



# MIS DOCUMENTOS DE **APOYO I.** EDUCACIÓN INICIAL SUPERVISOR DE MÓDULO



DOCUMENTOS

REFLEXIONAR PARA ASESORAR



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

## **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  
SUPERVISOR DE MÓDULO



DOCUMENTOS

REFLEXIONAR PARA ASESORAR



## **Mis documentos de apoyo I. Educación inicial. Supervisor de módulo**

### **Edición**

Consejo Nacional de Fomento Educativo

### **Textos**

Francisco Javier de Santos Velasco

Déborah Sarky Steinberg

### **Fotografía de portada**

Norma de los Ángeles Hernández Santillán

### **Diseño**

Rocío Mireles

### **Coordinación general**

Valerie von Wobeser

### **Coordinación editorial**

Rosa María Mac Kinney Bautista

### **Colaboración**

Norma de los Ángeles Hernández Santillán

Guadalupe del Consuelo 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](http://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 supervisor de módulo 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 Asesorar*, y tiene como finalidad auxiliar a los supervisores de módulo de educación inicial en su proceso de formación, adquisición y desarrollo de conocimientos básicos y competencias que les permitan llevar a cabo su práctica, dirigida a promover la mejora de la intervención pedagógica de 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	<b>7</b>
Orientaciones y recomendaciones para trabajar con los documentos	<b>8</b>
I. El supervisor de módulo y los promotores como personas	<b>9</b>
Competencias socio emocionales: competencias personales y competencias sociales	<b>10</b>
Cómo evitamos perder el autocontrol emocional	<b>16</b>
Modelos mentales	<b>20</b>
La espiral reflexiva como propuesta para el desarrollo de la reflexión sobre la práctica	<b>24</b>
II. El supervisor de módulo como líder y coordinador de equipos	<b>28</b>
Liderazgo situacional	<b>29</b>
¿Cómo formar equipos de alto desempeño?	<b>36</b>
III. El supervisor de módulo como formador de promotores	<b>39</b>
Modelo colaborativo de la detección de necesidades formativas	<b>40</b>
Técnicas para la detección de necesidades formativas	<b>44</b>
¿Qué métodos instruccionales y técnicas didácticas podemos utilizar en el Programa de Educación Inicial?	<b>47</b>
La redacción de los objetivos para la formación	<b>53</b>
Materiales de apoyo del Programa de Educación Inicial del Conafe	<b>57</b>
IV. El supervisor de módulo como asesor	<b>68</b>
El rol del asesor como promotor del cambio	<b>69</b>
V. El supervisor de módulo como evaluador de la práctica de los promotores	<b>75</b>
La evaluación del desempeño y el desarrollo del grupo de promotores	<b>76</b>
VI. El supervisor de módulo como vínculo comunitario y gestor de recursos	<b>82</b>
Gestión de proyectos comunitarios	<b>83</b>
La importancia de la participación comunitaria en el desarrollo local	<b>88</b>

# Introducción

## Estimados supervisora y supervisor de módulo:

Con el fin de fortalecer tu desempeño como supervisor de módulo dentro del programa de educación inicial del Conafe, se ha diseñado este material de apoyo denominado: *Mis documentos de apoyo I, Reflexionar para asesorar*.

En sus páginas se abordan diversos temas que te permitirán reforzar tus responsabilidades principales derivadas de tener un equipo de promotores 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 5 partes temáticas. En la primera parte denominada “El supervisor de módulo y los promotores 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 supervisar personas, primero debemos ser buenos conocedores y gestores de nosotros mismos.

En la segunda parte denominada “El supervisor de módulo como líder y coordinador de equipos” se han incluido textos que permitan reforzar la comprensión de lo que es un líder y las retos que necesita asumir una persona que tiene un equipo de trabajo a su cargo, a fin de llevarlo al desempeño esperado.

En el tercer apartado, llamado “El supervisor de módulo como formador de promotores”, se encontrarás textos relativos a la importante función que un supervisor de módulo tiene como formador de un equipo de promotores, a fin de fortalecer el diseño de eventos o procesos formativos útiles.

En el cuarto capítulo, nombrado “El supervisor de módulo como asesor”, se han incluido textos que te permitan mejorar tu comprensión de lo que es el rol de asesor dentro del Programa de Educación inicial del Conafe, así como de reforzar las competencias necesarias para proporcionar una adecuada asesoría a los promotores.

En la quinta parte, llamada “El supervisor de módulo como gestor del desempeño de su equipo de trabajo”, encontrarás información que te permitirá mejorar la gestión del equipo de personas a tu cargo, con un enfoque de evaluación por objetivos.

Por último, en la sexta parte, llamada “El supervisor de módulo como vínculo comunitario y gestor de recursos”, encontrarás información que te permitirá mejorar la forma de vinculación con las instancias de la comunidad, así como la gestión de recursos con un enfoque de gestión de proyectos.

Es importante que visualices el uso de este material como un apoyo formativo permanente que coadyuve en el fortalecimiento de las competencias que un supervisor de módulo 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 supervisor de módulo, en beneficio del equipo de promotores a tu cargo, así como de los usuarios del Programa de Educación Inicial del Conafe.



# Orientaciones y recomendaciones para trabajar con los documentos

- *Mis documentos de apoyo I*, reflexionar para asesorar, es un documento que complementa los planteamientos realizados en el cuaderno de trabajo y que juntos forma parte del paquete de materiales elaborados para apoyar tu formación como supervisor de módulo. Amplia la información que se trabaja en el cuaderno y ofrece sugerencias adicionales para enriquecer tu práctica como supervisor de módulo.
- En mis documentos de apoyo I, encontrarás textos relacionados con las funciones que realizas como supervisor de módulo 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 supervisor de módulo.
- Considerando los beneficios del trabajo colaborativo para el aprendizaje, sería importante aprovechar los espacios grupales que ya existan en la zona como “reuniones periódicas”, o bien, en caso de no existir en tu zona, buscar la manera de 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 supervisores de módulo.
- 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 supervisores de módulo en las acciones de formación o con el coordinador de tu 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 supervisor de módulo y los promotores como personas

# Competencias socio emocionales: competencias personales y competencias sociales<sup>1</sup>

## Propósito

Contribuir al conocimiento y desarrollo las competencias socioemocionales personales (autocognocimiento, autorregulación y automotivación) y sociales (empatía y habilidades sociales).

## Contenido

### A) Competencias personales

Las competencias personales consisten, según la definición de Howard Gardner, en el conjunto de capacidades que nos permiten formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvernó de manera efectiva en la vida.

Las competencias socio emocionales o inteligencia emocional incluyen cinco grandes capacidades, de las que tres se corresponden con las competencias personales. Las tres capacidades en las que se fundamentan las competencias personales son las siguientes:

#### La capacidad de percibir las propias emociones

Conocer y controlar nuestras emociones es imprescindible para poder llevar una vida satisfactoria. Sin sentir emociones es imposible tomar decisiones. Para conocer y controlar nuestras emociones tenemos *primero que reconocerlas, es decir, darnos cuenta de que las estamos sintiendo*. Las competencias socio emocionales tienen como punto de partida la capacidad de reconocer nuestras emociones. Y aunque parezca obvio, saber lo que estamos sintiendo en cada momento no es tan fácil.

La percepción de las propias emociones implica saber prestarle atención a nuestro propio estado interno. Pero normalmente estamos más acostumbrados a practicar como no sentir que a sentir.

Gastamos mucha energía tratando de distanciarnos de nuestras emociones, intentando no sentir las, no pensar en ellas, no experimentarlas, unas veces porque son desagradables o difíciles y otras porque no encajan con nuestra idea de lo que debíamos sentir.

En cualquier caso, las actividades para aprender a notar nuestras emociones son muy sencillas. *Reconocer nuestras emociones implica prestarle atención a las sensaciones físicas que provocan esas emociones*. Las emociones son el punto de intersección entre mente y cuerpo, se experimentan físicamente, pero son el resultado de una actividad mental.

El segundo paso es *aprender a identificar y distinguir unas emociones de otras*. Cuando notamos que sentimos algo y además lo identificamos lo podemos expresar. Hablar de nuestras

<sup>1</sup> Adaptado de De Santos, Francisco Javier (2006). Taller de inteligencia emocional y equipos de trabajo.

emociones nos ayuda a actuar sobre ellas, a controlarlas. *Expresar emociones es el primer paso para aprender a actuar sobre ellas.*

Una vez más las actividades que nos ayudan a aprender e identificar y distinguir unas emociones de otras están al alcance de todos. El principal obstáculo a ese aprendizaje parece ser cultural. Vivimos en una sociedad que de alguna manera ignora las emociones.

El tercer paso es *aprender a evaluar su intensidad*. Si solo notamos las emociones cuando son muy intensas estamos a su merced. Controlar nuestras emociones siempre es más fácil cuanto menos intensas sean, por lo tanto se trata de aprender a prestar atención a los primeros indicios de una emoción, sin esperar a que nos desborde.

### **La capacidad de controlar las propias emociones**

*"Todo el mundo es capaz de enfadarse, eso es fácil. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado justo, en el momento adecuado, por la razón justa y de la manera adecuada, eso ya no es tan fácil."*

Una vez que aprendemos a detectar nuestras emociones podemos aprender a controlarlas. Hay gente que percibe sus emociones con gran intensidad y claridad, pero no es capaz de controlarlas, sino que las emociones le dominan y arrastran.

Todos en algún momento nos hemos dejado llevar por la ira, o la tristeza, o la alegría. Pero no todos nos dejamos arrastrar por nuestras emociones con la misma frecuencia.

Controlar nuestras emociones implica, una vez que las hemos detectado e identificado, ser capaces de reflexionar sobre las mismas. Reflexionar sobre lo que estamos sintiendo no es igual a emitir juicios de valor sobre si nuestras emociones son buenas o malas, deseables o no deseables.

*Reflexionar sobre nuestras emociones requiere dar tres pasos, determinar la causa, determinar las alternativas y, por último, actuar.*

Determinar la causa es importante ya que emociones como la ira muchas veces son una reacción secundaria a otra emoción más profunda ¿me enfado porque tengo miedo, porque me siento inseguro, o porque me siento confuso?

Distintas causas necesitarán distintas respuestas, y el mero hecho de reflexionar sobre el origen de mi reacción me ayuda a controlarla.

Si esta es la situación, ¿qué alternativas tengo? emoción no es igual a acción. Sentimiento no es igual a reacción. Sentir enfado no es igual a pegar al causante de mi enfado. Sentir miedo no es igual a esconderse debajo de la cama. Ante la misma situación puedo reaccionar de muchas maneras. Ante la misma emoción, puedo seguir muchos caminos. Aprender a plantearse alternativas y aprender a analizar las consecuencias de cada una de ellas es el segundo paso.



Por último, elegir mi manera de actuar.

Puedo, naturalmente, optar por quedarme como estoy o puedo optar por cambiar la emoción que estoy sintiendo. No hay reglas que digan que es lo que hay que hacer. Tan dañino puede ser intentar no sentir una emoción como sumergirse en ella.

Elija lo que elija puedo recurrir a recursos externos o internos:

Los recursos externos son todas las actividades que nos ayudan a distraer nuestra atención. Dar-se un paseo, escuchar música, salir con los amigos, hacer ejercicio, son todos métodos eficaces de cambiar el estado de ánimo.

Utilizar nuestros recursos internos supone actuar directamente sobre nuestro proceso de pensamiento.

Un recurso interno consiste en reinterpretar la situación, cambiar su significado. Todos nos sentimos mal cuando fracasamos, pero ¿en qué consiste fracasar? La misma situación se puede interpretar de muchas maneras. Hay personas capaces de resistir las pruebas más terribles y personas que se ahogan en un vaso de agua, la diferencia muchas veces reside en la manera de interpretar las situaciones por las que atraviesan.

Actuar sobre mi proceso de pensamiento supone aceptar mi propio papel como creador de la emoción que siento. Es decir, tengo que plantearme que es posible controlar los sentimientos, que no son inamovibles. Todos tenemos la capacidad de aprender a actuar sobre nuestras emociones, pero ese aprendizaje, como cualquier otro, requiere un periodo de práctica.

### **La capacidad de motivarse a uno mismo**

*"La disciplina consiste en recordar lo que uno quiere realmente"*

Los deportistas de élite llevan, muchas veces desde la infancia, una vida que la mayoría de nosotros no resistiría ¿Qué es lo que hace que alguien sea capaz de entrenar incansablemente durante años?

La tercera capacidad de las competencias personales es la capacidad de auto-motivarse. *La auto-motivación es lo que nos permite hacer un esfuerzo, físico o mental, no porque nos obliguen, sino porque queremos hacerlo.*

Nos motivamos a nosotros mismos cuando sabemos lo que queremos conseguir y como conseguirlo. Por tanto, *para desarrollar la capacidad de motivarnos a nosotros mismos primero tenemos que aprender a fijar los objetivos que queremos conseguir.* Muchas veces no sabemos bien lo que queremos, o sabemos muy bien lo que no queremos. Aprender a plantear objetivos y saber qué es lo que de verdad queremos es, por tanto, el primer paso.

Un objetivo no es lo mismo que un deseo. Los objetivos son los resultados que queremos conseguir como consecuencia de nuestra actividad. Para poder conseguir nuestros objetivos estos tienen que estar bien definidos.

Naturalmente una vez que tengamos nuestro objetivo necesitamos un plan de acción. Aprender a establecer objetivos no basta, esos objetivos tienen, además, que ser viables y nosotros necesitamos saber que pasos tenemos que dar para poder alcanzarlo.

Saber los pasos a dar incluye conocer nuestros puntos fuertes y débiles, saber cuando necesitamos ayuda y cuando no. En suma, formar un modelo mental verídico de uno mismo.

## **B) Competencias sociales**

*Las competencias sociales son las que nos permiten entender a los demás.* Las competencias sociales son mucho más importantes en nuestra vida diaria que la brillantez académica, porque son las que determinan la elección de la pareja, los amigos y, en gran medida, nuestro éxito en el trabajo o en el estudio.

Las competencias sociales se basan en el desarrollo de dos grandes tipos de capacidades, la empatía y la capacidad de manejar las relaciones interpersonales.

### **La empatía “Ponerse en los zapatos del otro”**

*“Primero, trata de entender al otro, después trata de hacer que te entiendan a ti.”*

La empatía es el conjunto de capacidades que nos permiten reconocer y entender las emociones de los demás, sus motivaciones y las razones que explican su comportamiento. La empatía supone que entramos en el mundo del otro y vemos las cosas desde su punto de vista, sentimos sus sentimientos y oímos lo que el otro oye. La capacidad de ponerse en el lugar del otro no quiere decir que compartamos sus opiniones, ni que estemos de acuerdo con su manera de interpretar la realidad.

La empatía no supone tampoco simpatía. La simpatía implica una valoración positiva del otro, mientras que la empatía no presupone valoración alguna del otro.

Para poder entender al otro, para poder entrar en su mundo tenemos que aprender a ponernos en su lugar, aprender a pensar como él. Por lo tanto, la empatía si presupone una suspensión temporal de mi propio mundo, de mi propia manera de ver las cosas.

Una de las habilidades básicas para entender al otro es la de *saber escuchar*. La mayoría de nosotros, cuando hablamos con otros le prestamos más atención a nuestras propias reacciones que a lo que nos dicen. Escuchamos pensando en lo que vamos a decir nosotros a continuación, o pensando en qué tipo de experiencias propias podemos aportar.



Aprender a escuchar supone enfocar toda nuestra atención hacia el otro, dejar de pensar en lo que queremos decir o en lo que nosotros haríamos.

Cuando escuchamos con atención escuchamos con todo el cuerpo. En los estudios realizados por Paul Eckman<sup>2</sup> sobre comunicación, se demuestra claramente que la impresión que producimos en el otro depende mucho más de cómo le decimos que de lo qué decimos. Es decir, *en muchos casos la comunicación no-verbal es más importante que la verbal*.

Las personas con gran capacidad de empatía son capaces de sincronizar su lenguaje no-verbal al de su interlocutor. No sólo eso, también son capaces de 'leer' las indicaciones no-verbales que reciben del otro con gran precisión. Los cambios en los tonos de voz, los gestos, los movimientos que realizamos, proporcionan gran cantidad de información.

### **La capacidad de manejar las relaciones interpersonales**

*"Todo empieza en ti y en mí"*

Cuando entendemos al otro, su manera de pensar, sus motivaciones y sus sentimientos podemos elegir la manera más adecuada de presentarle nuestro mensaje. La misma cosa se puede decir de muchas maneras. Saber elegir la manera adecuada y el momento justo es la marca del gran comunicador.

### **La capacidad de comunicarnos es la que nos permite organizar grupos, negociar y establecer conexiones personales**

Las personas que saben comunicarse se caracterizan por tres maneras de comportarse.

Primera, saben cuál es el objetivo que quieren conseguir. La segunda, que son capaces de generar muchas respuestas posibles hasta encontrar la más adecuada. Por último tienen la suficiente agudeza sensorial para notar las reacciones del otro.

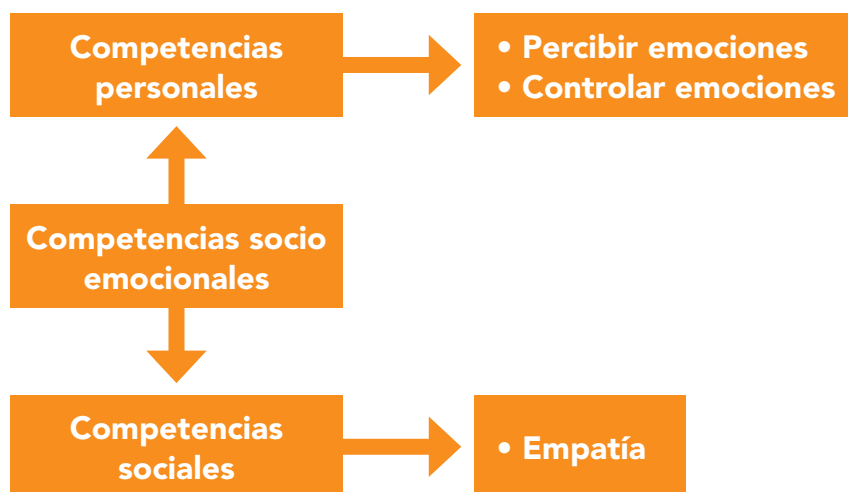
La capacidad de establecer objetivos es uno de los requisitos de las competencias sociales, la agudeza sensorial implica la atención a los aspectos no-verbales de la comunicación.

La flexibilidad o capacidad de generar muchas respuestas está relacionada con la capacidad de aprender a ver las cosas desde muchos puntos de vista. "si siempre haces lo mismo, siempre tendrás los mismos resultados" y, lo que es lo mismo, si siempre analizas las cosas desde el mismo punto de vista, siempre se te ocurrirán las mismas ideas.

