

PROYECTO DE ACTUALIZACIÓN  
DE FORMADORES EN GESTIÓN  
Y POLÍTICA EDUCATIVA  
MÓDULOS

## PROYECTO DE ACTUALIZACIÓN DE FORMADORES EN GESTIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

Director: Juan Carlos Tedesco  
Coordinadora: Felicitas Acosta  
Asistente: Liliana Paredes

### Autoría de los módulos:

*Introducción. La formación para la gestión y la política educativa: conceptos clave y orientaciones para su enseñanza*

Cecilia Braslavsky, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO;  
Felicitas Acosta, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires

- 1. El análisis situacional de la política educativa: competencia de gestión (APE)*  
Laura Pitman, **FLACSO, Argentina**  
Consultora: Felicitas Acosta
- 2. La comunicación: herramienta clave de la gestión educativa*  
Abril Ch. de Méndez (coordinadora), Ernestina T. de Castillo, Jorge Díaz Donado,  
**Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE),  
Universidad de Panamá, Panamá**  
Consultora principal: Liliana Jabif
- 3. Conflictos y gestión: prácticas de resolución*  
María Clara Jaramillo, Luis Enrique López, **PROEIBAndes, Maestría en Educación  
Intercultural Bilingüe, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia**
- 4. El liderazgo: características e impacto en la gestión educativa*  
Katia Siqueira de Freitas (coordinadora), Mara Schwingel, Márcia Oliveira Nery  
Rodrigues, Sônia Maria Moraes Ferreira, **Universidad Federal de Bahía/ISP, Brasil**  
Consultor externo: Robert Girling  
Revisoras: Felicitas Acosta y Liliana Jabif
- 5. El trabajo en equipo: insumos para el formador*  
Ernesto Gore, Marisa Vázquez Mazzini, **Universidad de San Andrés, Escuela  
de Educación, Argentina**
- 6. Las nuevas tecnologías: herramientas de formación para la gestión y la política  
educativa*  
Carlos Topete Barrera, **Instituto Politécnico Nacional/SEPI ESCA Santo Tomás, México**  
Consultora principal y revisora: Laura Pitman

El IIPE-UNESCO Buenos Aires agradece la participación de Cecilia Braslavsky, Directora de la Oficina Internacional de Educación, como directora de la primera fase del proyecto y, especialmente, su acompañamiento durante la segunda fase y la elaboración de los módulos.

Este proyecto contó con el apoyo de la Fundación Ford.

IIPE-BA 2004

Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa. Módulos

© Copyright UNESCO 2004  
International Institute for Educational  
Planning  
7-9 rue Eugène-Delacroix  
75116, Paris, Francia

IIPE-UNESCO  
Sede Regional Buenos Aires  
Agüero 2071  
(C1425EHS) Buenos Aires  
Argentina

Propuesta editorial y diseño: Lenguaje claro Consultora | [www.lenguajeclaro.com](http://www.lenguajeclaro.com)

PROYECTO DE ACTUALIZACIÓN DE FORMADORES  
EN GESTIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

# LA FORMACIÓN PARA LA GESTIÓN Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

CONCEPTOS CLAVE Y ORIENTACIONES PARA SU ENSEÑANZA

Cecilia Braslavsky

Felicitas Acosta

MÓDULO DE  
INTRODUCCIÓN

Un modelo descentralizado de la educación que persiga, al mismo tiempo, mayor eficiencia, mejor calidad y creciente equidad educativa, en países donde, además, está culminando o continúa avanzando una etapa fuertemente expansiva de los sistemas educativos, impone numerosos nuevos desafíos. Estos desafíos reclaman, a su vez, una reconceptualización del perfil, los roles y las funciones del personal profesional dedicado al gobierno de la educación.

