chile, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación incluye la atención prioritaria a las **Escuelas Rurales Multigrado Incompletas**. Estas escuelas, tradicionalmente excluidas de las iniciativas pedagógicas del Estado, son objeto de atención especializada por parte del Ministerio de Educación. En ellas los maestros ensayan “métodos de aprendizajes activos”; recurren a la diversificación de los espacios de aprendizaje; reorganizan a los alumnos con criterios diferentes a los cursos tradicionales, con metodologías de cursos combinados, centrados en los ritmos y particularidades de aprendizaje de los diversos estudiantes. Se ha formulado una propuesta pedagógica para poblaciones escolares etnoculturalmente heterogéneas, que proporciona experiencias válidas no sólo para las poblaciones rurales, sino para las que requieran

mayor atención a sus modalidades peculiares de organizar la vida local. Por otro lado, universidades con programas de formación de maestros han incorporado las temáticas del programa para incluirlas a la docencia, investigación y apoyo a las escuelas.

La idea *maestros entrenados para cada situación* estructura un conjunto de propuestas de formación desarrolladas por el Ministerio de Educación de Colombia: Adultos en el Ciclo de Educación Básica, Educación en el Campo, Educación en Medio de la Violencia y Educación Especial para Gente Especial.

Un ejemplo es el Programa Escuela y Desplazamiento, que brinda a los maestros herramientas de atención especializada para la enseñanza a niños y adolescentes desplazados por la violencia armada: a partir de diferentes talleres se fortalecen sus capacidades para desarrollar procesos que contribuyan a la “recuperación socioafectiva, cognitiva y psicomotriz” de los niños y adolescentes, así como a la reintegración a los ámbitos escolares.

El conflicto armado obligó a generar nuevas respuestas educativas también en El Salvador: muchas comunidades remotas se organizaron para contratar a personas que atendieran las necesidades educativas de la localidad. El Ministerio de Educación aprovechó ese capital social y creó el **Programa de Educación con Participación de la Comunidad** (educo), que institucionalizó la organización de base local como política educativa y capacitó a los padres para hacerse cargo de la administración de las escuelas, desde la contratación de los maestros hasta el pago de sus salarios.

Posteriormente educo pasó a proveer servicios educativos orientados a la participación de la comunidad, en las áreas rurales más pobres con un elevado déficit en la cobertura educativa. Sus estrategias educativas son las Aulas Alternativas (atención a dos o más grados), las Aulas de Educación Especial (atención a niños con discapacidades moderadas), la Escuela de Padres y Madres (atención a padres con enfoque de desarrollo y participación comunitaria), el Teleaprendizaje (atención a tercer ciclo rural con recursos tecnológicos) y las Aulas Aceleradas (atención a población con desfase escolar).

Ideas para trabajar

- Conversa con los supervisores de módulo sobre su desarrollo profesional, ¿qué nuevos aprendizajes y experiencias están haciendo falta para ser cada día más expertos en su trabajo? Construyan, en el formato que sea más adecuado para todos, el plan de desarrollo profesional de cada supervisor.
- Propicia una reunión con otros coordinadores de zona en donde se planteen la misma pregunta.

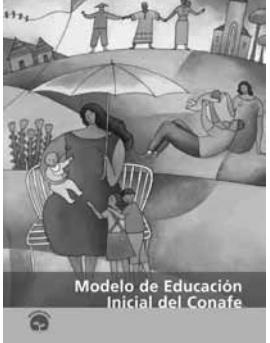
Materiales de apoyo del Programa de Educación Inicial del Conafe¹³

Propósito

Reforzar el conocimiento de los materiales actualmente existentes en educación inicial del Conafe, a fin de facilitar el uso y aprovechamiento de los mismos como apoyo a las acciones formativas del programa.

Contenido

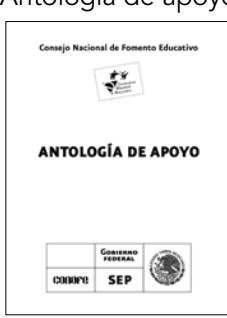
MATERIALES DE APOYO PARA LA FORMACIÓN E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL DEL CONAFE

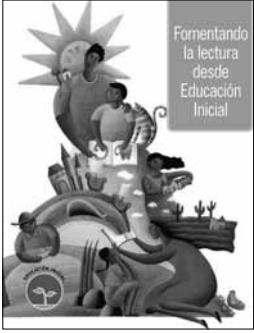
Material	Propósito	Dirigido
<p>Modelo de Educación Inicial del Conafe</p>  <p>Modelo de Educación Inicial del Conafe</p>	<p>Tiene el objetivo de orientar y fundamentar la práctica educativa y de evidenciar las situaciones que promueven una atención equitativa y de calidad para fortalecer el desarrollo humano integral de padres, madres, niños y niñas beneficiarias.</p> <p>Documento que incorpora las innovaciones curriculares que se han gestado durante los 18 años de experiencia de operación del Programa de Educación inicial.</p>	<p>Promotores educativos Coordinador de zona Supervisor de módulo</p>

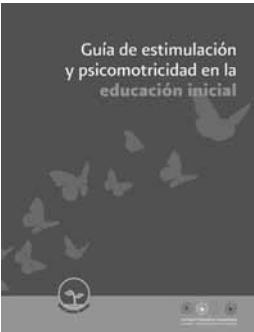
¹³ Aunque los materiales tienen un destinatario específico, todos son utilizados y manipulados por toda las figuras educativas para el fortalecimiento del Programa de Educación Inicial, así como para el enriquecimiento de las sesiones