La empatía y la capacidad de manejar las relaciones interpersonales son cualidades imprescindibles en la vida cotidiana y laboral.

<sup>2</sup> **Paul Ekman** (n. 1934) es un psicólogo pionero en el estudio de las emociones y sus relaciones con la expresión facial, así como de diversos artículos sobre la comunicación. Ha sido considerado como uno de los cien psicólogos más destacados del siglo XX.

En el siguiente gráfico puede verse una síntesis de los conceptos planteados en el texto precedente.



En el esquema anterior, puede verse claramente como las competencias personales y las competencias sociales son parte de las competencias socio emocionales.

Por otra parte, también vemos como las competencias personales tienen tres componentes: percibir emociones, controlar emociones y la automotivación.

Por otro lado, las competencias sociales incluyen la empatía y las relaciones con los demás.

### **Ideas para trabajar**

- Como ejercicio cotidiano, todas las mañanas pregúntate: ¿Cómo me siento el día de hoy (física y emocionalmente)? ¿Ha ocurrido algo que me inquiete? ¿Qué puedo hacer para mantenerme equilibrado y en armonía?
- Identifica 3 de las principales razones por las que trabajas como supervisor de módulo y reflexiona si tu trabajo te hace sentir satisfecho. En el caso de que no estés del todo satisfecho, identifica qué falta y qué puedes hacer tú para incrementar tu motivación hacia el trabajo.
- Conversa con cada uno de los promotores a tu cargo e indaga sus niveles de motivación. Trata de ser empático con cada uno y ayúdalo a identificar elementos que le hagan sentir más satisfecho.



# Cómo evitamos perder el autocontrol emocional<sup>3</sup>

## Propósito

Ofrecer algunas herramientas que apoyen al supervisor de módulo, y a las personas que le rodean, a tener una mejor regulación de sus emociones.

## Contenido

*A veces explotamos emocionalmente diciendo y haciendo cosas de las que nos arrepentimos en muy poco tiempo. ¿Qué nos provoca? ¿Podemos controlar nuestros impulsos?*

Teníamos en la oficina un compañero que era dado a las explosiones emocionales. Las discusiones con él (legítimas discusiones de trabajo, nada personal) solían terminar con manifiesta falta de regulación emocional, en las que los reproches, las salidas de tono y hasta los insultos se sucedían sin control. Lo sabíamos, y conocíamos la señal: un temblor en el labio y en las manos que indicaban que estaba a punto de explotar.

Él no lo pasaba bien, y me consta que hacía lo posible (como hacemos todos los que somos dados a este tipo de explosiones) por controlarse. Lo cierto es que poco a poco la gente dejó de sentirse cómoda trabajando con él. Porque lo dicho en una explosión emocional, por más que entendamos que lo es, dicho queda. Y en ningún caso es neutro para las relaciones. En su caso, los que habían vivido sus explosiones en directo no tenían ganas de repetir la experiencia, y esto hizo que renunciaran a trabajar con él a pesar de su sobrado talento, y que con el tiempo se fuera quedando solo.

**El "efecto gaseosa".** Todos sabemos lo que ocurre cuando agitamos violentamente una botella de gaseosa y seguidamente abrimos el tapón. No hay forma humana de controlar el pegajoso líquido que sale a presión salpicándolo todo. El estropicio está servido.

Nuestras emociones son como la gaseosa. Si algo las agita y de forma inmediata dejamos que salgan fuera, saltan por los aires causando estropicios. Cuando discutimos, cuando recibimos mensajes que nos remueven, nuestro interior se convierte en un cúmulo de sentimientos agitados, que si *abrimos la botella* provocamos desastres de los que nos arrepentimos de inmediato y que causan daños en nuestras relaciones.

Las respuestas en caliente nunca van a ser ni medidas ni constructivas. Es esencial encontrar mecanismos que nos ayuden a mantener el control y a posponer la réplica inmediata. Una gaseosa agitada no puede abrirse al instante. Si la dejamos reposar, al cabo de un cierto tiempo podremos abrirla. Mantendrá todavía cierta presión, pero si lo hacemos con cuidado no pasará nada. Así, ante algo que nos agita debemos intentar evitar las reacciones inmediatas. Hay que

<sup>1</sup> Fragmento adaptado de Ramón-Cortés, Ferrán (2010). Cómo evitamos perder los papeles. Semanario de El País, Marzo de 2010.

tomarse un poco de tiempo y dejar que “baje un poco la presión” para, recuperada la serenidad, responder cuidadosamente. Sólo así evitaremos palabras que desearíamos no haber pronunciado y daños irreversibles en nuestras relaciones. Hay que contar hasta 10 antes de responder, como decían las abuelas. O hasta 100, o hasta 1.000 si es necesario.

### Una reacción natural

*“Enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo” (Aristóteles)*

Sería deseable poder siempre actuar con serenidad ante las palabras de los demás. Pero lo cierto es que muchas veces las circunstancias “nos pueden”. Esto es así porque cuando nos sentimos atacados, dejamos de actuar conscientemente y es nuestro cerebro límbico quien toma el control. El cerebro límbico es como un *piloto automático* que actúa para defendernos cuando estamos en peligro, y como tal sólo sabe hacer dos cosas: *atacar o huir*. Éstas son las dos clases de reacciones que tenemos generalmente cuando actuamos movidos por las emociones: o reaccionamos violentamente con toda clase de reproches (atacar) o dejamos plantado al otro sin más explicaciones (huir). En cualquiera de los dos casos es importante entender que no acabamos de ser conscientes de nuestro comportamiento. El piloto automático (el cerebro límbico) nos conduce más allá de nuestra voluntad. Por esto, cuando recuperamos la serenidad y volvemos al control consciente en nuestro cerebro, la mayoría de las veces nos sorprendemos nosotros mismos de las reacciones que hemos tenido, y pagaríamos por no haber dicho o hecho lo que acabamos de decir o hacer.

Entendido este proceso, la clave no está en limitar nuestras respuestas automáticas, cosa que está fuera de nuestras posibilidades. La clave está en reconocer los estadios previos a la pérdida de control consciente para que ésta no se produzca. Es en este instante anterior, en el que aún podemos tomar nuestras decisiones, cuando debemos actuar y evitar el desastre. El autocontrol debe producirse en fase de alarma, porque cruzado el límite ya no lo podremos ejercer.

*“Los sentimientos son como el vapor que se acumula en el interior de una olla. Si se guardan dentro, pueden acabar haciendo saltar la tapadera” (John Powell)*

Podemos evitar decir cosas inapropiadas en esta fase de alarma, evitando nuestra reacción descontrolada. Pero ello no significa que nos quedemos dentro los sentimientos. Que nos los *tragamos* sin ninguna acción por nuestra parte. Porque los sentimientos que no se comunican, que no salen fuera, se van acumulando. Y cuando salen –es inevitable que lo hagan tarde o temprano–, lo hacen en el peor momento y del modo más inoportuno. Es, por tanto, aconsejable *abrir la botella* de vez en cuando y dejar que salga la presión acumulada.

Encontrar el momento y la disposición mental para poder hablar las cosas y no guardárselas. Para dialogar con quienes nos han herido, o para responder serenamente a quienes nos han atacado. No es bueno hacer como si nada hubiera pasado y pasar la página, porque las emociones no se extinguen por sí solas. Al contrario: les damos vueltas y más vueltas, las alimentamos interiormente, hasta el punto de crear *pequeños monstruos* que saldrán a la luz el día menos pensado. Así como ante algo que nos hiere la inmediatez en la reacción es siempre una mala estrategia, el no hablar del tema nunca y quedárselo dentro es una estrategia igual de mala o peor.

**El trabajo de fondo.** Podemos trabajar en el autocontrol para evitar las explosiones emocionales, identificando nuestros síntomas de alarma y tomando las decisiones oportunas antes de la explosión. Pero para superarlas definitivamente tenemos que ir un paso más allá y aprender de ellas. En el origen de una explosión emocional, siempre encontraremos algo que nos hiere. Un reproche, un insulto, un comentario malintencionado..., alguna cosa que vivimos como una agresión. Es importante, además de no perder el control, analizar y entender por qué este comentario nos hiere, y trabajar intensamente sobre ello. Éste es el trabajo que de verdad erradicará nuestra tendencia a las explosiones emocionales y el que supondrá el verdadero crecimiento.

Lo que nos hace vulnerables a las explosiones emocionales no es sólo la falta de autocontrol. Es sobre todo la percepción de sentirnos atacados, y en donde nos sentimos especialmente atacados es en aquellas cosas en que nos sentimos inseguros. Así, el reproche que nos hace saltar nos está dando una inequívoca pista de unas áreas de nuestra vida en las que nos sentimos inseguros y sobre las que debemos trabajar.

Podemos aprender mucho de nuestras reacciones emocionales, porque nos están enseñando nuestras vulnerabilidades y nos muestran los aspectos en los que como personas todavía podemos crecer.

## Para evitar las explosiones emocionales

Las explosiones no son buenas ni para quien las recibe ni para quien cae en ellas. Esto es lo que podemos hacer para llegar a controlarlas:

1. Descubra los síntomas de agitación: cada uno tenemos nuestros síntomas de alarma: acaloramiento, respiración entrecortada, aceleración del ritmo cardíaco... Si aprendemos a reconocerlos, podemos identificarlos a tiempo.
2. Busque "mecanismos de escape": si identificamos que estamos a punto de estallar, hemos de buscar salidas rápidas que nos aparten emocionalmente de lo que nos agita. Con cualquier excusa, podemos salir a la calle, salir del despacho, abandonar un minuto una reunión y respirar hondo, beber algo... son pequeños trucos para no reaccionar inmediatamente.

3. Gestione el tiempo de respuesta: la respuesta inmediata tiene muchas posibilidades de resultar desmesurada. Planifique la respuesta dando tiempo para que “baje la presión”.
4. Analice lo que le remueve: cuando algo nos afecta es por alguna razón. Además de controlar puntualmente el comportamiento, es importante buscar la razón oculta de esta afectación y resolverla. El trabajo no termina en el autocontrol. Hay que buscar el crecimiento.

### Ideas para trabajar

- Observa a las personas que te rodean, en diferentes ámbitos, y trata de identificar la forma en que actúan y regulan sus emociones, sobre todo cuando se trata de una discusión. Pregúntate qué harías si estuvieras en el lugar de esa persona que está gritando o se ve exaltada.
- Observa y reflexiona sobre tus propias reacciones ante los diferentes eventos que te ocurren en la vida. ¿Es tu forma de reaccionar la mejor para obtener las respuestas que tú necesitas?
- En sesión con otros promotores, comenten el tema de la autorregulación emocional e identifiquen las mejores maneras para no perder el control de sí mismos.



# Modelos mentales<sup>4</sup>

## Propósito

Apoyar al supervisor de módulo a identificar sus modelos mentales, a fin de que determine si estos son un apoyo o un obstáculo para la realización de sus tareas y su desempeño en el programa.

## Contenido

Los modelos mentales, también llamados paradigmas, son imágenes que hemos construido a lo largo de nuestra vida y que condicionan nuestra forma de percibir, interpretar y valorar lo que nos rodea y por tanto, actuar en consecuencia. Pensamos y actuamos de acuerdo con ellas, interpretamos y miramos (como si fueran lentes) a través de ellas.

Según Muñoz (2009, p. 103-104), podríamos definir a los paradigmas como un conjunto de supuestos implícitos, de ideas que damos por ciertas, que no se someten al cuestionamiento y que de hecho son esencialmente inconscientes. Dichas ideas son consideradas como “verdaderas” por una persona o un grupo y actúan como filtros perceptuales.

Los modelos mentales están basados en el proceso humano llamado percepción, a través del cual creamos imágenes en nuestro cerebro del entorno con el cual nos relacionamos. A través de la experiencia que cada uno de los seres humanos tenemos con el entorno, vamos haciendo inferencias y vamos creando nuestros modelos mentales. Una vez creados, todo lo que vemos, tocamos, sentimos y hacemos pasa por el filtro de nuestros paradigmas, con lo cual reforzamos, o bien, modificamos dichos paradigmas.

En la figura 1, podemos observar como a través de la experiencia individual que cada una de las personas tiene con el objeto “Elefante”, cada uno de ellos hace una inferencia de lo que es un elefante y con ello crea un paradigma. Paradójicamente la percepción en todos los casos es correcta (de acuerdo con la experiencia individual), pero que en ninguno de los casos corresponde a la descripción completa del objeto, ya que ninguno tiene la experiencia global del mismo y por ende, puede estar equivocado o al menos, tener la característica de ser una percepción parcial.

“Cuando descubrimos que los modelos mentales son fundamentalmente inconscientes y diferentes en cada persona, podemos entender por qué hay tantas interpretaciones equívocas y conflictos entre los seres humanos. Cada persona cree que su modelo mental es el válido” (Muñoz, 2009, p. 105).

---

<sup>4</sup> Fragmento adaptado de Muñoz Gutiérrez, Ramón (2009). Las dos mentes del ser humano. Lentes nuevos para una vida nueva. Editorial Grijalbo. México, D.F.

**Figura 1. La creación de modelos mentales\***



Los modelos mentales se presentan en diferentes formas, a saber: creencias, valores, normas y formas de pensar profundamente enraizadas, que pueden presentarse a manera de estereotipos, rutinas, defensas o racionalizaciones, a través de las cuales filtramos la realidad y se convierten en guías clave para nuestras acciones.

Veamos en el cuadro 1 algunos ejemplos de dichos paradigmas:

**Cuadro 1. Ejemplos de modelos mentales o paradigmas**

Tipo de paradigma	Ejemplo
<b>Creencias</b>	"Cuando el ser humano nace, llega al mundo con el pecado original y debe sacrificarse y sufrir para limpiar dicha mancha y hacerse merecedor de un mundo mejor después de esta vida" "El ser humano es el rey de la naturaleza y está en este mundo para servirse de ella para su propio beneficio y felicidad"
<b>Valores</b>	"La obediencia" "El trabajo" "La familia"
<b>Normas o reglas</b>	"El de menor nivel debe seguir las órdenes o instrucciones de la persona de mayor nivel jerárquico" "Las mujeres deben dar prioridad al hogar sobre el trabajo"

\* Biblioteca libre Wikipedia. [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f8/Blind\\_men\\_and\\_elephant3.jpg?uselang=es](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f8/Blind_men_and_elephant3.jpg?uselang=es)

<b>Estereotipos o etiquetas</b>	"Los hombres no lloran" "Las mujeres toman las decisiones con el corazón"
<b>Rutinas</b>	"Esta es la mejor forma de hacer el trabajo" "Ese es mi lado de la cama"
<b>Defensas</b>	"Así son las cosas porque así son (porque yo lo digo)"
<b>Racionalizaciones</b>	"Estoy gastando el dinero de la renta en este fin de semana, pero total, a lo mejor me muero el lunes, así que voy a disfrutarlo"

Pero ¿cuál es el proceso de la creación o modificación de los paradigmas?

Si observamos la figura 2, podemos ver el proceso denominado "Escala de inferencias". Dicho proceso pasa por tres etapas: recolectar información, sesgar la información y generalización. En la primera etapa, recibimos datos (a través de la percepción de los cinco sentidos) y seleccionamos algunos de dichos datos a través del proceso de atención, por ello se dice que la percepción es siempre selectiva.

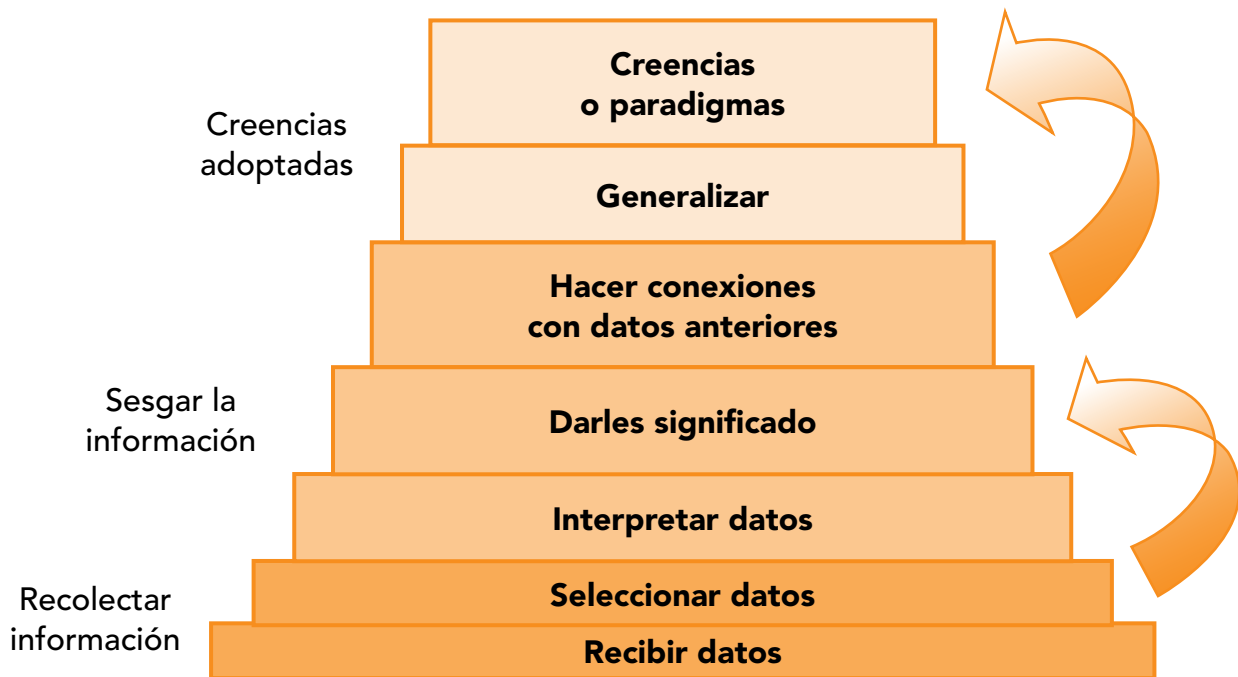
En la fase dos, los datos percibidos y seleccionados por la atención, se ven de nuevo filtrados a través de nuestros paradigmas pre-existentes, por lo que en esta etapa la información se sesga, es decir, interpretamos los datos, les damos cierto significado que sea acorde con nuestros modelos mentales y que nos permita conectarlos con datos recopilados en experiencias anteriores (memoria).

Podemos decir entonces, que "todos los estímulos eléctricos que nuestros sentidos envían al cerebro son "filtrados" mediante la atención, que discrimina la información que le interesa y elimina la que no le importa. En realidad hablamos de un "doble filtrado". Primero el de la mente consciente (la atención), y luego el de nuestra mente inconsciente (paradigmas), en el sentido de la transferencia de nuestros significados a la información proveniente de nuestros sentidos" (Muñoz, 2009)

Por último, en la tercera etapa, dicha información ya interpretada y asimilada, tiende a generalizarse, con lo cual surgen o se modifican los paradigmas o modelos mentales en forma de creencias o supuestos implícitos.