**IIPE-UNESCO Buenos Aires**

Presentación .....	5
<b>Nuevas demandas para la gestión y las políticas educativas en América Latina en el siglo XXI .....</b>	<b>7</b>
Los escenarios de la educación latinoamericana del siglo XXI y las nuevas necesidades y demandas para la gestión de las políticas educativas .....	7
La emergencia del modelo de descentralización con delegación de responsabilidad y los problemas de la formación para la gestión y las políticas educativas .....	8
<b>Hacia una definición de las competencias profesionales para responder a las nuevas demandas .....</b>	<b>13</b>
El dilema entre la formación para el análisis, la construcción de sentido y la intervención .....	13
El dilema entre la universalidad y la especificidad .....	15
<b>Recursos experimentales para la formación de competencias para la gestión y la política educativa .....</b>	<b>17</b>
La recuperación colectiva de la innovación particular .....	17
El recorte “arbitrario” de competencias para la actuación en la gestión y en las políticas educativas .....	18
La articulación de las competencias con saberes generales y con saberes específicos .....	20
Las posibilidades de transferencia de los recursos experimentales existentes .....	21
<b>Claves para la enseñanza de competencias profesionales para la gestión y la política educativa .....</b>	<b>24</b>
El modelo Acción-Reflexión-Acción .....	24
El uso de estrategias didácticas transversales: los casos y las simulaciones .....	25
El uso de estrategias didácticas específicas para cada competencia ....	27
La articulación con los procesos de trabajo de los participantes.....	29
El desarrollo de la reflexividad .....	29
La promoción de “comunidades de práctica” .....	30
<b>Bibliografía .....</b>	<b>32</b>

## PRESENTACIÓN

La formación para la gestión y la política educativa constituye uno de los grandes problemas que enfrenta la educación superior en los países de América Latina. Los cambios producidos en los sistemas educativos demandan transformaciones en los métodos y los contenidos de la formación.

El IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, con el apoyo de la Fundación Ford, implementa desde el año 1999 el proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa. Su objetivo general es “fortalecer la capacidad de gobierno de la educación, en particular la capacidad de gestión de los procesos de transformación educativa en América latina a través de la formación y capacitación de los recursos humanos en este ámbito”.

En los años 2001 y 2002, el proyecto se propuso los dos objetivos específicos siguientes:

1. Capacitar a personal docente de cátedras de política, administración y organización escolar, en aspectos clave necesarios para la formación de profesionales que se desempeñen en la gestión educativa.
2. Promover, acompañar y apoyar el proceso de creación de una red de especialistas en política y gestión educativa a nivel regional, que facilite el desarrollo de procesos rápidos y permanentes de actualización profesional y de intercambio de experiencias entre quienes están en la gestión del cambio y quienes están abocados a la formación.

En ese contexto se llevaron a cabo una serie de líneas de acción, en particular la promoción de la innovación en la enseñanza a través de programas líderes de formación de posgrado en política, administración y organización escolar: FLACSO, Argentina; Universidad de San Andrés, Argentina; Universidad Federal de Bahía/ISP, Brasil; PROEIBAndes, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia; ESCA/Instituto Politécnico Nacional, México, e ICASE/Universidad de Panamá. Como resultado de esa promoción se elaboraron seis módulos que recuperan las prácticas innovadoras para su transferencia y mejoramiento a través de su aplicación en otras instituciones de formación universitaria para la gestión y la política educativa.

La presente introducción a los seis módulos se estructura en cuatro partes. En la primera parte se fundamenta la necesidad de un nuevo tipo de formación para la gestión y la política educativa desde la presentación de los nuevos desafíos que una y otra deben enfrentar en América Latina. La segunda parte ofrece una propuesta de formación que toma como eje el concepto de competencia profesional y desarrolla el estado del debate sobre esta noción en el marco del proyecto de

Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa y de otros asociados.<sup>1</sup> En la tercera parte se presentan los módulos como producto del proceso de experimentación y se formulan algunas recomendaciones para su uso. Finalmente, en la cuarta parte se proponen seis claves para la formación de las competencias seleccionadas o, mejor expresado, arbitrariamente “recortadas” como dimensiones del perfil del profesional competente para la gestión y política educativa.

Tanto este texto como los módulos que se presentan son productos en proceso en un ámbito en el que se comienza a innovar con lentitud, y no sin resistencias. En todos los casos exigen más desarrollo, experimentación y reflexión.

---

<sup>1</sup> Como el proyecto de Formación para el Diálogo Político-Educativo que lleva adelante, también en el seno de la UNESCO, la Oficina Internacional de Educación de Ginebra.