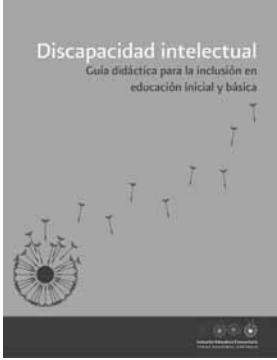


Material	Propósito	Dirigido
<p>Cuadernos serie: Aprender para enseñar y Documento serie: Reflexionar para enseñar</p> <p>Para la Formación de los promotores educativos</p> <p>Mis Apuntes. Formación para la docencia en Educación Inicial I</p> 		
<p>El desarrollo y el aprendizaje en educación inicial</p> 	<p>Apoyar el proceso de formación de las figuras educativas a partir de contenidos propios de la educación inicial y de la intervención que realizan con adultos y niños menores de 4 años y adultos.</p>	<p>Promotores educativos</p>
<p>La planeación, diseño y evaluación en educación inicial</p> 		
<p>La enseñanza, la gestión y la participación comunitaria en educación inicial</p> 		

Material	Propósito	Dirigido
<p>Paso a paso. Guía para el desarrollo de sesiones</p> 	<p>Guía que busca apoyar la labor de los promotores educativos en el desarrollo de las sesiones de educación inicial. Aborda los procesos de planeación, desarrollo y evaluación de sesiones, ilustrándolos con ejemplos prácticos.</p> <p>Incluye conceptos y nociones básicas que permiten ampliar el conocimiento acerca de algunos temas que se manejan dentro de las sesiones y busca enriquecer la intervención educativa de los promotores dentro de las sesiones, en beneficio del desarrollo integral de los niños.</p>	<p>Promotores educativos Coordinador de zona Supervisor de módulo</p>
<p>Herramientas para desarrollar mis sesiones, Cuadernillo para la planeación, seguimiento y evaluación</p> 	<p>Material de trabajo diseñado para recuperar y organizar insumos para la planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación de las sesiones de educación inicial.</p>	<p>Promotores educativos</p>
<p>Manual de apoyo para el coordinador de zona y supervisor de módulo</p> 	<p>Apoyar la labor y funciones del coordinador y supervisor de módulo, ya que contiene orientaciones para realizarlas.</p>	<p>Coordinador de zona Supervisor de módulo</p>
<p>Antología de apoyo</p> 	<p>Documento de apoyo, incluye contenidos curriculares del programa de educación inicial, técnicas para el manejo de grupos, actividades que pueden realizarse durante las sesiones y contenidos de interés.</p>	<p>Promotores educativos Coordinador de zona Supervisor de módulo</p>

Material	Propósito	Dirigido
<p>Fomentando la lectura desde Educación Inicial</p> 	<p>Documento que aborda el significado que tiene la lectura para los niños más pequeños y la importancia de fomentarla desde temprana edad para contribuir a su desarrollo integral.</p> <p>Así mismo brinda estrategias para crear una biblioteca de educación inicial con los géneros literarios del gusto de los niños y con materiales propios de la comunidad.</p>	<p>Promotores educativos Coordinador de zona Supervisor de módulo Madres y padres de familia o cuidadores</p>
<p>Disfrutar y construir el mundo a través de la lectura</p> 	<p>Material que brinda información acerca de la importancia de introducir la lectura en la vida de los niños menores de 4 años de edad, así como diversas actividades diseñadas de acuerdo a las etapas del desarrollo del niño y encaminadas a favorecer el lenguaje y la comunicación por medio del desarrollo de habilidades tales como: relacionarse con las personas en diversos contextos, compartir el juego con otros niños, expresar sus ideas y respetar las de otros y desarrollar su pensamiento y creatividad.</p>	<p>Promotores educativos Madres y padres de familia o cuidadores</p>
<p>Apoyemos juntos la transición de educación inicial a preescolar, manual para promotores educativos</p> 	<p>Guiar los padres, madres y cuidadores a que retomen su papel como figura fundamental en la educación de sus hijos.</p>	<p>Promotores educativos Coordinador de zona Supervisor de módulo Madres y padres de familia o cuidadores</p>
<p>Póster instrumento de evaluación. Como conocer las competencias de los niños para la transición al preescolar</p> 	<p>Instrumento de evaluación para conocer las competencias de los niños para la transición al preescolar.</p>	<p>Promotores educativos Coordinador de zona Supervisor de módulo Madres y padres de familia o cuidadores</p>

Material	Propósito	Dirigido
<p>Camino al preescolar. Aprendo a ser independiente (calendario escolar 2011-2012)</p> 	<p>Material dirigido a los padres de familia que tienen hijos de 3 a 4 años que próximamente asistirán al preescolar. Este calendario ofrece fotos, frases, actividades y sugerencias para que mes a mes, apoye a sus hijos e hijas a prepararse para este importante cambio, involucrando a toda la familia y a la comunidad.</p>	<p>Madres y padres de familia o cuidadores</p>
<p>Guía de observación para la detección de necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en niños de educación inicial</p> 	<p>Instrumento para detectar algunos problemas en el desarrollo de las niñas y los niños desde que nacen hasta los 3 años 11 meses de edad, aplicables en zonas rurales e indígenas con el propósito de orientar la atención oportuna y/o canalización a instituciones correspondientes, a fin de prevenir las necesidades educativas especiales.</p>	<p>Promotores educativos Madres y padres de familia o cuidadores</p>
<p>Guía de estimulación y psicomotricidad en educación inicial</p> 	<p>Guía explica qué es la psicomotricidad, el movimiento y los patrones relacionados con el desarrollo del bebé desde el nacimiento hasta los 3 años de edad. También propone una serie de actividades que ayudan a incrementar las habilidades y potencialidades del niño en sus tres ámbitos de desarrollo: exploración y conocimiento del medio, lenguaje y comunicación y personal y social, organizadas por edad y por ámbito de desarrollo. Así como recomendaciones prácticas sobre el cuidado del bebé y un apartado de arrullos tradicionales de algunas comunidades de México.</p>	<p>Promotores educativos</p>

Material	Propósito	Dirigido
<p>Guías didácticas para la inclusión en Educación Inicial y Básica</p> <p>Discapacidad Intelectual</p> 		
<p>Discapacidad Auditiva</p> 	<p>Guías didácticas; contienen los conceptos de discapacidad e inteligencia, describen las características del pensamiento, la movilidad, el sentido del oído, de la vista, así como sus implicaciones educativas. También provee información elemental para identificar a los niños con discapacidad visual, auditiva, motriz o intelectual, brinda orientaciones para realizar adecuaciones pertinentes para el aprendizaje con la participación de sus compañeros y padres de familia.</p>	<p>Promotores educativos</p>
<p>Discapacidad Visual</p> 		
<p>Discapacidad Motriz</p> 		