Hasta aquí, hemos visto el proceso de inferencias que hace una persona, pero dicha persona no está aislada en el mundo, sino que realiza dicho proceso dentro de un contexto cultural determinado, por lo que los paradigmas no son sólo individuales, sino también y al mismo tiempo culturales, ya que *"cada cultura tiene su propia manera de pensar, que nos enseña lo que somos. Podríamos considerarla como un modelo mental colectivo"* (Muñoz, 2009, p. 92)

**Figura 2. Escalera de inferencias**



Los modelos mentales, “tan necesarios como peligrosos, son una espada de doble filo. Los paradigmas son como el aire: indispensables para vivir e invisibles (tanto que desaparecen de la conciencia). Pero a diferencia del aire, que es común para todos, los modelos mentales son individuales, resultado de la biología, lenguaje, cultura e historia personal de cada uno de nosotros”. (Muñoz, 2009, p. 105-106)

Si nuestro actuar individual y cotidiano pasa por el filtro de los modelos mentales, entonces creo que es de vital importancia estar de manera permanente vigilándolos, a través de la autorreflexión, a fin de hacerlos cada vez más conscientes y que en lugar de que los paradigmas nos dominen, podamos nosotros ser capaces de modificarlos según nuestras necesidades e intereses y de esta manera aprender y generar conocimiento.

### **Ideas para trabajar**

- Analiza algunos refranes populares que tú utilices con frecuencia, como: “Hijo de tigre pintito”, “Poderoso caballero es don dinero” o “Al que nace para maceta, del cielo le caen las hojas” Revisa si esos refranes refuerzan estereotipos o tienden hacia la discriminación de aquellos a quienes intentan describir.
- Anota tres paradigmas que tengas sobre ti mismo. Ahora analízalos: ¿Son realistas? ¿Esos modelos mentales realmente te describen? Posteriormente, comenta tu análisis con una persona de confianza, a fin de que te ayude a validar tus paradigmas.
- Anota tres paradigmas que tengas sobre cada uno de los miembros de tu equipo de promotores. Revisa si esos paradigmas están realmente fundamentados.



# La espiral reflexiva como propuesta para el desarrollo de la reflexión sobre la práctica<sup>5</sup>

## Propósito

Reconocer la espiral reflexiva, como metodología base que promueve el análisis y reflexión sobre la práctica, así como la toma de decisiones para la mejora de la labor del supervisor de módulo 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 de 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 sesión. 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 la figura educativa; 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?

<sup>5</sup> Fuente: Fragmentos adaptados de los siguientes documentos:

\* El desarrollo Profesional de las figuras educativas del Conafe. Marco conceptual y metodológico. Diciembre 2010.

\* CONAFE (2011). Mis Documentos de Apoyo I. Capacitador tutor. Segunda edición. Documentos. Reflexionar para asesorar. Pp. 37-46.

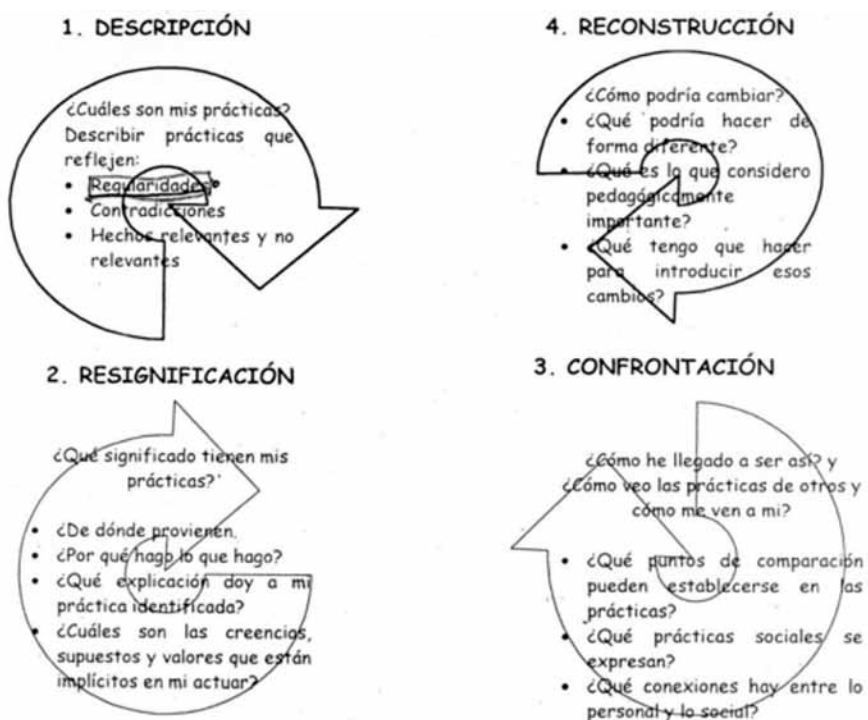
- el cuarto momento es el de la reconstrucción o transformación, el cual consiste en buscar alternativas de mejora de la práctica. La pregunta que hay que hacerse aquí es ¿Cómo puedo mejorar lo que hago?

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 las figuras 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 metacognición 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 esta, lo que conducirá a un nuevo proceso reflexivo de otro nivel.

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



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 influyeran 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**

- Identifica a tres personas a quienes admires dentro del Programa de Educación Inicial, ¿Qué características tienen?; ¿De qué manera se relacionan contigo?; ¿Qué aspectos te gustaría imitar de cada uno? Si imitaras dichos aspectos, ¿Qué mejorarías de tu propia práctica como supervisor de módulo?
- Intenta elaborar al menos dos autobiografías de dos de los promotores de tu módulo. Si no tienen suficiente información para elaborarlas, plantea alguna estrategia para obtener la información que ahora no tienes y poder elaborarlas.





## II. El supervisor de módulo como líder y coordinador de equipos

# Liderazgo situacional<sup>6</sup>

## Propósito

Reflexionar sobre algunos elementos que les permitan a los supervisores de módulo ajustar su estilo de liderazgo a los niveles de madurez de cada uno de los promotores a su cargo.

## Contenido

Kenneth Blanchard y Paul Hersey,<sup>7</sup> plantean en su modelo de Liderazgo Situacional, que los supervisores deben utilizar varias formas de liderazgo, dependiendo de la situación en la que se encuentren.

El Liderazgo Situacional permite el análisis de la situación y la evaluación de las necesidades para que se utilice el estilo que mejor se acomode a la situación presente. Este modelo tiene en cuenta para su aplicación las capacidades de los colaboradores en sus áreas de trabajo y su compromiso con las tareas.

El Liderazgo Situacional se aplica dependiendo de las personas y varía de acuerdo a las características de cada uno, dando una orientación diferente incluso a la misma persona en situaciones distintas, podemos concluir como una total flexibilidad y adaptabilidad del liderazgo situacional.

El Liderazgo Situacional se basa en dos variables: la cantidad de dirección (conducta de tarea) y la cantidad de apoyo socio-emocional (conducta de relación) que el supervisor debe proporcionar a sus colaboradores para lograr los objetivos de la organización, teniendo en cuenta el nivel de madurez profesional y psicológica de aquellos y las características específicas de cada situación: tipo de funciones y tareas a realizar, complejidad del problema a resolver, grado de dificultad de los objetivos a alcanzar, cultura empresarial, normas y políticas de la empresa, expectativas de la dirección y de los trabajadores, características personales y profesionales de jefes, compañeros y colaboradores, y diversos factores del entorno que influyen en la organización.

## 1. Principios del Liderazgo Situacional

Tras las investigaciones sobre estilos de liderazgo, realizadas en la Universidad de Ohio, estudiando y observando la conducta de un numeroso colectivo de supervisores y directivos, de distintos tipos de instituciones, y en situaciones muy diversas, se llegó a la conclusión de que se podía clasificar la mayor parte de los comportamientos de un líder, en dos categorías o dimensiones, que se denominaron: conducta de tarea y conducta de relación.

<sup>6</sup> Adaptado de Dimensión empresarial. El portal de los emprendedores. <http://www.dimensionempresarial.com/2187/liderazgo-situacional/>

<sup>7</sup> Paul Hersey y Ken Blanchard han desarrollado un modelo de liderazgo, que ha obtenido gran cantidad de partidarios entre los especialistas del desarrollo gerencial, llamado teoría del liderazgo situacional.

Durante algún tiempo, se creyó, que la conducta de tarea y la conducta de relación representaban estilos de liderazgo mutuamente excluyentes y que, por tanto, aparecían ambas en cada uno de los extremos de un continuo. Hoy, se ha demostrado que dichas conductas pueden convivir y complementarse eficazmente en un mismo estilo de dirección.

La conducta de tarea, expresa el grado en el que el líder inicia una comunicación descendente indicando a cada uno de sus colaboradores lo que tiene que hacer, cómo lo tiene que hacer, cuándo, dónde y con qué tiene que realizar una determinada tarea. Supone, por tanto, mantener una estrecha supervisión y control sobre el trabajo de sus colaboradores, cuidando especialmente el cumplimiento de normas, procedimientos, estándares de calidad, logro de metas y objetivos, etc.

La conducta de relación, expresa el grado en el que el líder inicia una comunicación bidireccional, proporcionando apoyo socioemocional, mediante la aplicación de “caricias psicológicas”, reconociendo el trabajo bien hecho, reforzando la propia estima de los empleados, interesándose por su bienestar, implicándoles en la toma de decisiones, escuchándoles, manteniendo una política de puertas abiertas propiciando unas buenas relaciones humanas y preocupándose por mantener un buen “clima” institucional.

La combinación de ambas variables, poniendo distinto énfasis en cada una de ellas, configurarían los cuatro estilos básicos de liderazgo.

## 2. Factores Situacionales

El estilo de liderazgo que utilice un supervisor tiene que ser congruente con los factores situacionales que afectan al propio supervisor, a sus promotores y al propio Programa.

Fuerzas que afectan al supervisor: su sistema de valores personales, el grado de confianza en sus colaboradores, sus inclinaciones personales sobre estilos de dirección, los sentimientos de seguridad ante situaciones inciertas, el tipo de funciones y tareas a desempeñar, la importancia y la urgencia del problema a resolver, los rasgos de su personalidad y carácter.

Fuerzas que afectan al colaborador: necesidad de independencia, disposición a asumir responsabilidades, tolerancia ante la ambigüedad, formación y experiencia en la toma de decisiones, competencias profesionales, identificación con los objetivos, grado de interés por el problema, nivel de motivación e integración, efectividad del equipo de trabajo.

Fuerzas que afectan al Programa: Estructura de la organización, normas y políticas, clima y cultura organizacional, presión del tiempo, importancia y urgencia del problema a resolver, complejidad de la situación.

El factor situacional más importante, que determinará el comportamiento más eficaz de un líder, para obtener resultados a través de sus colaboradores, poniendo más o menos énfasis en cada una de las dos variables descritas (conducta de tarea y de relación), es el nivel de madurez del colaborador.

El estilo de liderazgo tiene que acomodarse a la medida de cada colaborador.

### 3. Nivel de madurez de los colaboradores

La madurez se define, según la teoría de Liderazgo Situacional, como “la capacidad de formular metas altas, pero alcanzables; la disposición y la habilidad para asumir responsabilidades; la experiencia, la formación y las competencias profesionales, de un individuo o de un equipo de trabajo, para realizar una determinada tarea o desempeñar una función”.

Estas variables de madurez deben ser consideradas solamente en relación con la ejecución de una tarea específica. El individuo no es maduro o inmaduro en un sentido total, sino que puede comportarse con un alto grado de madurez en una determinada función de su puesto de trabajo, mientras que en otro tipo de actividad estaría en su “nivel de incompetencia”.

El concepto básico de esta teoría es el siguiente: si tenemos que lograr un determinado resultado, por medio de un colaborador poco maduro, el estilo de dirección más adecuado sería aquel en que el supervisor pone máximo acento en la conducta directiva de tarea (dar instrucciones, supervisar, etc.) y menos acento en la conducta de apoyo y de relación.

A medida que el nivel de madurez del colaborador aumenta, en relación con el logro de un objetivo específico o el desempeño de una función, el supervisor debe ir reduciendo progresivamente la conducta de tarea (manteniendo una supervisión menos estrecha) e ir aumentando paulatinamente la conducta de relación (reconociendo el trabajo bien hecho y manteniendo una comunicación frecuente), hasta que el colaborador alcance con más eficacia sus objetivos.

En la medida en que el colaborador llegue a un nivel alto de madurez psicológica y profesional, el líder no sólo disminuirá la conducta de tarea sino que hará lo mismo con la de relación. Este comportamiento del líder impulsará al colaborador a crecer más en su madurez y a desarrollarse en el ámbito laboral.

El estilo de dirección que utilice un líder debe ser congruente con el nivel de madurez de cada colaborador y de cada equipo de trabajo.

La teoría del Liderazgo Situacional considera la madurez bajo dos dimensiones: madurez profesional y madurez psicológica.

La madurez profesional se refiere a:

- Aptitudes
- Formación
- Competencias
- Experiencia
- Capacidad de solución de problemas.
- Cumplimiento de plazos y compromisos



La madurez: psicológica, se refiere a:

- Voluntad para asumir responsabilidades
- Autonomía
- Confianza en sí mismo
- Interés
- Constancia
- Motivación de logro

Resumiendo, podemos afirmar que la persona madura es aquélla que tiene un adecuado nivel de aptitud (puede), de personalidad (es), de formación (sabe) y de motivación (quiere).

#### 4. Características de los cuatro estilos de liderazgo

Vamos a analizar los comportamientos de un líder, que caracterizan a los cuatro estilos básicos de dirección, teniendo en cuenta el mayor o menor énfasis que el líder debe poner en las dos variables: “conducta de tarea” y “conducta de relación”, para ser congruente con el nivel de madurez del colaborador.

##### 4.1 Estilo 1: Dar instrucciones

Características:

- Alta conducta de tarea y baja conducta de relación
- El líder determina tareas y procedimientos (qué, quien, cuándo, dónde, cómo...)
- Supervisa estrechamente
- Controla
- Mantiene las “distancias”
- La comunicación unidireccional (de arriba hacia abajo)

Estas características se dan porque:

- a) El colaborador tiene un bajo nivel de madurez psicológica: falta de voluntad para asumir responsabilidades, gran dependencia de la autoridad, poca confianza en sí mismo, escaso interés por la tarea, inconstancia, motivación insuficiente...
- b) El colaborador tiene un bajo nivel de madurez profesional: escasas aptitudes para realizar un determinado trabajo, formación insuficiente, falta de desarrollo de competencias profesionales, poca experiencia laboral, baja capacidad para resolver problemas relacionados con su trabajo, frecuente incumplimiento de plazos y compromisos...

Hay que señalar que el poco énfasis que el líder pone en la relación interpersonal con el colaborador, no significa que sea inaccesible o poco amistoso con él, sino que al dedicar más tiempo al control del trabajo que al apoyo socioemocional, intenta que el colaborador sea más eficaz. Tan pronto como el líder perciba que su colaborador progresa en los resultados, irá aumentando la conducta de relación, al mismo tiempo que disminuye la de tarea.

Los distintos estilos de dirección, utilizados por el líder en cada situación y para cada tipo de colaborador, deben ser interpretados solamente como una táctica o herramienta de gestión, que intenta lograr resultados con la mayor eficacia posible.

#### **4.2. Estilo 2: Entrenar**

Características:

- Alta conducta de tarea y alta conducta de relación
- Fijar objetivos, escuchando al colaborador
- Supervisar
- Controlar
- Responsabilizar
- Convencer para que haga voluntariamente y bien, lo que tiene que hacer
- Comunicación bilateral
- Potenciar la motivación de logro, mediante el reconocimiento
- Animar
- “Caricias psicológicas”
- Apoyar socioemocionalmente
- Instruir, adiestrar, formar, orientar
- Prestar ayuda para el logro de objetivos

Estas características se dan porque:

- a) El colaborador tiene un moderado nivel de madurez psicológica: necesita más apoyo para ir progresando y lograr metas más difíciles aunque alcanzables, el reconocimiento oportuno del trabajo bien hecho aumenta su nivel de autoestima, el líder debe despertar su interés por la calidad y aplicar una política de “puertas abiertas”.
- b) El colaborador tiene un moderado nivel (creciente) de madurez profesional: ha desarrollado más su potencial y competencias para desempeñar más eficientemente las funciones y tareas de su puesto de trabajo, su experiencia laboral es positiva (aunque todavía insuficiente), necesita más formación.

Este estilo de dirección es el más adecuado para dirigir a colaboradores con un nivel de madurez moderado. El líder mantiene un buen nivel de relación, variando el comportamiento de tarea. Se aprovecha la motivación para desarrollar las competencias profesionales y el logro de las funciones.

#### **4.3. Estilo 3: Hacer participar / Apoyar**

Características:

- Alta conducta de relación y baja conducta de tarea
- El líder dirige por objetivos, elaborados participativamente
- Análisis de problemas en grupo
- Toma de decisiones conjunta: supervisor/promotor
- Involucramiento conjunto
- Gestión compartida
- Reconocimiento y apoyo por parte del líder

- El líder establece condiciones para que el colaborador tenga éxito
- Comunicación bidireccional

Estas características se dan porque:

- a) El colaborador tiene un nivel de madurez psicológica moderadamente alta: suficiente confianza en sí mismo, gran autoestima, alta motivación, mucho interés por la tarea, constancia, deseo de integración en grupos de trabajo y responsabilidad.
- b) El colaborador tiene un alto nivel de madurez profesional: competencia profesional, mucha experiencia para realizar las funciones y tareas específicas de su puesto de trabajo, un nivel alto de formación, preparación para el trabajo en equipo y para la toma de decisiones.

Esta conducta del líder suele ser altamente motivadora para los colaboradores maduros, ya que supone el reconocimiento del "status" alcanzado, un aumento de su autoestima, y una mayor integración en su empresa.

Frecuentemente, los trabajadores consideran al estilo participativo como la mejor manera de motivarles o de tomar una decisión.

El dar participación en la solución de un problema importante, a colaboradores cuyo nivel de madurez es bajo, sería inadecuado e incluso peligroso para alcanzar los objetivos del trabajo.

#### **4.4. Estilo 4: Delegar**

Características:

- Baja conducta de relación y baja conducta de tarea
- Delegar en el colaborador la autoridad y el poder necesarios para realizar una tarea, tomar una decisión o conseguir un objetivo.
- Conferir al colaborador la libertad necesaria para realizar el trabajo "a su manera", pero conservando siempre el supervisor la responsabilidad final ante su superior jerárquico
- Permite trabajar a los promotores con un alto nivel de autonomía
- Premiar no el esfuerzo o la presencia física sino los resultados
- Controlar, pero sin fiscalizar, responsabilizando al colaborador por los resultados obtenidos
- Motivar "discretamente", sin poner demasiado énfasis en el apoyo socioemocional o en las "caricias psicológicas"
- Dar la ayuda necesaria al colaborador para que pueda generar el éxito

Este estilo es así porque:

- a) El colaborador tiene muy alto nivel de madurez psicológica: gran confianza en sí mismo, bajo nivel de dependencia de la persona que los supervisa, autonomía en su trabajo, creatividad, responsabilidad, alta motivación de logro y autocontrol.