# NUEVAS DEMANDAS PARA LA GESTIÓN Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

## EN AMÉRICA LATINA EN EL SIGLO XXI<sup>2</sup>

La mayor parte de los países de América Latina han comenzado profundos e integrales procesos de transformación de sus sistemas educativos. Estos procesos tienen algunos aspectos en común. Uno de ellos se refiere al contexto, otro a ciertas demandas que ese contexto impone a la gestión y a las políticas educativas, y a la necesidad de construcción de un nuevo perfil profesional para responder a esas demandas.

### **Los escenarios de la educación latinoamericana del siglo XXI y las nuevas necesidades y demandas para la gestión de las políticas educativas**

Precisamente una de las razones que induce esos procesos de transformación es la toma de conciencia de las características del cambio de escenario y de la potencialidad de la educación como factor de crecimiento económico, oportunidad de construcción de mayor equidad social y consolidación de la democracia (CEPAL-UNESCO, 1992).

La década de 1980 se caracterizó porque prácticamente ningún país de la región había logrado compatibilizar avances en la atención a esos tres desafíos. Algunos autores se refieren a ella como una “década perdida”, que en realidad comenzó en numerosos países ya hacia mediados de la década de 1970 (Fajnzylber, 1989). Parte de la “pérdida” estuvo asociada a la desinversión educativa, a la falta de reflexión respecto del papel que podía jugar la educación y a las características que ésta debía asumir como variable para mejorar la calidad de vida de la población.

Durante las décadas de 1970 y 1980, diversos países de la región –por ejemplo, Colombia, Chile y Argentina– incentivaron cambios tendientes a descentralizar el gobierno de la educación (Brunner y Puryear, 1994 y 1995). Las estrategias implementadas tuvieron al menos dos características peculiares. La primera es un sesgo fiscalista (Carnoy y de Moura Castro, 1997); la segunda es una falta de preparación para el logro de un buen funcionamiento del modelo de gobierno de la educación emergente.

En todos los casos, los procesos de transformación ocurren en escenarios rápidamente cambiantes, afectados por la emergencia de la sociedad de la información y del conocimiento, la articulación a la economía mundial y la reapertura de la oportunidad de desarrollo democrático.

---

<sup>2</sup> Este apartado retoma numerosos elementos de Braslavsky, C. (2001).

En efecto, la promoción de la descentralización durante las décadas de 1970 y 1980 estuvo fuertemente sesgada por la expectativa de eficiencia, entendida, también, como una oportunidad irremplazable para reducir el volumen total de las asignaciones presupuestarias para el sector educación como una variable de ajuste fiscal (Braslavsky, 1999a; Di Gropello, 1997).

Pero, además, el supuesto era que esa expectativa habría de lograrse por el solo hecho de acercar las decisiones a la base y sin necesidad de generar otras condiciones (De Mattos, 1989). En esa etapa del desarrollo educativo latinoamericano no se prestó atención a cuestiones tales como el cambio curricular, la evaluación, la modernización o la creación de sistemas de información y, sobre todo, a la formación de nuevos perfiles profesionales para una nueva forma de ejercicio de la política educativa. En realidad, estas ausencias fueron el corolario inevitable de una forma de promoción de la descentralización de la educación alejada de los propósitos de reconocer y ampliar las oportunidades de ejercicio del poder de la ciudadanía en relación con las cuestiones educativas y de mejorar la calidad de los aprendizajes de la población.

En la década de 1990 se puso de manifiesto que la estrategia de descentralización aislada de procesos sistémicos de transformación educativa no permitiría que la educación ofreciera una contribución para alcanzar los objetivos de equidad social, crecimiento económico y consolidación democrática (Tedesco, 1995 y 1998). Por otra parte, a lo largo de esta década se fue tomando conciencia del avance de las desigualdades que resultaba en un incremento de la marginación y de la pobreza (Undurraga y Araya, 2001). En ese contexto, nada garantizaba que las decisiones que se tomaran en forma descentralizada contribuyeran a aumentar la eficacia ni, menos aún, a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, crecientemente asumida como una necesidad. Países como México, en los cuales la reforma avanzó más tardíamente, evitaron incluso optar entre “descentralizar” o continuar con el modelo tradicional centralizado de gobierno de la educación, buscando una estrategia diferente (Aguilar Hernández y Schmelkes del Valle, 2001).