Material	Propósito	Dirigido
<p>Jugar es aprender</p> 	<p>Compendio de actividades organizadas por eje curricular, sub-ámbito y rango de edad, para favorecer el desarrollo de competencias de niños de 0 a 4 años.</p>	<p>Promotores educativos</p>
<p>Acompaño tu crecimiento. Actividades para las sesiones de Educación Inicial</p> 	<p>Manual de orientación para apoyar el desarrollo integral de los niños; ofrece los elementos necesarios para la intervención temprana. Se divide en dos partes: la primera presenta información sobre el desarrollo infantil desde antes del nacimiento hasta los 4 años de edad y la segunda ofrece actividades que sirven de guía para organizar una sesión de Educación Inicial.</p>	<p>Promotores educativos Madres y padres de familia o cuidadores</p>
<p>Acompaño tu crecimiento. Actividades para infantes</p> 	<p>Esta obra propone dinámicas de trabajo que se dividen por edad, de acuerdo a tres ámbitos de desarrollo: exploración y conocimiento del medio, lenguaje y comunicación, y desarrollo personal y social. Constituye una herramienta para la planeación de actividades durante la sesión de trabajo con niños.</p>	<p>Promotores educativos Madres y padres de familia o cuidadores</p>
<p>Mientras espero a mi bebé</p> 	<p>Técnicas físicas y de relajación para la gestación, con el objetivo de favorecer el desarrollo del sistema nervioso, la comunicación y los vínculos afectivos con la madre, el padre o ambos.</p>	<p>Promotores educativos Madres y padres de familia o cuidadores</p>

Material	Propósito	Dirigido
<p>Aprender y disfrutar juntos fascículo tomo. 1</p> 	<p>Herramientas de consulta, la colección integrada de dos tomos, tiene la intención de involucrar activamente a la familia en el proceso educativo de los niños. Las temáticas brindan sugerencias de cómo fortalecer la interacción familiar dependiendo de la edad del niño. El Tomo I describe a través de historias, el proceso de desarrollo de los niños de 0 a 2 años. El Tomo II describe, el proceso de desarrollo de los niños de 2 a 4 años.</p>	<p>Madres y padres de familia o cuidadores</p>
<p>Aprender y disfrutar juntos fascículo tomo. 2</p> 		
<p>Valores y relaciones familiares</p> 	<p>Documento que aborda el tema de los valores a través de historias y cuentos sobre una familia. Tiene la finalidad de mostrar a los padres y cuidadores cómo, por medio de ejemplos cotidianos, se pueden enseñar valores a los niños.</p>	<p>Madres y padres de familia o cuidadores</p>

Material	Propósito	Dirigido
<p>El bienestar de la madre, los niños y la comunidad (salud, alimentación y comunidad segura)</p> 	<p>Documento que contiene información acerca de los alimentos que se recomiendan consumir, durante el embarazo y la lactancia para mantener la buena salud de la madre y para que el bebé crezca sano. También contiene orientaciones acerca de los alimentos nutritivos necesarios para cuidar la salud, el crecimiento y desarrollo de los niños más pequeños, así como útiles recomendaciones sobre la prevención y control de las enfermedades de los niños, el control de vacunación, el aumento de peso adecuado y la higiene de los alimentos.</p>	<p>Madres y padres de familia o cuidadores</p>
<p>Participación de los hombres en la crianza de los niños</p> 	<p>Este material aclara algunos mitos y realidades que giran en torno a la paternidad. Contiene pequeñas historietas las cuales ayudarán a los padres y cuidadores a descubrir y reconocer la importancia que tienen las diversas figuras masculinas en el desarrollo de los niños y las niñas.</p>	<p>Madres y padres de familia o cuidadores</p>



Materiales dirigidos a niños

Colecciones

Colección Es mío

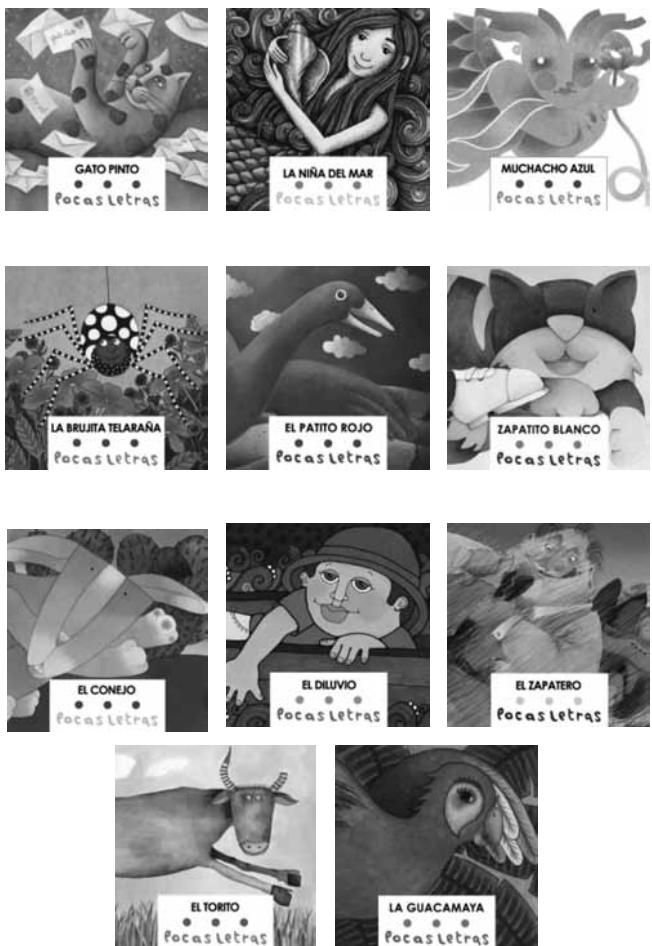


¿Y la noche?,
¿Qué hace?,
¿Qué es?,
¿Por qué?,
Mi papá.