- b) El colaborador tiene muy alto nivel de madurez profesional: gran competencia profesional, mucha experiencia laboral, muy alto nivel de formación específica y general, habilidad para las relaciones interpersonales, capacidad para la toma de decisiones.

Con este estilo de dirección, un líder obtiene éxito solamente si lo aplica a colaboradores muy calificados y responsables. Con colaboradores poco maduros sería un motivo para que estos considerasen demasiado tolerante a su supervisor, e incluso podrían abusar de la confianza que les otorga.

Es verdad que algunos líderes confunden el “dejar hacer” con el “dejar de hacer”. Conceden el mismo grado de libertad tanto a los colaboradores maduros como a los inmaduros, y delegan más por comodidad que por estar convencidos de que éste es el estilo más adecuado para ciertas situaciones.

El líder al delegar adecuadamente se libera de tareas rutinarias y poco importantes, permitiendo, de esta manera, dedicar su recurso más escaso: su tiempo, a las funciones y tareas más importantes de su puesto de trabajo.

### **Ideas para trabajar**

- Analiza los niveles de madurez (laboral y psicológica) de cada uno de tus promotores e identifica cuál de los cuatro estilos que integran el liderazgo situacional es más adecuado para liderar a cada uno de ellos.
- Lleva una bitácora sobre el estilo de liderazgo que utilizas en cada interacción con tus promotores y con la comunidad. Cada semana revisa tus anotaciones e implanta los cambios que consideres que son pertinentes.



# ¿Cómo formar equipos de alto desempeño?<sup>8</sup>

## Propósito

Identificar la importancia de las competencias para la integración y desarrollo de equipos de alto desempeño a fin de favorecer la función del supervisor de módulo.

## Contenido

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 Conafe de ti y de tu equipo?
- ¿Qué espera de tu trabajo y de tu equipo?
- ¿Por qué lo quieres hacer?
- ¿Qué motiva a los integrantes de tu equipo a participar en este proyecto?
- ¿Cuándo o cada cuánto tiempo debes entregar resultados e 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. específico, medibles, archivable, realista y tiempo). 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. No necesaria-

<sup>8</sup> Adaptado de: Alta Dirección. Periódico electrónico. Septiembre de 2008.

mente necesitas a los mejores, sino a los correctos. Asegúrate de que los elegidos disfruten de su trabajo como promotores, y 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 otras áreas o instituciones.

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 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. Invierte todo el tiempo necesario y no 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<sup>9</sup>, el gurú de la ejecución, sostiene que las 8 habilidades de un gran líder son:

- a) Encontrar la idea que permita satisfacer las demandas de los usuarios
- b) Detectar qué pasa fuera del grupo
- c) Recurrir a la gente correcta con las conductas correctas
- d) Aprender a valorar a la gente
- e) Fomentar la coherencia
- f) Establecer metas correctas

---

<sup>9</sup> Ram Charan es consultor de empresas, orador y escritor. Es conocido por su práctica perspectiva del mundo real, crecimiento rentable, visión para los negocios, liderazgo, la disciplina de hacer las cosas y la innovación, entre otros.



- g) Definir prioridades con precisión y
- h) 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 todas 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 quieres 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 sabe 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. 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 ocho puntos antes mencionados, analiza la situación de tu equipo. ¿Qué puntos hay que trabajar más? ¿Cómo vas a hacerlo?
- En tus reuniones de asesoría con los promotores, asegúrate de que todos tengan claridad sobre los objetivos del Programa, sobre sus tareas y el alcance de las mismas. En el caso de que falte claridad en estos puntos, tu labor es ayudarles a clarificar lo que se necesite.

### III. El supervisor de módulo como formador de promotores



# Modelo colaborativo de la detección de necesidades formativas<sup>10</sup>

## Propósito

Proporcionar una herramienta práctica que permita a los supervisores de módulo efectuar la identificación de necesidades formativas del equipo de promotores, a través de un modelo colaborativo o participativo.

## Contenido

En este modelo la Detección de Necesidades Formativas tiene una doble objetivo. Por una parte, que un grupo de personas sean capaces de conocer las necesidades que les genera su práctica para poder mejorarla. Desde la perspectiva participativa, se asume que las necesidades se han de construir mediante un proceso de reflexión que conduzca no sólo a su conocimiento, sino también, y sobre todo, a una toma de conciencia de que éstas son las necesidades que el grupo siente como verdaderas. Y ese análisis debe producirse, inevitablemente, en y por el grupo, aunque éste requiera de apoyo externo para realizarlo.

El segundo objetivo sería que ese mismo grupo de personas, además de adquirir el conocimiento de sus propias necesidades, aprenda el proceso más adecuado para realizar cuantas veces les sea necesaria esa identificación.

Por lo tanto, el modelo colaborativo considera una estrategia capaz de favorecer el desarrollo de estos dos objetivos, la cual consta de tres fases:

1. Identificación de necesidades
2. Categorización de las necesidades
3. Priorización de necesidades

Estas fases son la parte sustancial del modelo, ya que no importan tanto las técnicas utilizadas en cada fase como el seguimiento de las tres fases.

## La fase de identificación de necesidades

En él se pretende, básicamente, que a partir de la identificación de necesidades que todos y cada uno de los miembros del grupo realicen, se llegue a construir una identificación colectiva, sentida por todos y en la que todos se reconozcan.

---

<sup>10</sup> Fragmento adaptado de Mendoza, A. (2003). Manual para determinar necesidades de capacitación y desarrollo. México. Editorial Trillas.

El proceso que se suele seguir podría estructurarse del modo siguiente:

1º El formador-investigador debe clarificar y centrar lo mejor posible la tarea que el grupo debe realizar, así como su estructura organizativa.

La organización mínima debería contemplar al menos lo siguiente:

- a) una distribución del gran grupo en pequeños grupos de 5 ó 6 personas
  - b) Tanto el gran grupo como el pequeño grupo deberían contar con un/a secretario/a y un moderador/portavoz para cada una de las tareas.
- 2º Cada miembro del grupo reflexiona individualmente sobre sus propias necesidades y elabora una lista con las mismas (técnica nominal)
- 3º En pequeños grupos se realiza una puesta en común (plenaria) de las necesidades individuales hasta llegar a una propuesta del pequeño grupo. En este momento es muy importante tener en cuenta que no se trata de valorar las necesidades individuales, por tanto no cabe discutir si esa necesidad u otra es mejor o peor; si es más o menos pertinente. En esta fase hay que considerar por igual cada una de las necesidades individuales e incorporarlas sin más a la lista del pequeño grupo para ampliar en lo posible el campo problemático e incorporar a él a todos los miembros del grupo.

Para ello, se sugiere el siguiente proceso:

- 1. La persona que actúa de secretario/a lee su lista de necesidades y, al mismo tiempo, cada uno de los miembros del grupo elimina de la suya las que consideren plenamente coincidentes con las que se van leyendo. En caso de duda, se solicitan entre sí las aclaraciones pertinentes (bola de nieve).
- 2. A continuación, cada persona, y mediante un orden preestablecido, lee su lista depurada, es decir, sus necesidades excepto las tachadas por efecto de la lectura anterior. Al mismo tiempo, los demás tachan de su lista las plenamente coincidentes con las suyas.
- 3. El proceso se va repitiendo hasta que todos han leído su lista y se obtiene una del pequeño grupo sin repeticiones.
- 4. Por último, se realiza una plenaria de las listas de cada pequeño grupo hasta conseguir una primera identificación de las necesidades de todo el grupo. Para ello se sugiere seguir el mismo proceso del pequeño grupo. En este caso, los portavoces de los pequeños grupos leen las listas generadas en su grupo y el secretario/a tacha las coincidentes con los otros grupos. Los demás miembros del pequeño grupo aseguran que las necesidades que su secretario/a va tachando coinciden plenamente con las suyas.



### La fase de categorización de necesidades

La identificación de necesidades de la fase anterior es aún un material en “bruto” que necesita “pulirse” mediante una reflexión más profunda. La clasificación de las necesidades en categorías significativas nos permite hacernos una idea importante de la dimensión del problema. Cada categoría debe incluir aquellas necesidades que puedan abordarse de un modo similar en la fase de “planificación para la acción”, o sea, que puedan tratarse mediante un mismo plan de acción, aunque requieran de alguna especificidad.

Esta tarea puede realizarse con todo el grupo o con un grupo de coordinación interna. Optar por una u otra modalidad es una decisión que depende, entre otras cosas: del tamaño del grupo o de la experiencia del grupo y del formador/a en este tipo de tareas.

### La fase de priorización de necesidades

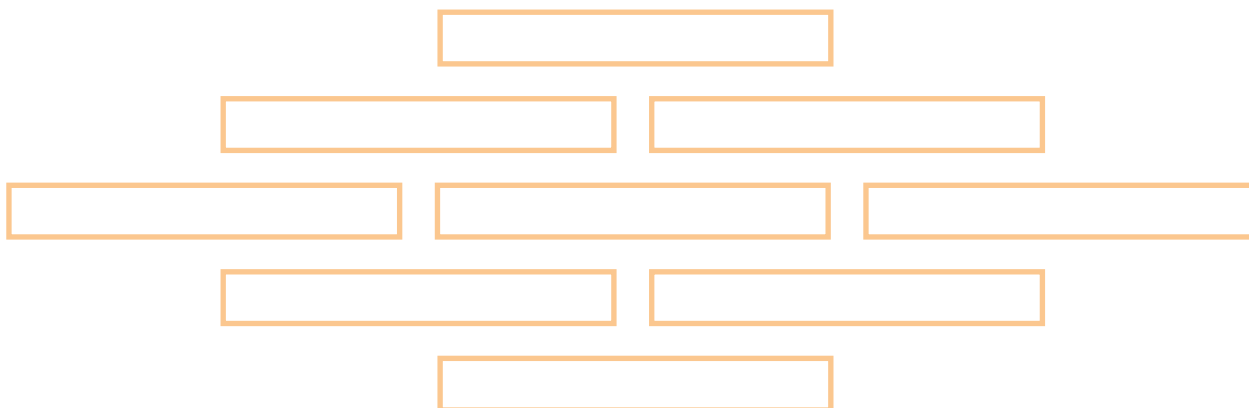
Sin embargo, las categorías establecidas pueden no ser abordables inmediatamente por diversas causas (tiempo, recursos materiales o humanos, conocimientos, etc.), lo que exige un nuevo tratamiento conducente a su priorización. Es decir, el grupo de personas debe decidir qué categorías de problemas abordará en primer; segundo, tercer...lugar. La técnica que suele utilizarse para desarrollar el proceso de priorización se denomina *diamante*. El procedimiento que se suele seguir es este:

1°. Las categorías han sido numeradas previamente y los miembros del grupo proponen una punta del diamante en base a los criterios de urgencia, importancia y posibilidad de llevarlo a cabo. Nos encontramos entonces con varias propuestas de puntas del diamante (Ver figura).

A partir de aquí se genera un debate sobre cuál ha de ser la punta del grupo, llegando a elegir una.

En el vértice superior se colocará el número de la categoría priorizada en primer lugar. En la línea siguiente, las dos categorías priorizadas en segundo y tercer lugar. En la siguiente línea, las tres categorías priorizadas en cuarto, quinto y sexto lugar. En la cuarta línea, las dos categorías priorizadas en séptimo y octavo lugar. Y por último, en la quinta línea, la categoría priorizada en noveno lugar. Si existen más categorías se listan posteriormente.

**Figura “El diamante”**



La técnica es una discusión-debate con todo el grupo para discutir la posición de cada necesidad en el diamante. Se empieza discutiendo la punta del diamante y se intenta llegar al consenso.

Esta fase del proceso es importante porque es el momento en el que se han de excluir parte de las necesidades manifestadas y sentidas por algunos miembros del grupo y, por otra parte, se ha de lograr el mayor consenso posible respecto al “diamante” resultante, que será la base del plan de acción.

Estas dos exigencias son los extremos de un eje sobre el que ha de girar un proceso delicado cuya finalidad es ofrecer al grupo una radiografía, lo más rigurosa posible, de sus necesidades vistas como problemas que pueden ser resueltos, pero también debe lograr que todos los miembros se sientan identificados con ella, es decir, se apropien de la imagen resultante de todo el proceso.

### **Ideas para trabajar**

- Elabora un listado de ventajas y desventajas que podría tener el uso de un modelo colaborativo como el planteado.
- Utiliza este modelo junto con tu equipo de promotores, a fin de identificar las necesidades formativas de los promotores sentidas por ellos mismos.
- Utiliza este modelo junto con tu equipo de promotores, a fin de identificar las necesidades formativas percibidas por parte de los promotores, de alguno de los grupos de usuarios del programa (madres, padres, cuidadores, niños y mujeres embarazadas, etc.).
- Después de utilizar varias veces el modelo, revisar y ajustar el listado elaborado en el primer paso.



# Técnicas para la detección de necesidades formativas<sup>11</sup>

## Propósito

Reforzar el conocimiento sobre las ventajas y desventajas de algunas de las técnicas para la DNF viables para usar en el Programa de Educación Inicial y proporcionar algunas recomendaciones para optimizar su uso.

## Contenido

Descripción	Ventajas	Desventajas	Recomendaciones
<p><b>Entrevista.</b> Sesión de preguntas dirigida por un investigador (entrevistador), con el propósito de obtener información de un sujeto (entrevistado), en relación con uno o varios temas o aspectos específicos.</p> <p>Según la naturaleza de las preguntas y el control que ejerza el entrevistador, puede ser:</p> <p>a) dirigida o estructurada;</p> <p>b) semi dirigida o semi estructurada y</p> <p>c) abierta o a profundidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da la oportunidad de crear un adecuado clima de comunicación y trabajo, al ofrecer una situación cara a cara en la que el entrevistado puede presentar libremente sus dudas e inquietudes.</li> <li>• Permite vencer algunas resistencias de los sujetos al enfrentarlos a un contacto directo, personal, en el que ellos juegan el papel más importante.</li> <li>• Proporciona la posibilidad de replantear las preguntas y de reorientar el enfoque completo de la entrevista, si se juzga conveniente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es antieconómica para investigar a un grupo numeroso de sujetos.</li> <li>• Proporciona en muchos casos opiniones en vez de informaciones objetivas.</li> <li>• Exige del investigador un repertorio de habilidades especializadas, que sólo se adquieren mediante una adecuada formación y práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esté al tanto del tiempo que consume la entrevista y de la actitud del sujeto respecto al tiempo; reconsidere el guión de la entrevista si es necesario.</li> <li>• Procure tener al sujeto dentro de límites razonables de acuerdo al contenido de sus respuestas; plantee nuevamente las preguntas cuando insista en hablar de otros asuntos.</li> <li>• Establezca un buen clima de trabajo y logre identificación (rapport) con el sujeto, si es posible.</li> <li>• Grabe la entrevista (en caso de que el sujeto no tenga objeciones) si se le facilita tanto el análisis de la información como el manejo de la técnica.</li> <li>• Revise, de inmediato o a más tardar un día después, las notas que recabó o la grabación, y obtenga las conclusiones de la entrevista.</li> </ul>

<sup>11</sup> Adaptado de Mendoza, A. (2003) Pp. 88–163 y McClelland, S. (1993 y 1994).

Descripción	Ventajas	Desventajas	Recomendaciones
<p><b>Técnica de las tarjetas.</b> Los sujetos investigados, a quienes se proporciona una serie de tarjetas en las que se anotan las tareas del puesto o áreas de conocimiento, separan las tarjetas en las que creen tener necesidades de formación y anotan al reverso las razones que justifican su punto de vista. Si se juzga pertinente se puede pedir a los investigados que ordenen las tarjetas según sus preferencias.</p> <p>Pueden ser tarjetas referidas a <b>áreas de conocimiento</b> comunes a toda la organización o a varios puestos, o bien, relativas a las <b>tareas</b> de un solo puesto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una técnica que, gracias a sus características, resulta atractiva y novedosa para los sujetos.</li> <li>• Su aplicación es sencilla y rápida.</li> <li>• Los resultados obtenidos se tabulan fácilmente.</li> <li>• La elaboración de los materiales (tarjetas) no exige conocimientos especiales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No puede usarse con sujetos con problemas de lectura y escritura.</li> <li>• Aunque las instrucciones son aparentemente sencillas, se les dificultan a algunos sujetos, en especial cuando deben ordenarlas por preferencia.</li> <li>• Los sujetos pueden proporcionar consciente o inconscientemente respuestas falsas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilice un auxiliar si el grupo de sujetos es numeroso.</li> <li>• En caso de que algún sujeto tenga notorias dificultades para seguir las instrucciones, pídale que se espere para que haga una aplicación individual de la técnica.</li> <li>• Reproduzca las tarjetas en fotocopiadora para ahorrar recursos y tiempo.</li> </ul>

Descripción	Ventajas	Desventajas	Recomendaciones
<p><b>Periodo de actuación (observación del desempeño).</b> El desempeño de uno o varios sujetos es sometido a estudio y observación, en situaciones reales de trabajo, durante un periodo determinado, que puede ser de días, semanas o hasta varios meses, con el propósito de conocer lo más fielmente posible sus necesidades de formación.</p> <p>Se emplean <i>formularios de registro</i>, y el tipo de aplicación es <i>colectivo</i>, aunque puede emplearse también individualmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite observar la actuación de las personas en una situación relativamente controlada y dentro de un lapso específico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce condiciones "artificiales", dado que los sujetos saben que están siendo evaluados.</li> <li>• Implica mucho tiempo y requiere la elaboración de instrumentos de acopio de datos.</li> <li>• No proporciona directamente las necesidades de formación; se centra más bien en el desempeño y de ahí hay que inferir las necesidades formativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procure que en la técnica no interfieran variables que modifiquen sustancialmente el desempeño de los sujetos.</li> <li>• Asegúrese de la confiabilidad de la información, en especial mediante la recogida de datos objetivos, numéricos.</li> <li>• Calcule el costo y el tiempo que implica esta técnica, para efectuar comparaciones con otras y para determinar si es la mejor opción.</li> </ul>

Descripción	Ventajas	Desventajas	Recomendaciones
<p><b>Reuniones de grupo tipo corrillos.</b> Un conjunto de personas dirigidas por el investigador, a veces divididas en subgrupos, se reúnen para analizar una cuestión o emitir su opinión respecto de algún asunto.</p> <p><b>Reuniones de grupo.</b> El Conjunto de sujetos estudia y discute una cuestión, apegándose a una agenda.</p> <p><b>Corrillos:</b> El grupo se divide en corrillos (subgrupos de cinco a ocho personas), cada uno de los cuales analiza por separado una cuestión, para finalmente abordar en una plenaria las conclusiones generales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite obtener en poco tiempo mucha información.</li> <li>• Proporciona un clima propicio que reduce las reticencias de los participantes.</li> <li>• Compromete al grupo, mucho más que otras técnicas, con las decisiones que toman. Es una técnica participativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es difícil precisar las necesidades individuales de formación.</li> <li>• Arroja en ocasiones, informaciones emocionales más que objetivas y propuestas poco fundamentadas.</li> <li>• Puede involucrar asuntos y problemas de naturaleza diferente de la deseada y que el investigador a veces no puede manejar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haga que los sujetos se presenten, en caso de que no se conozcan bien entre sí.</li> <li>• Procure que los corrillos no se desvíen de los tópicos propuestos.</li> <li>• Estimule la participación de todo el grupo.</li> <li>• Esté al tanto del desarrollo del trabajo que realiza cada corrillo y auxilie al que tenga problemas.</li> </ul>

Descripción	Ventajas	Desventajas	Recomendaciones
<p><b>Lluvia o tormenta de ideas.</b> Un grupo de personas, organizadas por el investigador, emite libre y creativamente sus puntos de vista sobre algún asunto o pregunta específica, para generar un conjunto de ideas o formulaciones que en una segunda parte de la reunión se analizan con todo cuidado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona información abundante respecto a evidencias de problemas y posibilidades de resolver las necesidades.</li> <li>• Facilita la libre participación de todos los sujetos.</li> <li>• Compromete sensible y emocionalmente al grupo con las propuestas formuladas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No arroja específicamente necesidades individuales de formación.</li> <li>• En muchos casos las informaciones que genera son meras opiniones y deseos, más que datos objetivos.</li> <li>• Requiere de habilidades especializadas para su manejo, ya que, de no poseerlas, el investigador puede crear una situación problemática que escape de su control.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimule la imaginación del grupo en la primera etapa de generación de ideas.</li> <li>• Procure crear un clima de libertad y a la vez de respeto mutuo.</li> <li>• Desaliente conductas agresivas y de ser posible personalistas. La lluvia o tormenta de ideas es un trabajo de grupo.</li> </ul>

### Ideas para trabajar

- Identifica de las técnicas que se incluyen en la lectura, aquellas técnicas de detección de necesidades de formación (DNF) que hayas utilizado 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 una o varias de las técnicas incluidas en la lectura, a fin de identificar aquellos aspectos que te funcionaron y registra dicha información, de manera que puedas replicarla posteriormente.