### **La emergencia del modelo de descentralización con delegación de responsabilidad y los problemas de la formación para la gestión y las políticas educativas**

Pareciera que ya en la década de 1990 se comenzó a asumir la necesidad de promover políticas multidimensionales de cambio educativo que sostuvieran el valor de la descentralización educativa, pero que también la rearticularan con tradiciones significativas y diferentes del fundamentalismo neoliberal omnipresente en las reformas anteriores orientadas sólo hacia el ajuste fiscal. El esfuerzo comenzó a través de la búsqueda de una vinculación de la descentralización a la voluntad de

atender a la diversidad de situaciones reales y del acercamiento de las decisiones a las personas. Los equipos ministeriales a cargo de las reformas se preocuparon por intentar generar condiciones para que la creciente y cada vez más compleja variedad de tomadores de decisiones pudiera actuar más acertadamente.

Al menos en el nivel de las propuestas, se incorporó la necesidad de combinar descentralización con **empoderamiento** (*empowerment*), entendido como la capacidad de ejercer poder a todos los niveles (Byham, 1992). Entre las políticas y estrategias diseñadas para promover ese empoderamiento, numerosos países de la región elaboraron planes y programas de estudio actualizados para la educación básica, pusieron en marcha dinámicas de formación y capacitación docente –más o menos exitosas–, montaron sistemas de información y de evaluación, e incentivaron la construcción de proyectos locales e institucionales (Braslavsky, 1999b; Gajardo, 1999; Corrales, 1999; Carnoy, Cosse y Martínez, 2001).

Un modelo descentralizado de la educación que persiga, al mismo tiempo, mayor eficiencia, mejor calidad y creciente equidad educativa, en países donde, además, está culminando o continúa avanzando una etapa fuertemente expansiva de los sistemas educativos (Caillods, 2001; Filmus, 2001) impone numerosos nuevos desafíos. Estos desafíos reclaman, a su vez, una reconceptualización del perfil, los roles y las funciones del personal profesional dedicado al gobierno de la educación (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 1999 a y b; Casassus, 1999 y 2002). Por último, la reconceptualización se inicia con la identificación de los problemas de los perfiles existentes y de la formación que los produce (Braslavsky y Acosta, 2001).

A ese respecto existen, al menos tres grupos de problemas. El primero radica en la dificultad de construir una profesionalización colectiva orientada a la acción, el segundo, en la emergencia de una mayor diversidad de situaciones de gestión y el tercero, en las características de los modelos didácticos de formación.

Dentro del primer grupo de problemas existen a su vez dos dimensiones. La primera consiste en que los especialistas en gestión y en políticas educativas tienen dificultades para construir el sentido de los fines de su especialidad. Esta situación contribuye a la emergencia o consolidación de situaciones de anomia y de cumplimiento rutinizado de actividades. Todo lo cual coadyuva a que las propuestas de reforma educativa sean patrimonio de un conjunto estrecho de personas y que no se puedan autoperfeccionar ni perfeccionar desde su interacción con posiciones críticas procedentes de sectores tales como el sindicalismo, el empresariado o la opinión pública en general, ni desde un fluido proceso de convocatoria e intervención de maestras, maestros, profesores, padres y estudiantes (Braslavsky, 1993).

La segunda dimensión es, en cierto sentido, la contracara de la primera. Consiste en las dificultades que tienen los especialistas en gestión y en política educati-

va para articular la creciente demanda de intervención de un amplio y heterogéneo conjunto de actores en los procesos de gestión educativa. Retomando algunos elementos presentados ya en el apartado anterior se puede subrayar que, actualmente, la centralidad de la educación en la agenda latinoamericana, la complejidad y el desafío de la reinención de los dispositivos de regulación y de provisión de educación implican que un conjunto de actores no especializados en la gestión ni en políticas educativas intervengan en los procesos de toma de decisiones. Entre los actores no especializados cabe mencionar a los maestros y profesores, a los especialistas en ciencias de la educación, en didáctica y en otros campos educativos. Los actores especializados son, por ejemplo, los directores, supervisores, técnicos medios de los municipios, provincias o estados, departamentos y ministerios nacionales.