Propósito

Herramientas de lectura y apoyo al desarrollo de sesiones, su intención es la de fortalecer los contenidos de los ejes curriculares del programa, en especial el referente al lenguaje y la comunicación.

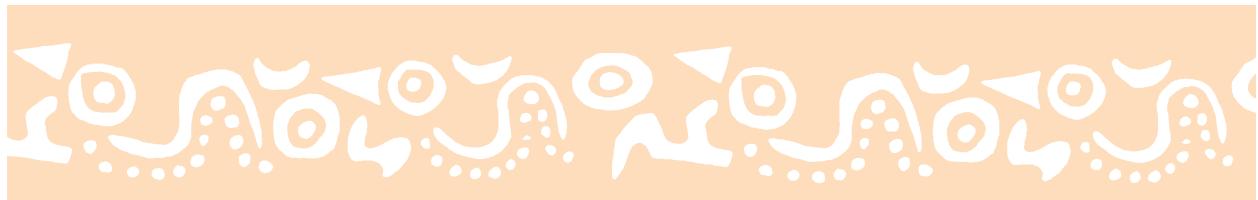
Colección Pocas letras



El conejo,
El diluvio,
Gato pinto,
La guacamaya,
Muchacho azul,
El patito rojo,
El torito,
El zapatero,
Zapatito blanco,
La niña del mar,
La brujita telaraña.

Ideas para trabajar

- Identifica aquellos materiales que hayas utilizado como parte del diseño de la formación durante el tiempo que has estado colaborando con el Programa de Educación Inicial, así como aquellas que aún no has usado hasta ahora y que te podrían ser de utilidad.
- Reflexiona sobre cuáles fueron las condiciones de aplicación de uno o varios de los materiales Conafe utilizados, a fin de identificar aquellos aspectos que te funcionaron y registra dicha información, de manera que puedas replicarla posteriormente.
- Comparte con tus colegas coordinadores de zona ejemplos de materiales propios de Conafe, o bien, que tú mismo hayas diseñado y que pudieran serles de utilidad para ampliar el catálogo de opciones en el momento del diseño de las acciones formativas.



VI. Herramientas para apoyar la labor asesora y de gestión del coordinador de zona

El rol del coordinador de zona como asesor

Propósito

Desarrollar en los coordinadores de zona competencias propias de su función como asesores.

Contenido

Se suele aplicar la denominación de **asesoramiento**¹⁴ a labores en las que participan profesionales de igual estatus, con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional. Uno de los participantes, justamente el que tiene el problema, demanda ayuda para resolverlo y el otro está en situación de corresponder a esta petición, ofreciendo recursos variados para contribuir a encontrar la solución. Se suele definir como un servicio indirecto, porque no recae en los usuarios del servicio, sino que incide indirectamente sobre estos al servir al profesional que trata con los usuarios.

Veamos algunas definiciones dadas al asesoramiento para establecer sus rasgos más sobresalientes:

- El asesoramiento es una interacción en dos sentidos –un proceso de buscar, dar y recibir ayuda-. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio.
- El asesoramiento es un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales. Es iniciado por el asesorado, quien tiene total libertad para aceptar o rechazar la asesoría en cualquier momento. Involucra al asesor y al asesorado en una relación confidencial y colaborativa que se configura para las siguientes metas que tiene el asesor:
 - Ofrecer un punto de vista objetivo
 - Ayudar a mejorar destrezas de resolución de problemas
 - Ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del asesorado
 - Apoyar al asesorado en las elecciones hechas
 - Incrementar la conciencia del asesorado acerca de los recursos válidos para tratar con los problemas persistentes
- El asesoramiento es un proceso interactivo de ayuda –una serie de pasos secuenciados dados para alcanzar algún objetivo a través de las relaciones interpersonales-. Un participante en la transacción tiene un extenso conocimiento en una función específica, el asesor, y el otro, generalmente un profesional, el asesorado, se enfrenta con un problema relativo a su trabajo que requiere el conocimiento y pericia del asesor para su solución o mejora. La finalidad de

¹⁴ Rodríguez Romero, M.(1996) El asesoramiento en la educación. Ed. Aljibe, Málaga

la ayuda, como objetivo inmediato persigue capacitar al asesorado más efectivamente para tratar con el problema profesional, objeto de la interacción, y la meta intermedia se orienta hacia el desarrollo profesional, de modo que como consecuencia del aprendizaje alcanzado respecto de ese problema concreto, se espera que el asesorado esté más preparado para resolver problemas similares.

LAS FUNCIONES DEL ASESOR

Identifiquemos ahora las funciones del asesor o agente de apoyo. Existe una clasificación, ya clásica, para mostrar la multiplicidad de tareas que se asignan al asesor. Incluye las siguientes funciones:

1. Investigación y análisis de información para marcar directrices del nivel central a supervisores y promotores
2. Evaluación y sistematización de prácticas de promoción del Programa de Educación Inicial
3. Desarrollo de materiales, métodos o procedimientos
4. Demostración y modelaje de las nuevas prácticas y métodos establecidos por el programa
5. Información sobre nuevos métodos pedagógicos
6. Planificación de las actividades de la zona
7. Establecimiento de relaciones con otros grupos de trabajo comunitario en la zona
8. Formación de supervisores y promotores en nuevas prácticas educativas
9. Asesoramiento para seleccionar y desarrollar nuevos programas
10. Apoyo a los módulos para desarrollar sus propias dinámicas de innovación
11. Creación de capacidades, ayudando a los módulos a desarrollar su potencial para dirigir su propia mejora

¿Puede el asesor asumir sin dificultad las diversas funciones? Parece que no sólo no resulta fácil, sino que se aprecian contradicciones en su desempeño. Porque no es sencillo el tener que conciliar ser empático y apoyador con ser experto y apegado a las normas.