# ¿Qué métodos instruccionales y técnicas didácticas podemos utilizar en el Programa de Educación Inicial?<sup>12</sup>

## Propósito

Reforzar el conocimiento sobre las diversas opciones de métodos instruccionales, así como de técnicas didácticas que un supervisor de módulo puede utilizar para el diseño de acciones formativas.

## Contenido

### Los métodos instruccionales

#### Método de auto aprendizaje

Requiere de mucha disposición, atención y concentración por parte del participante. Usualmente requiere de poseer las habilidades de lectura y escritura.

Ejemplo. Lectura individual, instrumentos de autodiagnóstico, resolución de exámenes o ejercicios

#### Método expositivo

Típico de la enseñanza tradicional en la que el supervisor o promotor solamente expone algo frente a un grupo.

Es importante enfatizar que aunque el método expositivo es muy utilizado, no se debe abusar de su uso.

Ejemplo: Clases, pláticas o conferencias y sesiones informativas

#### Método de discusión grupal

Demanda una participación intensa de los alumnos o participantes quienes analizan y discuten cierta información.

Ejemplo: corrillos, lluvia de ideas y cuchicheo

<sup>12</sup> Adaptado de De Santos, Francisco Javier (2006). Diplomado en Administración de Recursos Humanos.



**Método demostrativo**

Se basan en el principio de “aprender haciendo” y se aplican cuando es necesario que los aprendices obtengan un dominio de actividades prácticas.

En ellas el facilitador “demuestra” cómo se realiza una actividad o habilidad específica, para que posteriormente el aprendiz practique esa habilidad y reciba retroalimentación en cada ensayo.

Ejemplo: Demostración-ejecución

**Método vivencial**

También llamadas “juegos” o “dinámicas”. Los participantes asumen una función activa al vivir juntos un acontecimiento, reflexionar sobre él y compartir lo que aprendieron de la experiencia.

Ejemplo: Juego de roles, sociodrama, dinámicas o juegos

**Las técnicas didácticas****Método de discusión grupal****Lluvia de ideas**

Objetivo:

Poner en común el conjunto de las ideas o conocimientos que cada uno de los participantes tiene sobre un tema y colectivamente llegar a una síntesis, conclusiones o acuerdos comunes.

Desarrollo:

El facilitador debe hacer una pregunta clara, donde exprese el objetivo que se persigue. La pregunta debe permitir que los participantes puedan responder a partir de su realidad, de su experiencia. Luego cada participante debe decir una idea a la vez sobre lo que piensa del tema.

Solamente se le pide al compañero que aclare lo que dice, en caso de que no se haya comprendido.

La cantidad de ideas que cada participante exprese puede ser determinada por el facilitador. Se recomienda que todos los participantes den una idea por lo menos.

Mientras los participantes van expresando sus ideas, el facilitador va anotando en un pizarrón o rotafolios.

La anotación de la lluvia de ideas puede hacerse tal como van surgiendo, en desorden, si el objetivo es conocer la opinión que el grupo tiene de un tema específico; una vez terminado este paso, se discute para escoger aquellas ideas que resuman la opinión de la mayoría del grupo, o se elaboran en grupo las conclusiones, realizándose un proceso de eliminación o recorte de ideas.

Si el objetivo es analizar los diferentes aspectos de un problema, o hacer el diagnóstico de una situación es importante ir anotando las ideas en cierto orden, se pueden agrupar por columnas.

Al final se obtendrán varias columnas o conjuntos de ideas que nos indicarán por donde se concentra la mayoría de las opiniones del grupo, lo que permitirá ir profundizando cada aspecto del tema a lo largo de la discusión.

## **Método de discusión grupal**

### **Diálogo simultáneo o cuchicheo**

Esta dinámica se hace en plenaria. Las personas que están vecinas se juntan de dos en dos o de tres en tres. Conversan brevemente sobre un tema, que propone el facilitador, durante un tiempo asignado también por el facilitador. Un representante por grupo coordina la discusión e informa al plenario.

Cada informante da la idea principal de lo platicado en el grupo (por ejemplo: 2 minutos). Los representantes no repiten lo que ya haya dicho otro grupo, sólo aportan algo nuevo. Una vez que todos los representantes informaron, otras personas pueden agregar cosas que estiman importantes y que no se hayan dicho. El facilitador complementa con otros aspectos o realiza una síntesis de todo lo dicho.

### **Corrillos**

El grupo se divide en corrillos (subgrupos de cinco a ocho personas), cada uno de los cuales analiza por separado un tema, que puede ser el mismo para todos los grupos o diferente para cada grupo.

Cada grupo conversa brevemente sobre un tema, que propone el facilitador, durante un tiempo asignado también por el facilitador. Un representante por grupo coordina la discusión e informa en plenaria.

Cada informante da la idea principal de lo platicado en el grupo (por ejemplo: 2 minutos). Los representantes no repiten lo que ya haya dicho otro grupo, sólo aportan algo nuevo.

Una vez que todos los representantes informaron, otras personas pueden agregar cosas que estiman importantes y que no se hayan dicho.

El facilitador complementa con otros aspectos o realiza una síntesis de todo lo dicho sobre el tema o temas tratados.

## Método demostrativo

### Demostración

Consiste en mostrar a los participantes la forma en que se lleva a cabo una tarea o una actividad. La secuencia lógica de una demostración empieza con una explicación teórica, sigue con una demostración práctica y termina con una práctica por parte de los participantes y de la que reciben retroalimentación por parte del formador. El aprendizaje se produce a través de la tarea observada.

Recomendación: Debe cuidarse la disposición de la sala donde se hacen las demostraciones para permitir a los participantes una buena observación, que es la base del aprendizaje que van a experimentar.

## Método Vivencial

### Juego de roles

Es una técnica en la que los participantes adoptan una identidad o rol particular y representan su papel en una situación o caso concreto.

En la retroalimentación y la conceptualización que se da después de la escenificación, el participante debe tomar conciencia de la situación real o futura y, de esta manera, la puede comprender mejor.

Existen varios tipos de juego de roles: el individual (un participante que adopta un rol y otro adopta un papel complementario); el múltiple (se interpretan varios roles diferentes al mismo tiempo en diferentes partes de la sala); el doblaje (un participante actúa de alter ego "otro yo" para ampliar o revelar los sentimientos que no expresa el participante que interpreta el rol); la rotación de roles (se producen intercambios sucesivos de roles entre los participantes a lo largo de la sesión); la inversión de papeles (los participantes asumen los

roles de otros con quienes normalmente interactúan en su trabajo); el soliloquio (cuando se trata de un juego de roles centrado en la entrevista a uno o varios participantes).

## **Dinámicas o juegos**

Es una actividad competitiva dirigida por las reglas que definen las acciones de los jugadores y determinan las consecuencias. Los participantes poseen el papel de jugadores y como tales tienen por objetivo intentar ganar y superar a otros participantes o a algún mecanismo que ha adoptado este rol (una computadora por ejemplo). El instructor o formador es el guía del juego y quien facilita el aprendizaje, y es parte activa del proceso.

Existen diversos tipos de juegos, entre los que destacan los icebreakers (rompedores de hielo). Estas actividades son de mucha ayuda para los formadores en las sesiones presenciales, pues les ayudan a dinamizar las sesiones en diferentes momentos: el inicio, después de los descansos y las comidas, para pasar de un tema a otro o para cerrar propiamente la sesión. Otro tipo de juegos son los juegos competitivos en los que el participante aprende a través de la acción.

## **Sociodrama**

El sociodrama puede definirse como la representación dramatizada de un problema concerniente a los miembros del grupo, con el fin de obtener una vivencia más exacta de la situación y encontrar una solución adecuada.

Esta técnica se usa para presentar situaciones problemáticas, ideas contrapuestas, actuaciones contradictorias, para luego suscitar la discusión y la profundización del tema. Es de gran utilidad como estímulo, para dar comienzo a la discusión de un problema, caso en el cual es preferible preparar el sociodrama con anticipación y con la ayuda de un grupo previamente seleccionado.

Otro uso del sociodrama se refiere a la profundización de temas previamente tratados, con el fin de concretar en situaciones reales las ideas, las motivaciones, y los principales temas de la discusión. La representación teatral deja la inquietud para profundizar más en nuevos aspectos.

Al utilizar esta técnica el grupo debe tener presente que el sociodrama no es una comedia para hacer reír, ni una obra teatral perfecta, asimismo no debe presentar la solución al problema expuesto. Las representaciones deben ser breves y evitar digresiones en diálogos que desvíen la atención del público.



Cómo se realiza:

1. El grupo elige el tema del sociodrama.
2. Se selecciona a un grupo de personas encargadas de la dramatización. Cada participante es libre de elegir su papel de acuerdo a sus intereses.
3. Una vez terminada la representación, se alienta un debate con la participación de todos los miembros del grupo, con el objetivo de encontrar resultados a los problemas presentados.

### **Ideas para trabajar**

- Identifica de las técnicas didácticas que se incluyen en la lectura, aquellas 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.
- Identifica de las técnicas didácticas, tanto las que has usado como participante (usuario de la formación) como aquellas que has utilizado como diseñador o facilitador de eventos o acciones de formación y registra cuál ha sido tu percepción sobre el impacto de dicha técnica en ti mismo o en los demás.
- Reflexiona sobre cuáles fueron las condiciones de aplicación de una o varias de las técnicas incluidas en la lectura, a fin de identificar aquellos aspectos que te funcionaron y registra dicha información, de manera que puedas replicarla posteriormente.

# La redacción de los objetivos para la formación<sup>13</sup>

## Propósito

Reforzar la redacción de los objetivos como uno de los aspectos críticos para el diseño de la planeación de la formación, así como de cualquier acción formativa, que es llevada a cabo por el supervisor de módulo.

## Contenido

Un punto crítico en el diseño de las acciones formativas es comúnmente la redacción de los objetivos de las acciones formativas del plan de formación, ya que disponer de objetivos didácticos bien planteados antes de empezar a diseñar una acción formativa significa disponer de una definición clara de hasta dónde se quiere llegar con dicha acción.

Los objetivos didácticos son enunciados que describen las conductas esperadas de los participantes después de haber participado en un periodo de formación.

Los objetivos pueden formularse con mayor o menor grado de especificidad. El objetivo general describe el resultado global que se espera que tengan los participantes al finalizar la formación, mientras que los objetivos específicos describen las habilidades y conocimientos necesarios para poder alcanzar estos resultados finales.

Los objetivos didácticos deben distinguirse de las necesidades formativas aunque se deriven de ellas y necesariamente deben describir conductas observables y evaluables. Los objetivos didácticos son concretos y están orientados hacia los resultados. De hecho, son formulaciones orientadas hacia la acción que indican una actividad específica y una medición del rendimiento.

Existen varios formatos para la redacción de objetivos. Todos ellos son válidos siempre que cumplan con la información mínima que debe contener un objetivo: *una acción, unas condiciones y un estándar de comportamiento*.

La **acción** identifica qué debe saber, saber hacer o cómo debe actuar un participante al finalizar el curso. Normalmente, la acción formativa se traduce en un verbo en infinitivo que representa esta acción. Existen diseñadores que anteponen al verbo de acción la expresión “el participante debe ser capaz de...”, con lo que el objetivo se asegura que está en términos de conseguir una nueva capacidad.

Las **condiciones** indican cómo el participante debe conseguir la acción y describen los medios a través de los cuales se va alcanzar el objetivo.

---

<sup>13</sup> Fragmento adaptado de Mendoza, A. (2003). Manual para determinar necesidades de capacitación y desarrollo. México. Editorial Trillas.

El **estándar** de referencia identifica el nivel que debe alcanzar el participante en términos numéricos o porcentuales e indica el tiempo en el que lo debe conseguir o con la cantidad que lo debe alcanzar.

Un ejemplo de objetivo didáctico sería: “El participante, al finalizar la acción formativa, será capaz de mecanografiar listas de palabras en columnas usando un teclado estándar, alcanzando un nivel de corrección de 23 palabras de cada 25”.

En este objetivo se distinguen la acción (mecanografiar listas de palabras), las condiciones (en columnas y usando un teclado estándar) y el estándar de referencia (alcanzando un nivel de corrección de 23 palabras de cada 25).

En el siguiente cuadro se muestran ejemplos de objetivos de tipo cognoscitivo, psicomotores (o de habilidades) y de actitudes.

### Cuadro “Ejemplos de objetivos”

<b>Objetivo cognoscitivo</b>	Identificar las principales funciones del programa de tratamiento de textos que sean de utilidad para escribir una carta en el tiempo máximo de cuatro horas
<b>Objetivo psicomotor o de habilidades</b>	Producir veinte unidades del producto X con la participación de dos integrantes del equipo y en un tiempo máximo de una hora
<b>Objetivo del ámbito actitudinal</b>	Influir sobre los equipos de trabajo empleando las técnicas aprendidas en el proceso de formación antes de final del año

Cabe aclarar, que la redacción de objetivos actitudinales tiene características especiales ya que no pueden expresarse en términos directamente mensurables. Es recomendable plantearse qué conductas son deseables por parte de los participantes tipo para poder tener un punto de referencia en la medición.

Se puede sustituir la medición de sentimientos por la elaboración de listas de acciones pertinentes para definir el cumplimiento de un objetivo. Otro problema añadido es que los objetivos actitudinales son difíciles de medir porque los participantes pueden falsear la conducta requerida.

Para concluir este importante tema de los objetivos, ya que una correcta formulación facilitará el resto del proceso del diseño de la acción formativa (selección de contenidos, selección de metodología y evaluación), es necesario tener en cuenta una serie de recomendaciones para poder convertir su proceso de formulación en algo eficaz:

1. *Contextualizar la redacción de objetivos.* El error más frecuente entre diseñadores y formadores consiste en no establecer conexiones claras entre los objetivos y las experiencias concretas en el puesto de trabajo

2. *Formular los objetivos en términos medurables.* Estos términos deben describir conductas que van a ser objeto de aprendizaje
3. *Redactar con el nivel de detalle imprescindible* para no gastar recursos innecesarios y obtener el máximo beneficio de su formulación
4. *Describir resultados esperados* mediante todos los elementos que forman parte del objetivo. Dejar de lado descripciones sobre recursos o metodologías formativas a emplear
5. *Utilizar el número suficiente de condiciones y, además, que sean apropiadas*
6. *Redactar de forma clara y concisa* para conseguir un buen nivel de comprensión: los objetivos son importantes para los diseñadores, los formadores, los participantes, los supervisores y otros usuarios de la organización, y todos deben entender lo mismo para depositar las mismas expectativas sobre la acción formativa
7. *En el proceso de formulación se debe analizar primero la acción.* Sin una acción bien redactada no podremos considerar que tengamos un buen objetivo
8. *Evitar emplear palabras que puedan inducir a confusión, o que sean demasiado vagas:* entender; comprender; creer; apreciar;...pueden ser ejemplos a evitar: utilizar verbos de acción específicos que describan lo que la persona tiene que llevar a cabo: escribir; solucionar; construir; contrastar...pueden ser buenos ejemplos.
9. *Cuando se redacten objetivos generales y específicos* debemos cerciorarnos de que están relacionados entre sí. Haciendo dicha comprobación nos aseguraremos del cumplimiento de los objetivos generales y de la coherencia y conexión lógica de los específicos
10. *Prever cómo se va a comprobar el cumplimiento de los objetivos.* Los diseñadores formativos pueden formular objetivos poniendo un énfasis especial en la evaluación.

### **La selección de contenidos de la formación**

La clave para una buena selección de contenidos se basa en una buena formulación de objetivos. Si el diseñador ha sido capaz de reflejar en los objetivos las necesidades y las competencias que presenta el grupo de participantes, la tarea de seleccionar y documentar contenidos es mucho más fácil de realizar.

El primer paso que es recomendable realizar es desglosar los objetivos específicos en micro-objetivos. Esto nos proporcionará mayor nivel de detalle y una aproximación más directa a tareas concretas y a puntos del futuro programa. Cuanto más bajemos el nivel de detalle, más fáciles serán los pasos posteriores.

El siguiente paso consiste en elaborar un índice de contenidos, de ser posible debe ser un índice detallado con apartados y sub-apartados que sirva de guía al diseñador en el proceso posterior de diseño de las actividades y textos formativos.