### Niveles de especificación

El segundo grupo de problemas vinculado con los perfiles existentes del personal profesional dedicado al gobierno de la educación y con su formación proviene más directamente de la nueva realidad y consiste en la falta de adecuación de la formación a demandas de gestión cada vez más generales, pero también más específicas. En efecto, al mismo tiempo que se universaliza un modelo de gestión que intenta dar cuenta de la descentralización con empoderamiento, se hace evidente la exigencia de atender a distintas formas de diversidad. La primera de esas formas de diversidad está dada por los tres a cuatro **niveles de especificación** de la gestión y de las políticas educativas, todos igualmente relevantes: el nivel de las instituciones educativas, los procesos a escala municipal o distrital, los procesos a nivel departamental, estadual o provincial, y los procesos nacionales. A esos niveles hay que agregarles un nivel transnacional asociado a las demandas de la globalización y a las oportunidades de la introducción de las nuevas tecnologías, que inducen a la comparación y al intercambio permanente con espacios externos al nacional.

Estos niveles de especificación de la gestión y de las políticas educativas tienden, a su vez, a definirse cada vez menos como niveles jerárquicos o con especializaciones funcionales rígidas y cada vez más como conjuntos de círculos concéntricos interconectados con especificidades propias de cada territorio, que o no son reconocidos como tales o no son sinérgicamente articulados.

Pero, además, la dualización de las sociedades (una elite con acceso al conocimiento y una masa de excluidos del mercado laboral y de los procesos que hacen a la integración social) implica que existan aspectos específicos que se deben atender al asumir la gestión y las políticas educativas en contextos también específicos transitados por desafíos tales como: el afianzamiento de la gobernabilidad democrática; la aceptación de la diversidad como un dato y una oportunidad; la lucha contra el crecimiento de la pobreza y de las desigualdades, y la demanda de transparencia, eficacia y eficiencia. Estos desafíos tienen, a su vez, manifestaciones distintas según se trate de gestionar la educación de la primera infancia, de la niñez, de la adolescencia o de los adultos.

Por último, el tercer grupo de problemas es de carácter específicamente pedagógico-didáctico. En general, la formación está mucho más orientada hacia el análisis del pasado y del presente que hacia la anticipación y proyección de escenarios alternativos para el futuro. En consecuencia los egresados de diversos programas de formación para la gestión y las políticas educativas tienen dificultades para diseñar dispositivos que contrarresten la debilidad institucional derivada de las políticas educativas propias de las décadas de ajuste fiscal sobre el sector. Para hacerlo se requiere una formación y un entrenamiento que faciliten la anticipación de alternativas diversas, cada una de ellas con sus posibles consecuencias positivas y negativas para los fines buscados.

En parte, tal situación deriva de otra dimensión débil de la pedagogía de la formación para la gestión y la política educativa, que consiste en su aislamiento respecto de la gestión y de las políticas educativas reales. Como, por otro lado, en estos momentos en la propia gestión se produce información y conocimiento, dicho aislamiento entorpece la posibilidad de construir un verdadero sistema científico-tecnológico que permita la innovación permanente, el análisis autocrítico, la comprensión de las dificultades de los gestores por parte de los formadores y, en definitiva, el mejoramiento de la capacidad colectiva de gestión de la educación.

Los gestores educativos deben, asimismo, interactuar en forma democrática con otros actores y niveles, concertar acuerdos, trabajar en equipo y comunicarse entre las partes (Martinic, 2000). Además, deben hacer todo esto mientras asumen el desafío político que representan los problemas económicos y sociales cada vez más graves en la región.