¿Cómo se puede resolver la fragmentación de las funciones y sus contradicciones y desarrollar el rol de asesor de forma coherente? La construcción del rol de asesor tiene que ver sobre todo con valores; de manera que el conocimiento de estrategias y procedimientos no resuelve el problema, lo que le da dirección al rol del asesor son las creencias que están dotando de sentido a los nueve puntos anteriores.

Si el asesor es apegado a valores y consistente, todas sus acciones serán plenamente comprendidas y aceptadas por los equipos de trabajo.

Como se ha podido ver en las definiciones que vienen al principio, la mejora de la situación de los asesorados es uno de los rasgos más significativos de esta labor. Está presente cuando el asesoramiento aborda el motivo concreto que promueve la demanda y también al plantearse el objetivo más ambicioso: la capacitación de los asesorados.

La idea de mejora implica el cuestionamiento de lo existente y la producción de una transformación. Ambos aspectos sólo pueden considerarse con respecto a la situación que vive el asesorado.

Una recomendación importante sería el focalizar con precisión los asuntos que cubre la asesoría. Esto supone considerar si hay que conformarse con tratar aspectos técnicos y educativos o puede aprovecharse esta asesoría para incidir en aspectos más de fondo como los canales de comunicación, las relaciones interpersonales y las formas de trabajo.

Ideas para trabajar

- Identifica las ideas principales del texto que acabas de leer. Posteriormente, comenta cada una de estas ideas en reunión con otros coordinadores de módulo.
- Determinen qué funciones están llevando a cabo actualmente y cuáles no. Valoren cada una de estas funciones y consideren la posibilidad de llevarlas a cabo de la misma forma o de maneras distintas.



La escucha: Competencia fundamental del coordinador de zona como asesor

Propósito

Apoyar al coordinador de Zona para mejorar su escucha a otras figuras del programa.

Contenidos

LA ESCUCHA ACTIVA¹⁵

Se clasifica la escucha en cuatro modalidades distintas en función de la atención que prestamos:

- *La escucha de nivel 1:* Es la que practicamos cuando activamos nuestros propios hábitos y prejuicios en vez de realmente escuchar lo que dice nuestro interlocutor. El resultado probable de este tipo de escucha es reconfirmar nuestros juicios habituales.
- *La escucha de nivel 2:* Es la que practicamos cuando prestamos atención a los hechos y a lo que nos dicen las voces de alrededor sin dejarnos bloquear por nuestras propias ideas.
- *La escucha de nivel 3:* Es la que supone adoptar una actitud empática abriendo la escucha al mundo de las emociones y llegando a ver el mundo a través de la mirada de la persona con la que llegamos a ser empáticos.
- *La escucha de nivel 4:* Es la que profundiza aún más y nos conduce hacia las posibilidades futuras que emergen, es la escucha que se denomina generativa. Una escucha en la que abrimos además nuestras intenciones activando nuestra capacidad de imaginar las posibilidades futuras. Cuando se alcanza este nivel de escucha, sabemos que algo ha cambiado de tal forma que ya no podemos volver a ver las cosas como antes. Nos han convencido.

El problema puede surgir cuando los líderes escuchan sólo en los primeros dos niveles, lo cual sucede con frecuencia; las mismas actuaciones pueden tener resultados radicalmente distintos en función del nivel de escucha que activamos como líderes.

Para pasar a los niveles 3 y 4 de escucha, se proponen los siguientes pasos, para que los hagas uno, después de otro, tomándote el tiempo para practicarlos con conciencia (el desarrollo de la escucha generadora, como otras competencias) solo se logra con la práctica, no sólo con la comprensión racional del tema.

¹⁴ Rodríguez Romero, M.(1996) El asesoramiento en la educación. Ed. Aljibe, Málaga

1. *Revisa tus juicios acerca de tu interlocutor:* (¡y en general revisa si tienes la costumbre de juzgar y etiquetar los demás!). Si juzgas a una persona como “poco inteligente”, por ejemplo, ese juicio estará presente en todas tus conversaciones con la persona e impedirá que escuches lo que dice. Un vez que hayas identificado el juicio, ¡réttalo! Hazte preguntas como ¿de dónde saqué ese juicio de fulano? ¿ésta persona siempre se ha equivocado?
2. *Sal de la trinchera:* Revisa tu impulso de tener la razón en una conversación. Si vas a una conversación como quien se coloca en una trinchera que va a defender, no escucharás lo que viene “del otro lado”. Ensaya conversar fuera de la trinchera y verás qué pasa...
3. *Cambia tus ojos -por momentos- por los ojos de tu interlocutor:* Recuerda “detrás de toda conducta (y opinión) hay una intención positiva”, ¡descubre qué es lo positivo para la otra persona desde lo que te está planteando! Desde su mundo, su posición y sus creencias, lo que te está planteando está con seguridad enmarcado en su intención, descubrir la intención te llevará a mirar otro mundo con motivaciones y realidades insospechadas.
4. *Dile al otro “te estoy escuchando”:* Pero de verdad, VERDAD, sin necesidad de pronunciar la frase, sino: mirándolo a los ojos, parafraseando lo que te ha dicho, resumiendo, expresándole las implicaciones de lo dicho según tu manera de ver.
5. *Conéctate con las emociones del otro:* Cuando “cambies de ojos”, siente lo que el otro está sintiendo, conéctate con su emoción, dale señales de que lo estás haciendo utilizando la poderosa herramienta “Hechos y sentimientos” (Daniel Goleman), dile, por ejemplo: Entiendo que te sientas frustrado (sentimiento) porque han cambiado de nuevo los lineamientos del programa y ya tenías tu plan andando”(hechos).
6. *Identifica las distintas “vocecitas” que hablan dentro de ti y no te dejan escuchar al Otro.* Bájale el volumen a tu mente. Estas “vocecitas” hacen travesuras como ensayar lo que vas a decir después, compararte con otros, tratar de conciliar y caer bien, resolver problemas que no son tuyos, anticipar lo que el otro va a decir, etc. Estas voces son tus barreras para escuchar y las mismas puede que las uses con unas personas y con otras no, por ejemplo, algunas con tu Jefe, otras con tu equipo, otras con tu gente más cercana. ¡Identifícalas y bájale el volumen en su momento!
7. *Escucha con todos los sentidos:* ¿Quién dijo que sólo escuchamos con los oídos? La mayor parte del mensaje que nos entrega el otro está en un riquísimo abecedario que no se ocuparon en enseñarnos en la escuela: el abecedario de la postura del cuerpo, de la mirada, de los gestos, del tono de voz, de la velocidad y ritmo de las frases, de la coloración del rostro, del ritmo de la respiración... Nunca es tarde para aprender a “leer” ese nuevo mundo que nos lleva a escuchar en un nivel 3. Te sugiero que la próxima vez que te toque esperar solo en un consultorio médico, en un aeropuerto, en un restaurant, te entretengas a observar toda la danza de mensajes que gira a tu alrededor y saca tus conclusiones acerca de lo que pueden estar diciendo y sintiendo las personas que observas.