### Ideas para trabajar

- Piensa en un escenario donde requieras reforzar aspectos de adquisición de conocimientos del equipo de promotores y redacta al menos 3 objetivos cognoscitivos que orienten el diseño de las acciones formativas.
- Piensa en un escenario donde requieras reforzar aspectos de desarrollo de habilidades del equipo de promotores y redacta al menos 3 objetivos que orienten el diseño de las acciones formativas.
- Piensa en un escenario donde requieras reforzar aspectos de modificación o cambio de actitudes del equipo de promotores y redacta al menos 3 objetivos que orienten el diseño de las acciones formativas con tal objeto.
- Cuando tengas oportunidad, comparte tus objetivos redactados con otros compañeros supervisores e intercambien ideas al respecto.

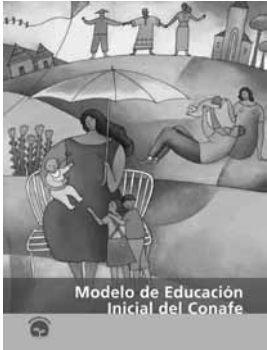
# Materiales de apoyo del Programa de Educación Inicial del Conafe<sup>14</sup>

## 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

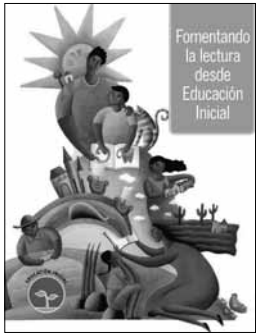



### Materiales de apoyo para la formación e intervención pedagógica del Programa de Educación Inicial del Conafe

Material	Propósito	Dirigido
<div>Modelo de Educación Inicial del Conafe</div> <div></div>	<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</p> <p>Coordinador de zona</p> <p>Supervisor de módulo</p>

<sup>14</sup> 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</p> <p>Coordinador de zona</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>Coordinador de zona</p> <p>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</p> <p>Coordinador de zona</p> <p>Supervisor de módulo</p> <p>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 cuatro 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</p> <p>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</p> <p>Coordinador de zona</p> <p>Supervisor de módulo</p> <p>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</p> <p>Coordinador de zona</p> <p>Supervisor de módulo</p> <p>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 tres años once 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 tres 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>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 Auditiva</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>Acompaña 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 cuatro 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>Acompaña tu crecimiento. Actividades para infantes</p> 	<p>Manual que 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	Propósito
<p style="text-align: center;">Colección Es mío</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>	<p>¿Y la noche?, ¿Qué hace?, ¿Qué es?, ¿Por qué?, Mi papá.</p> <p>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.</p>
<p style="text-align: center;">Colección Pocas letras</p> <div style="display: grid; grid-template-columns: repeat(3, 1fr); gap: 10px;">            </div>	<p>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.</p>

### 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 supervisores de módulo ejemplos de materiales propios de CONAFE, o bien, que tú mismo hayas diseñado y que pudieran ser de utilidad para ampliar el catálogo de opciones en el momento del diseño de las acciones formativas.





## IV. El supervisor de módulo como asesor

# El rol del asesor como promotor del cambio<sup>15</sup>

## Propósito

Apoyar a los supervisores de módulo en el desarrollo de competencias de asesoría para el cambio.

## Contenido

### **Un controvertido pero productivo proceso de construcción del concepto de asesoramiento y de la práctica asesora**

De acuerdo a las lecciones aprendidas sobre el cambio en educación, tras la experiencia de desarrollo de los sistemas de apoyo externo a las escuelas y una vez consolidada la idea de que el asesoramiento en educación es necesario para la mejora de la práctica educativa, siguen pendientes una serie de cuestiones tales como: qué es asesorar y quién lo hace, desde qué perspectivas es más pertinente posicionarse y qué rol adoptar.

De partida, resulta problemático hablar de asesoramiento cuando no existe en nuestro contexto una práctica profesional clara asociada al desempeño de esta función. Todos los servicios de apoyo externo e interno que pueblan nuestro sistema educativo se atribuyen la función, e incluso el nombre, pero, de acuerdo con el estado de conocimiento del campo pedagógico, existen serias dudas de que todas las prácticas y servicios que se acogen a su amplio paraguas puedan denominarse -con propiedad- como asesoramiento "propiamente educativo".

El asesoramiento es una práctica fronteriza, que ha sido la última en llegar a la educación. Tampoco ayuda demasiado el que los profesionales que se encargan de ejercerlo profesionalmente asuman tales competencias y perspectivas, sin abandonar las certezas e identidades que tenían antes. En no pocas ocasiones la fidelidad hacia las identidades anteriores (docentes, orientadores, supervisores), aporta una carga corporativa que dificulta la construcción de una identidad de asesoramiento propia.

El término asesoramiento se está construyendo y armándose de cuerpo en la medida que existe una acción comunicativa, un lenguaje, y se van empleando términos y compartiendo propuestas y discursos, contrastados con las prácticas profesionales y la reflexión sobre las mismas, las cuales saturan significados y desarrollan determinados conceptos, promueven nuevos usos que van dotando de ideas básicas rectoras, aportan razón y legitimación comunicativa, y, a la vez, van cuestionando y desterrando a otros.

Algunos rasgos del asesoramiento son:

- Ser un servicio indirecto que recae sobre los profesionales (agentes de cambio)
- Ser una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda
- No limitar la capacidad de elección y decisión del asesorado
- Se produce entre profesionales con el mismo nivel de estatus

<sup>15</sup> Adaptado de: Bolívar, A. 2005. Asesoría pedagógica. El centro como contexto de innovación. Asesoría pedagógica, Módulo 1. En: El centro como contexto de innovación. Págs. 59-69. MEC. España.

- Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones, pero siempre desde la perspectiva de equipo
- Trata sobre la práctica. Desde, con y hacia la práctica
- Trabaja sobre la base de acuerdos negociados
- Acompaña la resolución del problema para enfrentarse con éxito a problemas similares

Los nuevos horizontes para la función asesora que parecen vislumbrarse, se asientan sobre tres ejes nucleares: los procesos de enseñanza y aprendizaje; la colaboración profesional entre figuras educativas y, la metodología de proceso.

Con ello, no se marcan los pasos, pero sí se ofrecen principios de procedimiento básicos y una vía de comprensión, suficientemente orientada y flexible, para caminar y recomponer el campo, caracterizarlo y entender el asesoramiento como:

- *Práctica de servicio*, basado en prácticas de dinamización, mediación, apoyo y sostenimiento para que los proyectos educativos encuentren su camino y cumplan con los fines para los que fueron creados.
- *Práctica situada*, pues varía en función de los diferentes rasgos culturales, profesionales y tipológicos, la orientación y los elementos/componentes más relevantes que muestran la realidad, el proceso y el estadio de desarrollo en que se encuentra cada espacio educativo o grupo de figuras sobre el que se dirige la acción.
- *Práctica en desarrollo*, pues no es uniforme, ni puntual, sino consecuencia de un proyecto de desarrollo, con su propia cultura y las fases y elementos potenciadores y minimizadores propios de cada momento. El asesoramiento debe evolucionar al mismo tiempo que lo hace la capacidad y el compromiso de los propios asesorados, desde modelos más dirigidos y palpables, hacia otros de facilitación y presencia crítica menos visibles a lo largo del tiempo, pero igualmente relevantes.
- *Práctica comprometida*, pues no vale cualquier tipo de mejora, tampoco cualquier práctica de apoyo, y ese compromiso va más allá de la orientación administrativa o institucional, para dirigirse hacia otros propósitos morales y **deontológicos**<sup>16</sup> que buscan una construcción conjunta de capacidad y responsabilidad por la mejora significativa y cualitativa, que incida en procesos de mejora del binomio calidad y equidad para todos.
- *Práctica dialogada*, tanto por la necesidad de negociarla, como de compartir e intercambiar perspectivas y opiniones hasta que vaya convergiendo en una comunidad de discurso. Sin ello nada asegura que asesores y figuras están hablando de lo mismo.
- *Práctica costosa*, puesto que el cambio no es fácil, ni rápido, ni se mantiene indefinidamente en el tiempo, sino que es fruto de un esfuerzo sostenido, una labor de cultivo y exploración constante de redes y apoyos que fortalezcan el proceso y lo mantengan vivo; del conocimien-

<sup>16</sup> Deontología: ciencia o tratado de los deberes. Real Academia Española. Vigésima segunda edición.

to de dificultades para superarlas, y de una labor que exige un justo equilibrio entre visión, utopía y compromiso (para alumbrar) y dosis significativas de pragmatismo y realidad (para no desesperarse o querer cosas imposibles -de momento-).

Y todo ello se va concretando en:

*Un enfoque orientado predominantemente hacia procesos*, aunque trabajando sobre contenidos o dimensiones de mejora claramente delimitadas y planeadas, desde una visión del cambio y sus condiciones y consecuencias, y una consciente toma de posición y partido, sin juicios de valor, basada en interacciones de colaboración profesional, cuyo objetivo sea, principalmente, la formación de los asesorados para trabajar en equipo de manera autónoma y responsable, sin instrumentalizarlos ni manipularlos.

*Un modelo de cambio democrático*, consensuado, coherente, responsable y comprometido; guiado por principios de actuación específicos. Un modelo de colaboración profesional basado en un compromiso ético y deontológico en busca de la mejora de los aprendizajes para todos.

*Unas fases apropiadas para generar, dinamizar y promocionar el conocimiento profesional*, a través: 1) hacer emerger y compartir el conocimiento **tácito**<sup>17</sup>, ayudando a identificar los inhibidores que impiden optimizar el proceso de desarrollo; 2) verbalizar y crear conocimiento explícito, actuando en cierto modo como pintor de sueños y realidades y como mediador del conocimiento; 3) justificar y argumentar procesos, decisiones y significados, fundamentalmente desde procesos de reflexión individual y colectiva y desde el contraste de perspectivas y razones; 4) construir una concepción y visión de conjunto compartida, creando comunidad discursiva que identifica los contenidos y los procesos del cambio emprendidos; y 5) expandir este conocimiento hacia nuevos miembros o redes.

*Unas funciones redimensionadas*: comunicación, intercambio, (co)responsabilidad, innovación... que se concretan en la emergencia de una función asesora.

*Un estilo de cambio horizontal y desde la innovación*, con supervisión crítica, todo ello, desde un enfoque integrador (de prácticas, ideas, apoyos, esfuerzos, etc.), holístico (con visión sistémica y determinadas maneras de hacer más allá del servicio al que se pertenezca), y constructivista (guiado a la autoreconstrucción y el desarrollo, desde lo que no se sabe o sólo se intuye, hasta lo que puede saberse con la ayuda de los otros).

Esta función asesora se constituye en un marco amplio de acción compartida, de colaboración y de ejercicio de un liderazgo educativo, democrático y transformador, en el que el asesor actúa de manera que motiva y ayuda a que los otros (los verdaderos agentes de mejora en el aula) hagan las cosas de una manera más reflexiva y profesional.

---

<sup>17</sup> Tácito. Callado, silencioso. Que no se entiende, percibe, oye o dice formalmente, sino que se supone e infiere. RAE. Vigésima segunda edición.



## De las funciones y los modelos de asesoramiento al rol profesional

### *Principios rectores*

A la hora de establecer principios rectores que concreten el rol de asesor crítico, hay que tomar en consideración una serie de coordenadas desde las que se sitúen y comprendan las funciones del asesor, para desde ahí entender el escenario que se dibuje. *Espacios nuevos en las funciones de asesoramiento*. La función del asesor se resitúa en nuevos escenarios, más horizontales, situacionales y dependientes de procesos de colaboración, negociación y priorización, ampliando el espacio y las fronteras de su labor tradicional. De este modo, el asesor se identifica con un enfoque curricular y proactivo que trabaja en el desarrollo de procesos. Asume un papel más próximo al espacio educativo, al currículo y a las figuras, despojándose de la catalogación como apéndice terapéutico de la institución. Asimismo, con una visión holística, pues su función no se da aislada, sino dentro de la *globalidad* que le da sentido.

Este redimensionamiento hace virar el desempeño profesional del asesor hacia un nuevo rol de colega crítico, cercano, no directivo, que actúa desde una visión estratégica de procesos internos de desarrollo y de proyecto educativo, lo que supone nuevos modos de enfrentarse a la práctica asesora.

*Principios básicos de procedimiento* que marcan las funciones del asesor desde la perspectiva de reestructuración de las escuelas desde dentro, lo que supone que, si lo primordial es que el colectivo docente se embarque en un proceso continuo de auto revisión para la mejora, la función de asesoramiento es una pieza clave como apoyo del mismo, pero no es la fundamental.

*La función y rol del asesor, así como de las tareas de las que se responsabilizan deben ser fruto de un proceso de debate, negociación y consenso en el seno del equipo implicado en el proceso de desarrollo*. Consecuentemente con ello, se delimitan grandes orientaciones estratégicas o principios de procedimiento para abordar y comprender la función del asesor en los procesos de desarrollo centrados en el aula:

- Trabajar "con" en lugar de intervenir "en". El asesoramiento se dirige a construir una relación de colaboración profesional e igualitaria, para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación y se delibere compartida y comprometidamente sobre las decisiones a tomar.
- Desarrollar más que aplicar programas, actuando como un facilitador de procesos y contribuyendo a que el equipo pedagógico sea la unidad básica de formación e innovación en torno a procesos de reflexión sobre la práctica.
- Implicar a la figura educativa, trabajar con perseverancia por el cambio personal, reunir esfuerzos para la resolución de problemas concretos, tomar decisiones, asumir compromisos, establecer fases progresivas hacia el logro, apoyar la energía y la creatividad del equipo de trabajo, desde una ayuda proactiva (planeada, anticipada, hacia adelante) y relación participativa.

- Actuar como mediador y enlace en procesos de autodesarrollo, apoyando la implicación de las figuras educativas en dinámicas de reflexión, autocrítica, trabajo y compromisos, que impulse al equipo para auto renovarse.
- Practicar el arte de saber ir haciéndose cada vez más prescindible, sin que disminuya un ápice la fuerza y orientación del proceso de mejora.

Otros principios básicos de funcionamiento pueden ser:

- *Intentar no saber*; escuchar hasta comprender para dar opción al asesorado a que exprese todo lo que lleva dentro, sus inquietudes, expectativas, esfuerzos de cambio (fallidos o exitosos), etc. El que verdaderamente sabe lo que ocurre en el espacio educativo es el promotor, él es quien domina las claves culturales y relacionales que lo determinan en gran medida.
- *Proporcionar información relevante*; que no es otra que la referida al trabajo en el aula y con el equipo pedagógico, que debe volver a él mismo reelaborada (contrastada, enriquecida, tamizada, reinterpretada...) en un proceso comprometido e igualitario de intercambio de saberes.
- *Partir de información pertinente*; que es la que proviene del propio asesorado y vuelve a él reelaborada. Hacer circular la información del equipo pedagógico entre sus miembros, y hacer de espejo mediador de la misma hasta que el grupo sea capaz de encontrar *auto solución*.
- *Dar tiempo al tiempo*; la información aparece cuando es solicitada dentro de la lógica del proceso, para no resultar invasivo y autoritario.
- *El aprendizaje es bidireccional*; en el proceso el asesor también aprende y está interesado por saber qué hace el promotor, cómo lo hace y por qué, para así saber contextualizar su conocimiento y acción profesional.
- *Centrarse y resaltar las competencias* del asesorado y no sus limitaciones.

En este proceso es necesario: dar tiempo al tiempo; intentar "no saber" de partida para facilitar la comprensión y llegar a los significados personales; evitar la impaciencia; identificar las resistencias como signo de prudencia y pistas de mejora, y centrarse en lo fundamental del propio proceso de autoformación.

### **Metáforas emergentes, de colega crítico, equilibrista, pintor de sueños y realidades, y mediador del conocimiento**

El asesor no puede asumir -bajo ningún concepto- la *función correctiva y desprofesionalizadora tradicional*. Por ello debe contar con un suficiente marco conceptual de referencia, apertura mental y flexibilidad suficiente, para articular un sabio equilibrio que tenga en cuenta esta tradición técnica y sus consecuencias, con el contexto particular del promotor y equipo pedagógico con el que actúa.

El asesor debe aproximarse al papel de guía y mediador entre iguales, de amigo crítico que no prescribe soluciones generales para todos, sino que ayuda a encontrarlas dando pistas para saltar los obstáculos personales e institucionales, contribuyendo a generar un conocimiento compartido mediante la reflexión crítica colegiada, pero cuidando especialmente no caer en la trampa de que en esta ayuda entre iguales se le adjudique el rol de "experto infalible". En este marco se concretan dos grupos de funciones fundamentales del asesor: el *autodesarrollo* y la *autoevaluación* de las figuras.

#### *Autodesarrollo educativo*

- Busca y encuentra recursos
- Establece contactos
- Ayuda a resolver problemas
- Experto en contenido
- Formador /facilitador en la acción
- Coordinador
- Planificador conjunto/consultor en planificación
- Colaborador/asesor
- Inspirador/catalizador
- Modelador/creador de clima
- Formador para la planeación del desarrollo profesional/Asesor de procesos

#### *Autoevaluación educativa*

- Amigo crítico/asesor externo
- Líder de grupos de trabajo
- Formador para la autoevaluación
- Recoge datos/observador participante · "Espejo" / "pintor de retratos"
- Miembro del grupo de observación

Además, resultan algunos temas clave: la comunicación; el conocimiento de la información y de la práctica; la capacidad de negociación; el conocimiento de diferentes técnicas y herramientas de trabajo para el diagnóstico, el análisis de necesidades educativas; la ayuda para la toma de decisiones, y *poner en práctica el arte de hacerse prescindible* sin que se resienta la capacidad de mejora y desarrollo de las figuras.

No se trata, pues, de crear más estructuras y servicios, sino de reorientar y potenciar los ya existentes hacia otras acciones más productivas en la mejora de los equipos pedagógicos y, fundamentalmente, del desarrollo de "buenos" procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que los equipos y las figuras "aprendan a cambiar".

#### **Ideas para trabajar**

- Identifica las ideas principales del texto que acabas de leer. Posteriormente, comenta cada una de estas ideas en reunión con otros supervisores de módulo.
- Determinen qué actividades están llevando a cabo muy bien y cuáles están haciendo falta para desenvolverse adecuadamente como asesores de sus promotores.

## V. El supervisor de módulo como evaluador de la práctica de los promotores

# La evaluación del desempeño y el desarrollo del grupo de promotores<sup>18</sup>

## Propósito

Fortalecer la visión del supervisor de módulo sobre la importancia de la evaluación del desempeño, así como proveerle de herramientas prácticas que le permitan aplicar dicho proceso con su equipo de trabajo.

## Contenido

La administración de personas implica la motivación y el desarrollo de las mismas, de tal modo que hagan una contribución al logro de los objetivos de la organización. El propósito es crear un sistema de administrar el desempeño que parta de la evaluación de la forma en que se estén desempeñando las personas en su trabajo y que además la información obtenida del desempeño sirva de base para la planeación de los recursos humanos, programas de formación y desarrollo para mejorar los resultados alcanzados por los individuos y por la organización.