En este sentido se puede afirmar que hay una tensión creativa entre dos exigencias convergentes de formación para la gestión y política educativa: la de formación de los ciudadanos y la de formación de los especialistas. En efecto, todos los actores requieren capacidades que les permitan intervenir en la gestión y en las políticas educativas contribuyendo a la creación de un sentido compartido, interviniendo en uno o más niveles de gestión. Pero, por otra parte y al mismo tiempo, los “especialistas” deben poder conducir los procesos de gestión y de políticas educativas convocando y sosteniendo la participación de los demás, así como procesos específicos de concertación de fines y medios, y de obtención, organización y administración de estos últimos a través de intervenciones eficaces y eficientes.

Dicho en otros términos, existe una necesidad de formación que puede denominarse “básica” para la gestión y las políticas públicas democráticas, en general, y educativas, en particular, que requiere cubrir a todas las personas. Esa formación básica consiste en el desarrollo de ciertas **competencias ciudadanas**: la detección de necesidades, la posibilidad de elección entre alternativas para la solución de esos problemas, la comunicación de opiniones y la negociación con los técnicos especializados y los demás ciudadanos para consensuar una solución, etc.

Frente a estos problemas, los diversos y nuevos actores que intervienen en los diferentes niveles, contextos y dimensiones del sistema, deben, al mismo tiempo, anticipar y diseñar escenarios, tomar decisiones, ponerlas en práctica y evaluarlas.

Competencias ciudadanas

Sin embargo, la capacidad de construir “sentido” no depende sólo de los conocimientos que se posean. Esta capacidad implica la movilización de recursos de diferentes características: los conocimientos, pero también recursos emocionales y de actitudes vinculados con la sensibilidad y la implicación frente al hecho educativo.

Pero existe, a su vez, un nivel más sofisticado en el desarrollo de esas competencias por parte de los profesionales de la gestión y de las políticas educativas, en el que se suman necesidades específicas tales como el análisis de situaciones para poder elaborar alternativas de solución, el liderazgo en la producción de sentido en el campo específico de trabajo, la puesta en práctica con eficacia y eficiencia de las soluciones consensuadas y la rendición de cuentas de las políticas acordadas en forma participativa y asumidas en el marco del estado de derecho y de la institucionalidad democrática. Estos profesionales requieren un grado más alto de especialización.

Por eso, para el caso de estos últimos, Tedesco (2000) plantea la necesidad de articular conocimientos profesionales de tipo conceptual y también práctico con conocimientos políticos.

En consecuencia se hace imprescindible volver a pensar la formación de quienes participan en la gestión y la política educativa; innovar, experimentar y reflexionar para desarrollar nuevas estrategias y también nuevos materiales de trabajo, que complementen los textos clásicos, los informes de investigación, las estadísticas o las leyes; todos ya integrados a la formación. Su uso crítico y su renovación permanente irán dando pistas para su mejoramiento y mejor integración al campo de la formación.

#### Competencias 1

En el contexto del proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa del IPE-UNESCO Buenos Aires, entre 1999 y 2002, la clave para la innovación, experimentación y reflexión es el concepto de **competencias**, utilizado primero sin más connotaciones que las que le da el sentido común. Quien posee competencias puede resolver problemas reiterados y otros nuevos, puede actuar con pericia en su campo. Un médico que cura es competente. Un maestro que enseña, también.

#### Competencias 2

En el campo de las políticas y la gestión educativa, la cuestión no está tan clara todavía, y el concepto de competencias demostró ser más complejo de lo que asume el sentido común. Se trata de que cada profesional sea competente y, a la vez, de formar las competencias de los profesionales (Le Boterf, 2000a). Pero dado que es cada profesional quien debe ser competente de manera integral, incluyendo la capacidad de saber cuándo y de quién requiere una determinada complementariedad, la definición de “las” competencias de ese profesional, es relativamente arbitraria.

# HACIA UNA DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

## PARA RESPONDER A LAS NUEVAS DEMANDAS

Los resultados de un diagnóstico sobre la situación de la formación universitaria para la gestión y la política educativa en varios países de América Latina que se llevó a cabo en el IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires como punto de partida del proyecto que dio origen a los seis módulos que aquí se presentan, indican la existencia de dos polos en la orientación de dicha formación (Braslavsky y Acosta, 2001). En uno de ellos está la oferta tradicional –que caracteriza a la mayoría de las universidades de la región–, centrada en la teoría y el saber técnico-conceptual. En este polo parecen existir fuertes dificultades para articular conocimiento y acción.