8. *Haz preguntas-abiertas:* Las preguntas abiertas son aquellas preguntas generadoras de mucha información por parte del otro, preguntas de varios canales de ir y venir, preguntas poderosas más orientadas al ¿Cómo?, ¿Qué?, por ejemplo: "¿Cómo crees que podríamos lograr ese objetivo?", "Qué pasaría si hicéramos X?", "¿Qué tienes en mente cuando sugieres que hagamos Y?", "¿Cómo te hace sentir que esto esté pasando?", "¿Qué crees que pudiéramos hacer diferente afectando lo menos posible X?"
9. *Administra tu silencio:* Mantener la boca cerrada es fundamental para que todo lo anterior pueda suceder. No caigas en la tentación de interrumpir, de decir lo que piensas en el momento mientras sea turno del otro (¡ya viene tu turno!) administra tu silencio como un tesoro.
10. *¡Practica, practica, practica...!* Escuchar activamente es un hábito... y como todo hábito requiere de práctica consciente hasta incorporarse de manera natural en tu manera de relacionarte con otros.

Ideas para trabajar

Analiza cómo es tu escucha. De acuerdo a lo que identifiques, revisa los 10 pasos que acabas de leer y tómalos en cuenta para escuchar mejor en todas tus interacciones, tanto en tu labor profesional como en tu vida personal.



La retroalimentación para la asesoría

Propósito

Promover la retroalimentación en el coordinador de zona como un elemento esencial de la asesoría.

Contenidos

Retroalimentar y crecer¹⁶

“¡Ese dibujo es infantil!” me dijo mi profesora de trabajos manuales. Ese es uno de los recuerdos más claros que tengo de mi vida en la primaria. Recuerdo que el dibujo no era bonito. De hecho, yo nunca tuve aptitudes para el arte. Pero en este caso, recuerdo que me había esforzado mucho, e inclusive me sentía inspirado al hacer ese cuadro. Pero lo que sentí (y de nuevo lo siento al recordarlo) fue rabia y humillación. ¡Nunca volví a pintar!

La retroalimentación que podemos dar como formadores tiene un impacto mucho mayor del que usualmente somos conscientes. Y aquí es claro que la forma es tan importante como el contenido. El mismo contenido puede generar motivación o desmotivación dependiendo de cómo lo digamos.

Una evaluación del estilo “esto está mal” tiene el riesgo de ser recibida por algunos supervisores y promotores como “yo soy malo/a para esto”, lo cual puede llevar a que algunos pierdan interés por el tema. Otros pueden rechazar la evaluación con mecanismos de defensa del estilo: “lo que pasa es que no le caigo bien”. En cambio, exactamente el mismo contenido podría presentarse como “esto podría mejorar aquí”. Así, es más probable que la persona no lo tome como un ataque personal a sus capacidades sino que le preste más atención al contenido de la evaluación, a qué es lo que específicamente podría mejorar. Además, con un cambio así de simple se le está diciendo implícitamente: “yo creo que usted sí puede hacerlo”.

Maneras para incentivar a través de la retroalimentación

Prácticamente ninguno de nosotros, hemos recibido formación sobre cómo dar retroalimentación efectiva.

En un estudio con niños y niñas, investigadores de las universidades de Stanford y Columbia, confirmaron que dar retroalimentación negativa sobre la persona (“estoy decepcionado de ti”) lleva a que los estudiantes se sientan muy mal cuando encuentran nuevas dificultades, y desistan fácilmente. Sorpresivamente, también encontraron bajos niveles de perseverancia ante la dificultad entre aquellos que recibían retroalimentación positiva sobre ellos como personas (“estoy muy orgulloso de ti”). En cambio, los que recibían retroalimentación dirigida hacia el proceso

¹⁶ Adaptado de: Chaux, E. (2008) Altablero # 44. Publicación electrónica bimestral del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Enero-marzo, 2008.

que llevaron, sea negativa ("quizás puedes pensar en otra manera de hacerlo") o positiva ("encontraste una buena manera de hacerlo, ¿puedes pensar en otras maneras?") persistían mucho más cuando hallaban dificultades. Además, eran los que más disfrutaban de realizar las tareas, inclusive cuando les estaba costando trabajo.

Es decir, si damos retroalimentación que se refiera a los estudiantes como personas, así sea negativa ("usted es muy bruto") o positiva ("usted es muy inteligente"), estamos haciendo que lo que esté en juego sean sus identidades ("¿quién soy yo?", "¿qué piensan los demás de mí?", "¿soy capaz o soy un incapaz?"). Esto hace que para algunos lo que esté en juego sea casi la definición misma de cómo se valoran a sí mismos. En cambio, al evaluar el proceso que realizaron, lo que está en juego es lo que hicieron, no lo que son.