## ¿Qué es la evaluación del desempeño?

Se puede decir que la evaluación del desempeño es un proceso sistemático y periódico de estimación cuantitativa y cualitativa del grado de eficacia con el que las personas llevan a cabo las actividades y responsabilidades de los puestos que desarrollan.

El punto de partida para la evaluación del desempeño resulta al plantearse las tres preguntas siguientes:

1. ¿Qué se logró de lo que se esperaba lograr durante el período a evaluar?
2. ¿Qué factores influyen el nivel de logros? Tales resultados pueden relacionarse con los esfuerzos o las capacidades personales del individuo en cuestión, o con factores externos que escapan a su control directo.
3. ¿Qué se necesita hacer para mejorar el desempeño?

<sup>18</sup> Adaptado de las siguiente fuentes: García López, J.M.: "La evaluación del desempeño ¿Qué es, para qué sirve y cuáles son sus métodos?" en Contribuciones a la Economía, abril 2010, en <http://www.eumed.net/ce/2010a/>  
<http://www.carloshaya.net/recursoshumanos/files/manuales/epd.pdf>  
[http://www.madrimasd.org/empleo/servicioestrategiaprofesional/manualorientacionprofesional/tema10\\_3.asp](http://www.madrimasd.org/empleo/servicioestrategiaprofesional/manualorientacionprofesional/tema10_3.asp)

## ¿Para qué sirve?

En lo general, la evaluación del desempeño es útil para:

1. Contribuir al mejoramiento del desempeño mediante la identificación de fortalezas y debilidades y logrando que se hagan las cosas útiles para desarrollar las primeras y superar las segundas.
2. Identificar a quienes tengan potencial para asumir mayores responsabilidades, ahora o en el futuro, y brindar una guía sobre lo que debe hacerse para asegurar que ese potencial se realice.

En lo particular, la evaluación del desempeño tiene beneficios, tanto para los que evalúan (supervisores), los evaluados (promotores), como para la organización (Programa), según se observa en el siguiente cuadro, ya que permite:

A los evaluadores	A los evaluados	A la organización
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la comunicación y cooperación con la persona evaluada.</li> <li>• Dar sentido a la actividad de los evaluados dentro de la organización, dándoles a conocer sus puntos fuertes y sus puntos débiles, así como las áreas donde debe mejorar.</li> <li>• Dar información a los colaboradores sobre las prioridades y pautas para el desarrollo de su trabajo.</li> <li>• Reforzar la sensación de equidad gracias al reconocimiento al trabajo bien hecho.</li> <li>• Potenciar el conocimiento y las relaciones interpersonales con las personas a cargo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la comunicación y el conocimiento con su supervisor.</li> <li>• Tener retroalimentación sobre cómo es percibido su trabajo.</li> <li>• Definir conjuntamente planes de acción para mejorar su desempeño laboral y por tanto sus competencias.</li> <li>• Conocer los parámetros mediante los cuales va a ser valorada su actividad laboral. La persona sabe lo que se espera de él.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer un estilo de dirección común.</li> <li>• Clarificar la importancia y significado de los puestos de trabajo.</li> <li>• Estimular a las personas para que consigan mejores resultados.</li> <li>• Valorar objetivamente las contribuciones individuales y de grupo.</li> <li>• Identificar el grado de adecuación de las personas a los puestos y optimizar las competencias personales.</li> <li>• Mejorar el rigor y la equidad de las decisiones que afectan a la gestión de los recursos humanos.</li> </ul>

## ¿Qué usos se le pueden dar a la información que provee la evaluación del desempeño?

Un sistema de evaluación del desempeño aporta una fuente de información de suma importancia que repercute en el resto de las áreas de desarrollo de los recursos humanos, como pueden ser:

### a) Selección

Mediante la evaluación del desempeño, se pueden definir el perfil en lo referente a conocimientos y habilidades, de las personas que deberían incorporarse a ese puesto. Así mismo, observando los resultados obtenidos con un sistema de selección, se puede obtener información sobre la validez y eficacia del mismo.

**b) Formación**

A través de la evaluación, se detectan las áreas de mejora, constituyendo éstas áreas, un dato fundamental para la elaboración de un plan de formación integral individual y grupal (conocimientos y habilidades)

**c) Comunicación interna**

La evaluación del desempeño implica un proceso de comunicación entre evaluador y evaluado, proceso en el cual existe un cambio de impresiones sobre formas de trabajar y resultados.

**d) Motivación**

El reconocimiento tanto favorable como desfavorable de los supervisores hacia su equipo de trabajo, es un mecanismo que puede facilitar la motivación dentro de la organización.

**¿Cuál es el proceso?**

Según un autor, una efectiva evaluación del desempeño se debe realizar, por lo menos en los siguientes seis pasos:

1. Formular los requisitos de desempeño. En otras palabras, determinar la manera en que usted espera que la persona desempeñe sus obligaciones
2. Discutir los requisitos de desempeño con la persona y ajustarlo según sea necesario
3. Observar lo que está realizando la persona
4. Evaluar el desempeño comparándolo con los requisitos
5. Comentar la evaluación con la persona (Retroalimentar)
6. Tomar la acción adecuada

Según otro autor, el proceso correcto es que el supervisor discuta conjuntamente con las personas a su cargo los resultados obtenidos y llegar a un acuerdo en cada etapa de las que se señalan a continuación:

1. El propósito general del puesto.
2. Las tareas fundamentales que deben realizarse para cumplir ese propósito. Estas tareas suelen llamarse áreas de resultados claves o principales responsabilidades y, en la medida de lo posible, deben limitarse a siete u ocho.
3. Por cada tarea, los objetivos por alcanzar durante un período, definidos como:
  - 3.1. Metas: resultados que pueden cuantificarse
  - 3.2. Estándares: enunciados cualitativos en áreas donde no pueden establecerse metas cuantitativas, sobre lo que debe lograrse continuamente para que la tarea se realice bien.

3.3. Tareas o proyectos especiales: cosas específicas que tienen que llevarse a cabo observando un estándar definido y en un tiempo determinado.

4. Los resultados que se hayan logrado, comparar estos con las metas, los estándares o las tareas especiales previamente acordados, identificación de las razones del éxito o fracaso y acuerdo sobre los pasos que deban darse para mejorar el desempeño.
5. Los objetivos revisados para el siguiente período de evaluación.
6. El producto de las acciones acordadas en la etapa 4 y cualesquiera otras acciones requeridas.

Para el Programa de Educación Inicial, es necesario dar seguimiento a los planes de trabajo estatal, de zona y de módulo. La intención es analizar las actividades que corresponden a cada fase de la metodología y, si se está haciendo lo planeado, cuáles son los resultados obtenidos y determinar a qué acciones es necesario darles continuidad y cuáles se deben replantear y por qué.

Esto significa que a cualquier actividad y a cualquier fase se le puede dar seguimiento, lo cual requiere que el equipo de trabajo en principio conozca los objetivos, procedimientos y resultados que se esperan en el plan de trabajo.

Es responsabilidad de los equipos de trabajo, dar seguimiento a los alcances y logros, ya que un seguimiento oportuno y adecuado permitirá tomar decisiones sobre qué, por qué y hacia dónde modificar las acciones, con la intención de lograr los objetivos y retos establecidos. En el siguiente esquema se visualiza la manera como se puede realizar el seguimiento.



Fuente: Manual para el apoyo a la operación del Programa de Educación Inicial del Conafe, para el coordinador de zona y el supervisor de módulo (2011) pág. 64.



Como puede verse en el esquema, el punto central o eje del proceso, sin el cual no se podría llevar a cabo el proceso de seguimiento y evaluación, son los objetivos, por lo que nos centraremos en el método de evaluación por objetivos en el siguiente apartado.

### ¿Cuáles son sus métodos?

En cuanto a los posibles métodos, es importante buscar uno que permita tener en cuenta y dejar reflejado la aportación concreta de cada persona con un alto grado de objetividad. En cualquier caso cada método intenta comparar las cualidades y los resultados, respecto a determinados índices de medición, de la personas en su puesto de trabajo.

### La evaluación por objetivos

Con este método también llamado “Análisis de la ejecución del trabajo”, se comparan los resultados logrados por la persona con los resultados que se esperaban de él, analizando posteriormente las causas que han podido intervenir en esa diferencia.

Es el método más flexible de todos, ya que facilita variar los criterios a lo largo del proceso. Además no compara con otros evaluados.

*Para aplicar este método, se debe conocer a priori los objetivos o resultados que debe conseguir.*

El evaluador y el evaluado discuten ampliamente cuáles serán los objetivos y estándares del desempeño a buscar, hasta que ambos estén de acuerdo. A partir de este acuerdo se definen los objetivos para el período a evaluar.

Estos objetivos son compromisos que el evaluado se compromete a cumplir. Al término del período negociado, el evaluado hace su propia apreciación o auto evaluación de lo que ha realizado de lo que se comprometió con su supervisor a hacer. Finalmente se efectúa la entrevista de evaluación entre el evaluado y su supervisor, se revisa la autoevaluación y culmina con el establecimiento de nuevas metas para el siguiente período.

Ventajas:

- Altos niveles de objetividad
- La evaluación no se centra en el análisis de la persona sino de sus logros
- Es personalizada, considera funciones por puesto
- El evaluador pasa a ser un entrenador-facilitador
- Potencia la iniciativa en la persona evaluada, ya que se da cuenta de sus progresos y sus deficiencias
- Fomenta la planificación de los recursos
- Hace que se desarrolle la comunicación entre responsable y colaborador

Inconvenientes:

- No es fácil establecer objetivos concretos, realistas y que se puedan medir
- Requiere una formación específica en el evaluador
- La definición de objetivos lleva mucho tiempo

Algunas consideraciones que podrían suavizar los posibles problemas:

- Hacer participar a los evaluados en la definición de los objetivos
- Recoger las opiniones de los evaluados sobre como conseguir los objetivos
- Considerar las inquietudes y posibilidades de futuro de los evaluados

### **Ideas para trabajar**

- Investiga en libros, revistas e internet artículos que hablen sobre el tema de este texto y elabora un resumen de máximo 2 páginas donde realices una síntesis de aspectos que creas te pueden ser de utilidad para tu labor como supervisor de módulo.
- Identifica qué aspectos del desempeño de tu equipo de colaboradores te son más fáciles de evaluar y cuáles más difíciles. Comenta estos hallazgos con tus compañeros supervisores de módulo e intercambien experiencias e interpretaciones sobre el tema.
- De acuerdo a tu interpretación personal acerca del texto, redacta algunas ideas clave que como supervisor de módulo tendrás en cuenta para llevar a cabo el proceso de evaluación del desempeño de tu equipo.





## VI. El supervisor de módulo como vínculo comunitario y gestor de recursos

# Gestión de proyectos comunitarios<sup>19</sup>

## Propósito

Proporcionar al supervisor de módulo la información relevante que le apoye en su labor como gestor de proyectos comunitarios.

## Contenido

### ¿Qué es un Proyecto?

Si bien en la práctica todos entendemos lo que es un proyecto, la multiplicidad de significados diferentes con los cuales lo asociamos, lo convierte en un término ambiguo e impreciso.

El vocablo viene del latín “proiectum” y que traduce “lanzar hacia adelante”. Este significado hace referencia a una idea, pero no necesariamente como un plan sistemático para alcanzar algunos fines y objetivos específicos.

Todo el mundo coincide en que el término se relaciona con el diseño o la idea de hacer o ejecutar algo. De lanzar hacia adelante una idea, un propósito, una aspiración; una solución a un problema.

Un proyecto es fundamentalmente un plan de acción, a través del cual se indican los medios necesarios para su realización, y la adecuación de esos medios a los resultados que se persiguen. El proyecto es una unidad operativa y específica.

También se entiende por proyecto una respuesta planificada para invertir en forma eficiente unos recursos con el fin de obtener una solución a un problema o necesidad.

Y un proyecto es importante porque le permite a la comunidad planificar y organizar la ejecución de la solución a un problema específico en forma eficiente, aprovechando al máximo los recursos y el esfuerzo comunitario.

Existen varios tipos de proyectos. Unos tienen que ver fundamentalmente con el propósito de producir bienes materiales, por ejemplo, proyectos agrícolas, mineros, energéticos, empresariales, etc.

Otros que se centran en la producción de servicios, por ejemplo, salud, educación, vivienda, servicios públicos, cultura, etc. Hay quienes distinguen entre proyectos económicos y proyectos sociales; otros hablan de proyectos de desarrollo, proyectos comunitarios, proyectos educativos, etc.

---

<sup>19</sup> Adaptado de la siguiente fuente: Arizaldo Carvajal Burbano (2011). "Desarrollo local. Manual Básico para Agentes de Desarrollo Local y otros actores ". Primera edición digital: eumed.net –Málaga, España, Mayo de 2011

Cada organización o comunidad, define el tipo de proyecto que va a realizar.

La elaboración y ejecución de un proyecto tiene tres etapas:

1. La Identificación
2. La Formulación
3. La Ejecución

Identificación. La solución escogida a un problema es la idea básica del proyecto. Es saber qué se va a hacer.

Formulación. Es la elaboración del perfil del proyecto; así como un estudio básico de factibilidad técnica, financiera, económica, social, ambiental. Tener claro si es posible realizarlo.

Ejecución. Hay que alistar todo lo que se requiere para que empiece su ejecución y para garantizar su funcionamiento. Es la puesta en marcha del proyecto, el cual debe ser evaluado permanentemente por la comunidad.

### **Contenido de un Proyecto**

Un proyecto debe contener básicamente los siguientes 13 aspectos:

1. Título
2. Resumen
3. Localización
4. Descripción de la organización o entidad solicitante
5. Antecedentes
6. Justificación ¿Por qué?
7. Objetivos ¿Para qué?
  - General
  - Específicos
8. Metas ¿Cuánto?
9. Beneficiarios ¿Con quién?
10. Plan de actividades ¿Cómo?
11. Administración del proyecto
12. Cronograma ¿Cuándo?
13. Presupuesto ¿Con qué?

A continuación miraremos en detalle cada uno de estos componentes:

- 1) TÍTULO DEL PROYECTO.** Es el nombre con que se identifica el proyecto, el cual debe reflejar brevemente lo que se va a hacer, el resultado de la acción y la localización del mismo.
- 2) RESUMEN, PRESENTACIÓN O IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO.** Es un relato corto pero comprensivo de lo que es el proyecto. Se deben presentar en forma resumida los objetivos, duración y entidad u organización solicitante, presupuesto estimado.
- 3) LOCALIZACIÓN.** Ubicación geográfica del lugar donde se desarrollará el proyecto. Es importante hacer la macrolocalización (estado, municipio) y la microlocalización (el sitio preciso: ciudad, comunidad, colonia, barrio).
- 4) DESCRIPCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN O ENTIDAD SOLICITANTE.** Se especifican sus antecedentes históricos, objetivo general de la entidad u organización, objetivos específicos, programas y proyectos que adelanta.
- 5) ANTECEDENTES.** Especificar el origen (dónde y cómo) y las motivaciones que indujeron a la institución a plantear el proyecto. El proyecto es la solución a un problema; en tal sentido se debe comenzar por estipular la necesidad, vacío o carencia detectada en el sector o grupo.

Una vez expresado el problema, se deben explicitar las experiencias institucionales, y de otras instancias, relacionadas con el problema en mención.

- 6) JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.** Consiste en explicar las maneras como el proyecto entrará a solucionar o aliviar el problema planteado. Mostrar qué busca el proyecto y cual su contribución. Esta justificación incluye también la descripción del impacto esperado en el corto, mediano y largo plazo; los factores multiplicadores, así como la forma como el proyecto servirá a los diferentes beneficiarios.

Se debe tener presente que la justificación debe convencer a aquel a quien se presente el proyecto; que éste es viable institucional y jurídicamente, explicando por qué hay la seguridad de su éxito y que se cuenta con algunos elementos necesarios para llevarlos a cabo, es decir, una ventaja comparativa.

- 7) OBJETIVOS.** Es aquello que deseamos alcanzar. Es el elemento que permite llegar a una situación nueva, como producto final de una o varias actividades. Los objetivos de un proyecto indican lo que se va a realizar, es decir, el enunciado claro y preciso de los logros a los cuales se aspira a llegar con el proyecto.

**OBJETIVOS GENERALES.** Es la expresión cualitativa de lo que queremos conseguir a nivel más amplio y global. También se pueden tomar como el “antiproyecto”.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS.** Se trata de una concreción, especificación o desglosamiento de los objetivos generales. Los objetivos específicos contienen elementos particulares y concretos que permiten operacionalizar el objetivo general.

En otras palabras, son las “anti-causas”.

- 8) METAS.** Son la expresión cuantitativa del objetivo. Indica los logros del proyecto en términos cualitativos o cuantitativos. Una meta debe ser clara, redactada en términos de resultados y debe señalar el período de tiempo dentro del cual se logrará.
- 9) BENEFICIARIOS.** Son las personas que directa o indirectamente se favorecen de un proyecto.

La descripción de los beneficiarios debe dar respuesta a preguntas como: quiénes son (edad, sexo, oficio, ingresos), cuántos son los beneficiarios directos e indirectos; que beneficios obtendrán y si se vislumbran algunos beneficios futuros. Se debe especificar cuáles son los criterios para la selección de los beneficiarios y la forma como participarán en el proyecto.

- 10) PLAN DE ACTIVIDADES.** Contiene tres elementos: actividades, tareas y responsables.

**Actividades.** Son las acciones específicas que se van a implementar, las cuales conllevan a solucionar el problema. La enunciación de las actividades nos indica los diversos momentos o escalones que es preciso ascender para garantizar el cumplimiento de la meta con todas sus condiciones, lo cual, a su vez garantiza el cumplimiento de los objetivos.

Es importante definir las actividades en una secuencia lógica, es decir, teniendo en cuenta en primer lugar aquellas que son pre-requisito para la ejecución de otras.

**Las tareas.** Son los pasos necesarios y suficientes que se adelantarán para poder cumplir con cada una de las actividades.

**Responsables.** En este punto se identifican las personas, grupos o instituciones que tendrán alguna responsabilidad en el proyecto, pues en ocasiones participamos de una institución u organización. La elección de los responsables es un factor decisivo en la implementación de cualquier proyecto. El responsable no es necesariamente quien lo hace todo; es aquella persona que canaliza los recursos y actividades con el fin de lograr los objetivos propuestos en las metas trazadas y según las políticas delineadas.

- 11) ADMINISTRACIÓN DEL PROYECTO.** Consiste en especificar la forma en que se hará el seguimiento a los avances del proyecto en términos de su cronograma de actividades, recurso humano, recursos materiales y recursos financieros.
- 12) CRONOGRAMA.** Aquí se describen las actividades en relación con el tiempo en el cual se van a desarrollar; es decir, el tiempo total de duración del proyecto y el tiempo que requiere para llevar a cabo cada actividad.
- 13) PRESUPUESTO.** En toda programación es indispensable tener en cuenta los recursos necesarios para realizar las actividades programadas. Ellos pueden ser: humanos, materiales y financieros.