En el otro polo existe una oferta inspirada en los modelos de formación para la administración de empresas. Esta oferta es más reciente, está menos expandida, pero tiene fuerte presencia en la formación para el nivel de la gestión escolar, en particular en los nuevos posgrados para directores y supervisores.

Entre un polo y el otro se identifican algunos programas que avanzan en la articulación de dimensiones cognitivas y actitudinales en la formación y que incorporan otros contenidos, orientaciones bibliográficas y perspectivas metodológicas. Sin embargo, el conjunto de la oferta universitaria presenta dificultades para innovar en propuestas de enseñanza que dejen de centrarse en la tiza, el pizarrón y unas pocas fotocopias, y que favorezcan el desarrollo integral de los recursos necesarios para la práctica profesional de la gestión educativa en el nuevo contexto latinoamericano y, probablemente, mundial.

Una propuesta de este tipo debe atender un conjunto de dilemas, entre los cuales aquí se han seleccionado dos. En cada caso se propone una hipótesis de resolución del dilema, que está asociada a los nuevos desafíos que debe enfrentar la formación.

### **El dilema entre la formación para el análisis, la construcción de sentido y la intervención**

Uno de los problemas centrales de la formación para la gestión y la política educativa es la desarticulación entre la teoría, la prospección y la práctica. En cierto sentido se puede proponer que la inclusión del concepto de competencia permi-

El desafío pasa por la construcción de una formación que articule la dimensión del saber con la dimensión de la acción, cuyo eje de referencia sean el sistema educativo y sus instituciones, con su historia, sus problemas y sus características particulares, y que contribuya a que todos los que toman decisiones posean una considerable “densidad cultural” (Tedesco, 2001), con especificidad profesional y contextual.

te superar esa desarticulación, integrando teoría y capacidad de construcción de sentido en la acción (Perrenoud, 1998).

Durante los últimos años, la noción de competencias tuvo numerosas acepciones. Algunos autores señalan que el uso diverso que se hace del concepto da lugar a gran cantidad de confusiones y proponen, frente a la ambigüedad del término, buscar una definición operativa (Dolz y Ollagnier, 2000; Barnett, 2001).

En el caso de este proyecto resulta útil recuperar el concepto tal como se lo utiliza actualmente en el mundo laboral y en los sistemas de formación profesional. La reestructuración del modo de producción capitalista a mediados de la década de 1960, en el marco de la tercera Revolución Industrial, produjo un nuevo paradigma tecno-económico basado en la microelectrónica. El paradigma de la organización pasó del modelo fordista al **modelo posfordista** (modelo de la red de flujos interconectados) orientado por el concepto de **calidad total**. Este modelo de gestión supone que el menor disfuncionamiento de una de las partes amenaza la producción en su conjunto. En consecuencia, los niveles de calificación de los trabajadores que se desempeñan en un mismo proceso productivo deberían ser elevados y compatibles para garantizar un tipo de interacción diferente y más igualitaria. Esto demanda que todos los trabajadores desarrollen las capacidades de concertación, reflexión, previsión y comunicación.

#### Modelo posfordista

Aunque el hecho de que el modelo posfordista exista y, sobre todo, su supuesta universalidad o universalización, están muy discutidos y sus consecuencias perversas o paradójales están siendo presentadas por numerosos y solventes críticos de la actual etapa de desarrollo capitalista (Gorz, 1991; Sennet, 2000), no se puede negar que desde el punto de vista de las utopías deseables, sus características son atractivas. Dicho en otros términos, lo que algunos economistas contemporáneos dicen que ocurre, tal vez no ocurra o, al menos, no para todos; pero desde el punto de vista de una visión de sociedad democrática y participativa sería bueno que ocurriese. En consecuencia, parecería más que atrayente formar a todos los profesionales en esas competencias.

En la actualidad, la lógica subyacente a las competencias es la de “**saber actuar**”. De acuerdo con Le Boterf (2000a), actuar con competencia remite a un saber actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales) y recursos externos (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, entre otras). Las competencias residen en el encadenamiento de un conjunto de esquemas operativos articulables para resolver un mismo problema y transferibles a la resolución de otros problemas. Son una disposición antes que una operación. Constituyen, además, un tejido fuertemente interconectado. En consecuencia, toda distinción entre unas competencias y otras es, en cierta medida arbitraria, y toda estrategia para la formación de “una” de ellas implica incidir en la formación de otras.