Algunos profesores de colegio y de universidad justifican su fuerte y muchas veces maltratante retroalimentación con el argumento de que no se puede ser suave con los estudiantes porque, de otra forma, no aprenderían. Detrás de esta creencia hay la falsa visión de que hay sólo dos alternativas: ser suave y permisivo con los estudiantes, o ser fuerte y duro. En cambio, es perfectamente posible ser exigente y cuidadoso al mismo tiempo. Son dos dimensiones distintas. De hecho, lo más efectivo en términos de aprendizaje es combinar las dos.

Hoy me pregunto qué hubiera pasado si la retroalimentación de mi profesora de trabajo manual hubiera sido más del estilo: "¿qué quisiste hacer aquí?" o "esto podría mejorar si...". Con seguridad tampoco sería un artista hoy en día, pero probablemente hubiera pintado mucho más en mi vida y seguramente no tendría esa sensación de humillación y frustración que recuerdo tan claramente, 28 años después.

Pasos para una retroalimentación constructiva

A continuación resumo algunas de estas maneras de dar retroalimentación constructiva, siendo cuidadoso de las personas, pero sin dejar de ser exigente:

1. Iniciar con un comentario positivo.

Cuando se inicia con algo positivo sobre el trabajo, la persona va a estar más pendiente de lo que puede mejorar. Si se inicia con algo negativo, es probable que genere rechazo sobre el resto de la retroalimentación. Ejemplo: "la idea central de tu trabajo es interesante".

2. Resaltar lo positivo, no sólo lo negativo.

Si resaltamos también lo positivo, las personas recibirán con mente más abierta nuestra retroalimentación sobre lo que no estuvo bien en el trabajo. Siempre habrá algo positivo por resaltar, aunque no sea lo que salte a la vista cuando miramos un trabajo por primera vez. Ejemplo: "este es un buen argumento".

3. *Presentar lo negativo como algo que podría ser mejor.*

Aquí, además de aumentar la probabilidad de que oigan con mente abierta lo que les decimos, estamos enviando el mensaje de que confiamos en su capacidad para hacerlo mejor la próxima vez. Ejemplo: “podrías mejorar esto si...”.

4. *Evaluar el proceso o el producto, nunca la persona.*

Así lograremos que las personas tengan claridad sobre lo que deben hacer para mejorar su desempeño sin sentir que su identidad está en riesgo. Ejemplo: “quizás no seguiste la mejor estrategia para resolver este punto”.

5. *Evitar burlas y vergüenzas.*

Éstas generan rechazo, frustración, desmotivación y, en algunos casos, reacciones violentas. Si lo que se busca es promover el aprendizaje, las burlas y la vergüenza logran lo contrario.

Ideas para trabajar

Considera las recomendaciones que ofrece el autor y utilízalas para mejorar la forma en que ofreces retroalimentación a las figuras del Programa de Educación Inicial.



El coordinador de zona y los procesos de mediación y negociación

Propósito

Identificar y reflexionar sobre las diferencias entre mediar y negociar en una situación y que el coordinador de zona desarrolle competencias para estos dos procesos.

Contenidos

MEDIACIÓN Y NEGOCIACIÓN¹⁷

Mediación

La mediación es un recurso que suele utilizarse cuando existen muchas dificultades para que las personas implicadas en un conflicto puedan resolverlo directamente.

La mediación como una negociación asistida

El mediador no resuelve el problema, sino que ayuda a que las partes en conflicto lo hagan, al: facilitar la comunicación, formular sugerencias y eliminar los diversos obstáculos que pueden existir para la negociación directa. La decisión final siempre debe ser adoptada por las partes en conflicto. Por eso, la mediación suele ser considerada como una negociación asistida.

El mediador puede ayudar a facilitar una comunicación constructiva al favorecer los cuatro componentes del proceso negociador que se describen más adelante, pero su papel es especialmente importante para:

- 1) Sustituir una orientación de confrontación por una orientación cooperadora, en la que las distintas partes se dediquen a resolver el conflicto buscando el beneficio mutuo (“yo gano, tu ganas”) en lugar de tratar de perjudicarse.
- 2) Ayudar a identificar los propios objetivos y buscar soluciones que los hagan compatibles con los objetivos de la otra parte.
- 3) Favorecer que cada parte comprenda los intereses legítimos de la otra parte y se comprometa con soluciones de beneficio mutuo.

El proceso de la mediación implica las siguientes fases:

- 1) *Presentación y aceptación del mediador.* El mediador debe comprobar que es aceptado en dicho papel por todas las partes implicadas en el conflicto.

¹⁷ Adaptado de: Página del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Dirección electrónica: ntic.educacion.es

- 2) *Recogida de información sobre el conflicto y sobre las personas implicadas en él*, a través de conversaciones, por separado, con todas las partes afectadas. Antes de pasar a la fase siguiente, el mediador debe haber identificado los aspectos fundamentales del conflicto desde las distintas perspectivas; en función de lo cual diseña una estrategia sobre las fases siguientes.
- 3) *Elaboración de un “contrato” (o texto de acuerdo)* sobre las reglas y condiciones del proceso de mediación. En el que se especifiquen:
- las características del papel del mediador, qué pueden esperar las distintas partes de él;
 - una lista con lo que se puede hacer durante el proceso (como escuchar, expresar opiniones, respetar los turnos...) y lo que no se puede hacer (interrumpir, agredir, amenazar...);
 - y el procedimiento a seguir (dónde, cómo y cuándo se llevará a cabo).
- 4) *Reuniones conjuntas con todas las partes implicadas*. Estas reuniones deben ser cuidadosamente preparadas y no realizarse hasta que se tienen ciertas garantías de su viabilidad. En la primera de estas reuniones el mediador debe volver a explicar las condiciones del proceso de mediación para que éste pueda ser explícitamente aceptado (incluso firmado, cuando así convenga) por las distintas partes; y a continuación pedir a cada uno que exprese su punto de vista sobre el conflicto y lo que espera de la mediación, pidiendo a la otra parte que no interrumpa. El objetivo de las reuniones conjuntas es favorecer la escucha recíproca (en presencia del mediador) para facilitar que puedan llegar a un acuerdo con ganancias mutuas, siguiendo los pasos del proceso negociador expuesto en el apartado anterior. Antes de llegar a un acuerdo, a veces puede resultar necesario volver a realizar reuniones por separado con cada parte después de haber iniciado las conjuntas.
- 5) *Elaboración y aprobación del acuerdo*. La expresión final del acuerdo adoptado deberá especificar de forma realista qué hará cada parte, cuándo y cómo. En este sentido, el papel del mediador es ayudar a encontrar dicho acuerdo, especificarlo de forma realista, comprobar que todas las partes lo entienden de la misma forma y que están satisfechas con él (aunque probablemente no estén igual de satisfechas).