Con la identificación de los recursos requeridos, se especifica con qué contamos actualmente –aportes propios– y de cuales carecemos –aportes solicitados– y las fuentes de financiación.

### Ideas para trabajar

- Describe en un breve texto las experiencias que has tenido respecto al tema de la gestión de proyectos comunitarios. Imagina que vas a impartir una sesión sobre el tema a tu equipo de promotores, de manera de que este texto te sirva como guía de la sesión.
- Investiga en libros, revistas e internet artículos que hablen sobre el tema de este texto y elabora un resumen de máximo 2 páginas donde realices una síntesis de aspectos que creas te pueden ser de utilidad para tu labor como supervisor de módulo.
- Identifica qué aspectos de la gestión de proyectos te son más difíciles. Comenta estos hallazgos con tu coordinador de zona, a fin de buscar una posible acción formativa que te ayude a reforzar dicho aspecto.





# La importancia de la participación comunitaria en el desarrollo local<sup>20</sup>

## Propósito

Fortalecer la visión del supervisor de módulo sobre la importancia de la participación comunitaria en el desarrollo local, dotándole de información relevante que le apoye en su labor como vínculo y gestor de proyectos.

## Contenido

### ¿Qué es el desarrollo comunitario o local?

“El desarrollo local es un proceso de desarrollo integral, que conjuga la dimensión territorial, las identidades o dimensión cultural, la dimensión política y la dimensión económica. Es una apuesta a la democratización de las localidades, al desarrollo sustentable y equitativo repensando las potencialidades del territorio y la sociedad local”.

Hablar de desarrollo local es aludir a ese conjunto de procesos económicos, sociales, culturales, políticos y territoriales a través de los cuales una comunidad, a partir de sus propias potencialidades y de las oportunidades que le brinda el entorno, accede al bienestar, sin exclusiones ni discriminaciones, y garantiza las condiciones para que futuras generaciones también puedan hacerlo.

Así, los elementos o dimensiones constitutivas para la construcción de una perspectiva latinoamericana de desarrollo local serían cuatro: la dimensión territorial, las identidades o dimensión cultural, la dimensión política y la dimensión económica.

Para algunos autores el desarrollo local es, ante todo, una organización a construir, con la ayuda de la información que relaciona a actores públicos y privados, comprometidos en una dinámica común para un proyecto territorial; una acción global de movilización de los actores locales, con el fin de valorizar los recursos humanos y materiales de un territorio dado manteniendo una negociación o diálogo con los centros de decisión económicos, sociales y políticos en donde se integran y de los que dependen.

Así, se entiende el desarrollo local/rural como un proceso localizado de cambio social y crecimiento económico sostenible, que tiene por finalidad el progreso permanente de la comuni-

<sup>20</sup> Adaptado de las siguientes fuentes:

Arizaldo Carvajal Burbano (2011). "Desarrollo local. Manual Básico para Agentes de Desarrollo Local y otros actores". Primera edición digital: eumed.net –Málaga, España, Mayo de 2011.

Arizaldo Carvajal Burbano (2011). "Apuntes sobre desarrollo comunitario". Primera edición digital: eumed.net- Universidad de Málaga, España, julio de 2011.

dad y de cada individuo integrado en ella. Siendo reiterativos, el desarrollo local es aquel proceso de mejora de las condiciones de vida en un territorio concreto, asumido y protagonizado por la población local.

Brevemente, cabe definir el desarrollo comunitario y local como un proceso global, integrado y sostenible de cambio social; protagonizado por la comunidad, organizada en un territorio bien definido, que participa activamente en el aprovechamiento de los recursos locales: humanos, materiales, naturales, financieros y sociales, para la mejora de sus condiciones de vida.

Algunos postulados o exigencias básicas del desarrollo local serían las siguientes:

- Su dimensión de proceso
- El carácter global e integrado
- La incidencia honda o estructural de sus objetivos y actividades
- La participación de la población local
- El recurso a la educación como modo de potenciar la contribución de los “actores locales”
- El acceso a los cauces de los poderes públicos

Por desarrollo local nos referimos aquí a la puesta en marcha de un proceso dinámico de ampliación de las capacidades locales para lograr la mejoría intergeneracional sostenida de la calidad de la vida de todos los integrantes de una población. Ello incluye, entre otros:

- *componentes económicos* (trabajo productivo, ingreso, satisfacción racional de necesidades legítimas, suficiencia y calidad de los bienes públicos...);
- *componentes sociales* (integración en condiciones de creciente igualdad, efectiva igualdad de oportunidades, convivencia, justicia social...);
- *componentes culturales* (autoestima, pertenencia e identidad histórica, integración a comunidades con contención, valores de solidaridad y tolerancia...), y
- *componentes políticos* (transparencia, legitimidad y responsabilidad de las representaciones, participación directa responsable e informada de la ciudadanía en las grandes decisiones colectivas y en la gestión de lo público...).

Tanto identificar problemas como idear soluciones se facilita si los diversos actores locales acuerdan una estrategia *compartida* para sostenerse, adaptarse y tomar la iniciativa ante los procesos de transformación global.

*El desarrollo local, por tanto, no es una tecnología a aplicar en cualquier circunstancia. Es, ante todo, una estrategia socio-política de cambio.*

### La importancia de la participación comunitaria como práctica social

La realidad (no meramente la ideología) indica que la gestión participativa es a la vez parte constitutiva y condición del desarrollo local y tiene un potencial de cuya efectividad depende del éxito.

En las dos últimas décadas de estudios sobre el desarrollo local, *la confianza* ha sido identificada como un recurso para el desarrollo, presente en las sociedades locales que han sido ejemplo de desarrollo integral. Y la confianza es un relación que se puede construir donde no existe, con nuevas actitudes y comportamientos. Muchos agentes públicos, ante la complejidad de los problemas, quedan paralizados o improvisan. Es preciso reconocer que debemos incorporar todos los conocimientos disponibles, de técnicos, de trabajadores, de dirigentes, de organizaciones, aprendiendo de las experiencias existentes. Pero que en buena medida “se hace camino al andar”, porque cada situación local es, en muchos sentidos, única. Habrá que ser humildes y reconocer que el poder no garantiza el saber, a la vez que habrá que ser ambiciosos en los objetivos. Habrá que inventar, pero de manera compartida y responsablemente.

**La participación como práctica social.** En el contexto del método se considera la participación como un proceso en el que una comunidad se compromete con la transformación de su propia realidad y asume las tareas que le corresponden. De esta manera, el movimiento de su transformación deja de ser una suma de aventuras individuales para expresarse colectivamente, bajo la forma de proyectos solidarios o propuestas comunes. Se trata de un largo proceso de aprendizaje de nuevas relaciones sociales, de nuevos modos de comportamiento, de una visión de las cosas.

En este sentido el desarrollo participativo se identifica como un proceso de aprendizaje social en el los individuos crean e inventan nuevas formas de acción, nuevos modos de cooperación con el propósito de transformar su propia realidad.

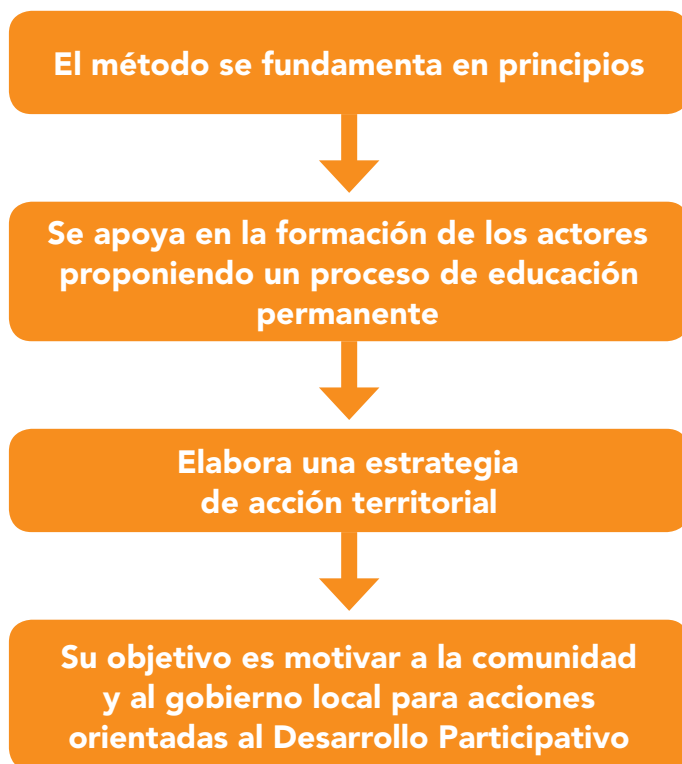
Se plantean ocho principios que orientan la acción:

- 1) El método es participativo, se construye en base a la cooperación entre pares y al diálogo entre los actores comprometidos.
- 2) Promueve las acciones a partir del autoconocimiento de la realidad local y de análisis crítico. Para esto hace converger dos miradas: una mirada local, una mirada técnica. Todos aprenden. El técnico tiene una información amplia, maneja datos, sabe compararlos y organizarlos, confronta sus teorías con la realidad y las reajusta o las rectifica, si es necesario. La comunidad revela ámbitos desconocidos, informan sobre los que los técnicos ignoraban, aporta su visión concreta y vivida. Por otro lado, aprende a considerar nuevos horizontes. Las dos miradas se complementan, se reestructuran, se articulan para dar origen a un nuevo modo de ver las cosas, así como para encontrar juntos los caminos de su transformación. Construye un camino de capacitación permanente.
- 3) Escucha antes de orientar. No impone caminos, acompaña y enseña a caminar.

- 4) Identifica intereses comunes para acciones organizadas en el marco de un proyecto colectivo.
- 5) Fortalece a la comunidad impulsando acciones organizadas y buscando relaciones con sus semejantes hasta la constitución de redes a diferentes niveles.
- 6) Se estructura en una lógica de intervención territorial. Fija los límites de su acción en un espacio físico, tomando este espacio en su globalidad e integrando en él las fuerzas vivas locales y los elementos significativos para su población.
- 7) Motiva al gobierno local para ir cediendo espacios de poder al construir nuevas formas de relacionarse con la población, obteniendo como resultado la autonomía de la propia comunidad.
- 8) Es flexible. Constata la necesidad de una continua adaptación a las diferentes realidades donde se darán las intervenciones. El método es un proceso y al ser flexible se va construyendo en la medida que avanza. Se adapta a las realidades de cada localidad. Responde a cada manifestación espontánea buscando con los propios interesados los arreglos que se necesiten para su mejor aplicación.

Los aparentes tropiezos en la acción pueden finalmente, ser dinámicos en el curso del proceso capacitador al exigir flexibilidad y manejo adecuado del camino metodológico inicialmente propuesto. Por eso evalúa continuamente su actuar aportando una visión crítica y dinámica sobre su propia acción.

Veamos los pasos que constituyen el método:



A manera de síntesis, en el cuadro siguiente se muestra el alcance y los efectos positivos de la participación comunitaria

- Es un proceso. Reúne simultáneamente enseñanza y aprendizaje. Todos los participantes aportan y reciben
- Tiene efectos socializantes. Se generan pautas de acción
- Tiene efectos concientizadores
- Desarrolla la colaboración y la solidaridad
- Moviliza, facilita y estimula recursos (materiales e inmateriales) existentes y fomenta la creación y obtención de otros nuevos
- Puede generar formas de comunicación horizontal entre los participantes
- Produce intercambio y generación de conocimientos
- Permite el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica
- Desarrolla y fortalece el compromiso
- Fortalece la comunidad
- Puede introducir diversidad, haciendo posible el diálogo y la relación con otros en un plano de igualdad basado en la inclusión
- Debido a ello, fomenta el surgimiento de nuevas ideas, nuevos modos de hacer, nuevos resultados
- Puede cambiar la dirección y el control de las tareas que se ejecutan

### ¿Qué es un agente de desarrollo comunitario o local?

*“La palabra sin la acción es vacía, la acción sin la palabra es ciega, la palabra y la acción sin el espíritu de la comunidad están muertas”.*

Proyecto NASA –Toribio, Cauca, Colombia

El *desarrollo comunitario* es un campo significativo para la intervención de trabajadores (as) social, agente de desarrollo local, educadores, líderes comunitarios, planificadores, etc.

Un **Agente de desarrollo local (ADL)** es un dinamizador, facilitador, actor y motor de procesos de desarrollo local. Es aquél que expresa incidencia y compromiso sobre el proceso de desarrollo territorial, más allá de su inserción sectorial. Como actor de desarrollo está definido por el sistema de la acción. Es, por tanto, un activista (acción), pero también un analista (diagnóstico), portador de propuestas que tiendan a capitalizar mejor las potencialidades locales. Es un actor dotado de conocimientos, pero también provisto de habilidades relacionadas con el liderazgo, la disposición y habilidad para negociar y generar consensos, de procesar información.

Se entiende por Agente de desarrollo local a todo aquel individuo, grupo u organización, cuya acción se desarrolla dentro de los límites de la sociedad local. En función del sentido de su acción define: Actor local es aquel agente que en el campo político, económico, social y cultural es portador de propuestas que tienden a capitalizar mejor las potencialidades locales. Esta segunda definición liga las nociones de “actor local” y de “desarrollo”, llevándonos hacia el actor como agente de desarrollo local.

Entre los actores locales que actúan en un territorio, encontramos:

- El actor político-administrativo, constituido por el gobierno local, las agencias del gobierno nacional, las empresas públicas.
- El actor empresarial, constituido por la microempresa y el artesano, la pequeña y mediana empresa, la gran empresa.
- El actor socio-territorial: comisiones de vecinos, organizaciones no gubernamentales, iglesias, etc.

Un ADL no solo puede mirarse en termino de personas, individuos, sino también en términos de instituciones (ej. Municipio), organizaciones sociales, ONG's, empresas, etc.

Actor y agente. Actor se define por la escena donde actúa, por su ubicación en el “escenario social”. Agente: ligado al sentido de la acción; en función de determinados objetivos”.

**El Agente de Desarrollo Local** es un mediador, capaz de observar, analizar, comprender y traducir las lógicas y racionalidades de los otros agentes/actores, incorporar propuestas de concertación y de ofrecer el diseño de las actuaciones necesarias. Es tanto un analista (capacidad diagnóstica), como un activista (capacidad de acción). Son personas cuyos comportamientos permitan una elevada influencia sobre la dirección, sobre la modalidad y sobre la naturaleza del desarrollo del territorio, ya sean en su rol de dirigentes políticos, emprendedor o de manager, de profesores, de funcionarios de la administración pública, de profesionales con actuación regional, etc”.

El Agente de Desarrollo Local es un consultor local que se diferencia del consultor privado en que desarrolla sus funciones a través de iniciativas con un claro carácter público. Sin embargo comparten algunas características. El Agente de Desarrollo Local debe ser una persona indepen-

diente y calificada, con *capacidad para identificar los problemas, examinarlos, recomendar medidas apropiadas y ayudar a poner en marcha sus recomendaciones*. En consecuencia, las cualidades necesarias para realizar su función se refieren a su tenacidad y a la *capacidad de hacerse digno de confianza por parte de la comunidad local*.

Asimismo debe ser *capaz de escuchar, transmitir conocimientos, cuestionar las diferentes propuestas y no aceptarlas sin crítica, descartar los datos poco fiables, elaborar soluciones claras y lógicas, explicar sus posibilidades de intervención, no prejuizar, hablar con los diferentes actores locales de igual a igual y enfrentarse a los problemas tratando de buscar soluciones*.

No solamente es importante lo que el Agente de Desarrollo Local hace, sino cómo lo hace y la actitud que muestra en relación con su trabajo y los demás. Por ello el ADL tiene que mostrarse *disponible, dinámico, sociable, con capacidad de adaptación y con facilidad para establecer contacto con otros actores locales y para trabajar en equipo*.

El ADL debe manejar herramientas teóricas, metodológicas y técnicas necesarias para poner en marcha un plan, programa o proyecto de desarrollo local; que contribuyan a mejorar la *calidad de vida*, el *buen vivir* de la comunidad. Un agente de desarrollo local debe descubrir la práctica comunitaria y a tomar partido por ella, no solo desde una perspectiva teórica o instrumental, sino, sobre todo, desde una perspectiva existencial y comprometida, firmemente arraigada dentro de su proyecto vital y profesional. Lo cual requiere coherencia entre lo que pensamos, lo que decimos y aquello que hacemos y cómo lo hacemos.

### **El ADL como catalizador de la participación comunitaria**

El éxito de los modelos de desarrollo local se basa en la enorme creatividad y capacidad que existe en los hombres y mujeres que habitan sus espacios concretos, atravesados por distintas historias, diferentes concepciones de la vida y de la sociedad y con específicas formas de producción.

El desarrollo local debe ser un proceso donde el principal protagonista es la comunidad, los actores sociales; los profesionales o “expertos” deben facilitar dichos procesos. Son procesos acordes a la cultura de los pueblos, a un desarrollo local con identidad cultural; que lleven a la constitución de sujetos sociales y políticos; a crear o fortalecer el tejido comunitario; a mejorar unas condiciones de vida.

### Ideas para trabajar

- Describe en un breve texto las experiencias que has tenido respecto al tema de la participación comunitaria en el Programa de Educación Inicial. Imagina que vas a impartir una sesión sobre el tema a tu equipo de promotores, de manera de que este texto te sirva como guía de la sesión.
- Investiga en libros, revistas e internet artículos que hablen sobre el tema de este texto y elabora un resumen de máximo 2 páginas donde realices una síntesis de aspectos que creas te pueden ser de utilidad para tu labor como supervisor de módulo.
- Identifica qué aspectos de la participación comunitaria te son más difíciles. Comenta estos hallazgos con tu coordinador de zona, a fin de buscar una posible acción formativa que te ayude a reforzar dicho aspecto.







# Notas

Handwriting practice lines consisting of alternating light blue and white horizontal bands.

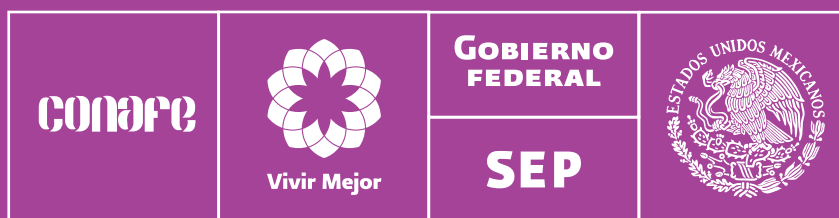
Handwriting practice lines consisting of 28 horizontal orange lines on a light gray background.







**Colofón**



## 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".