Negociación

Con el término negociación suele hacerse referencia a un proceso a través del cual dos o más partes intentan resolver un conflicto de intereses o de derechos entre ellas modificando sus demandas iniciales de modo que al final se llegue a un resultado relativamente aceptable para todos.

Principios de la negociación

Para favorecer un proceso negociador conviene seguir principios integradores, para los cuales, según el modelo de Harvard elaborado por Fisher y Ury¹⁸, para situaciones complejas entre adultos, es preciso intentar las siguientes recomendaciones:

¹⁸ Desarrollaron técnicas de negociación y de maneja de conflictos

- 1) *Centrar la negociación en los intereses.* (considerando de forma conjunta tanto los propios intereses como los intereses de la otra parte) y no en las posiciones, para favorecer la búsqueda conjunta de la mejor solución para todas las partes implicadas. Uno de los errores que con más frecuencia se comete, en este sentido, es plantear desde un principio una determinada propuesta, creyendo que es la mejor forma de defender los propios intereses y defenderla sin modificaciones hasta el final. Esto dificulta la negociación porque las personas se identifican con dichas propuestas y cualquier cambio suele percibirse como una derrota.
- 2) *Separar a las personas del problema.* La tensión originada por el conflicto suele dificultar considerablemente la comunicación entre las distintas partes, contribuyendo así a producir, además del conflicto inicial, entre intereses o derechos, por ejemplo, un conflicto interpersonal (desconfianza, rivalidad...) que obstaculiza su resolución. Para evitarlo es muy importante no mezclar ambas cosas y ser muy cuidadoso con el estilo de comunicación:
 - expresando los propios intereses de forma que parezcan legítimos para la otra parte;
 - manifestando que se comprenden cuales son los intereses de la otra parte y que se desea resolver el problema teniéndolos en cuenta;
 - no criticar a la otra parte para evitar que ésta tenga que defenderse y puede dedicar toda su atención a la búsqueda de soluciones aceptables para todos.
- 3) *Generar alternativas para beneficio mutuo.* Hay que evitar pensar en la existencia de una solución determinada y no caer en la rivalidad con la otra parte, no pensar que cualquier mejora en el respeto a nuestros intereses exige una pérdida para los de la otra parte.

Para generar alternativas eficaces conviene:

- identificar intereses compartidos;
 - mezclar los intereses de las distintas partes para ver si se complementan;
 - presentar varias alternativas que puedan ser válidas para nosotros y preguntar a la otra parte cuál de dichas alternativas prefiere;
 - y facilitar la decisión de la otra parte (buscar precedentes, resaltar su legitimidad).
- 4) *Insistir en criterios objetivos.* Es importante negociar en base a algo que está más allá de la voluntad de cada parte, en base a criterios como la justicia, el mantenimiento de la relación, los intereses de toda la comunidad, la viabilidad de las soluciones, etc.

La divulgación del modelo anteriormente expuesto y su aplicación a contextos educativos suele conocerse como negociación “yo gano, tu ganas”, y para su puesta en práctica los negociadores pueden seguir las siguientes fases (Fisher y Ury):

- Identificar necesidades e intereses: expresando lo que se quiere y por qué, de la forma más específica posible
- Escuchar con cuidado lo que el otro quiere y cuáles son sus intereses; y si no se entiende algo pedirle que lo especifique

- *Tormenta de ideas* sobre las posibles soluciones, pensando en todas las posibilidades de resolución del conflicto, sin criticarlas por el momento, sin decidir todavía si son buenas o malas
- Elegir la mejor solución, considerando cada idea en función de las ganancias conjuntas
- Elaborar un plan de acción en el que se decida exactamente quien hará qué y cuándo lo hará

Criterios objetivos para valorar la solución de un conflicto

Para valorar los resultados obtenidos en conflictos sociales a través de diversos procedimientos conviene tener en cuenta una serie de criterios objetivos; entre los que cabe destacar los siguientes:

- 1) *Justicia*. Para considerar si las soluciones son justas suelen tenerse en cuenta: la globalidad de los resultados obtenidos y su relación con el respeto a las diversas partes implicadas, pero especialmente a la parte que queda peor; y el respeto a los intereses de la comunidad.
- 2) *Compromiso con el acuerdo adoptado*. Cuando todas las partes han participado en el proceso de resolución del conflicto suelen comprometerse más con la solución que cuando no ha sido así; cuando todos han participado el compromiso con la solución adoptada es mayor y ésta resulta más aceptada y duradera.
- 3) *Incidencia en las relaciones personales*. Para que el conflicto no dañe las relaciones conviene plantearlo como un problema compartido por las distintas partes implicadas, que deben cooperar (en lugar de enfrentarse) para tratar de encontrar una solución que permita respetar al máximo los intereses de cada una.

Ideas para trabajar

- Identifica claramente las diferencias que existen entre un mediador y un negociador. Revisa en qué momentos del programa tienes que actuar como mediador y en cuáles otros debes ser negociador.
- Considera los puntos que aquí se desarrollan para enriquecer tu forma de negociar, desde la próxima vez que tengas necesidad de ello.



Notas



Más que concluir tu formación como asistente educativo de Conafe, estas iniciando tu aprendizaje para la invaluable labor educativa que vas a realizar.

No te detengas.

COLOFÓN

Este lo colocan en la imprenta.



Consejo Nacional de Fomento Educativo

"Este programa es público, ajeno a cualquier partido político.
Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa".

"Distribución gratuita, prohibida su venta. Material didáctico para comunidades rurales".