#### Saber actuar

Las competencias se refieren al conjunto de recursos personales que el gestor debe combinar y movilizar para manejar eficazmente las “situaciones profesionales clave”. Le Boterf (2000b) entiende la situación profesional como una actividad que hace al “tipo de oficio” de un sujeto, que debe analizarse a partir de criterios de realización y resultados o productos esperados.

Considerar las competencias como “recursos para saber actuar” que integran conocimientos, habilidades, valores y actitudes enriquece el concepto y alienta la búsqueda de visiones innovadoras para su enseñanza y aprendizaje.

## **El dilema entre la universalidad y la especificidad**

Los primeros innovadores de la formación para la gestión y la política educativa que intentaron aproximar empíricamente la formación a la acción recurrieron a las prácticas y a ejemplos desarrollados en el campo de la formación para la gestión empresarial. En consecuencia propusieron a estudiantes o profesionales del mundo de la educación una serie de experiencias formativas que incluían análisis y ejercicios desarrollados a partir de casos empresarios. Esta práctica generó fuerte admiración en algunos y consistente rechazo en otros.

El supuesto de aquellos intentos innovadores era que las competencias son independientes del contexto, es decir, universales. Más aún, en algunos casos se sugería, y se sugiere, que cuanto más alejados estén los ejemplos y las reflexiones del ámbito concreto y específico del trabajo profesional de cada quien, mejor es.

La experiencia y las reflexiones más sólidas existentes en este campo parecen mostrar lo contrario. Parecería que la resistencia es mayor y el impacto es menor si la formación en competencias se realiza de manera descontextualizada. Los recursos para actuar con competencia emergen de un determinado contexto de actuación, en nuestro caso del de la gestión y la política educativa. Se propone como hipótesis que las competencias son las mismas para diferentes contextos, pero que se expresan de manera diferente en cada uno de ellos y que si se desarrollan en relación con la práctica profesional en un contexto, el esfuerzo de transferencia que se requiere para utilizarlas en uno distinto es considerable. Dicho en otros términos, el “saber actuar” o competencia tendría un carácter general o universal y lo que cambiaría sería la eficacia y la eficiencia con la que se lo puede activar.

En el caso de la política y la gestión educativa existen al menos tres tipos de contexto ligados a los profesionales en este campo:

1. el nivel del sistema educativo en el que trabajan o se proponen trabajar,
2. la dimensión de la gestión educativa de referencia (expansión, calidad o evaluación, por ejemplo) y,
3. el tipo de población (contextos urbanos o rurales, población de capas medias o en situaciones de pobreza, por ejemplo).

La competencia siempre remite a una construcción influida por el contexto, es decir, se actúa con una finalidad en un contexto específico, en el que se combinan diferentes aspectos.

Cada contexto permite precisar el conjunto de recursos personales y externos que necesita un sujeto para “saber actuar”. Las situaciones profesionales pueden servir como tipologías orientadoras para el desarrollo de saberes en cada contexto, por ejemplo, en el de la expansión de la educación primaria en ámbitos rurales.

Por tratarse de una acción apoyada en el contexto, las competencias no serían tan fáciles de transferir. Pero, por otro lado, su formación en relación con situaciones profesionales de diferentes contextos facilitaría esa transferencia. Sin embargo, lo que más contribuiría a producir una transferencia sería apoyarse en capacidades cognitivas como la reflexividad, el reconocimiento de los patrones comunes de los problemas o situaciones particulares, disponer de un gran repertorio de situaciones variables, tener la voluntad y la capacidad de convertir las situaciones en oportunidades para la transmisión de las competencias.

Además, tampoco está muy claro dónde comienza y dónde termina cada contexto. Los contextos suelen ser más bien recortes en variables continuas, como, por ejemplo, la relacionada con la calidad de vida. El corte entre uno y otro puede ser tan arbitrario y convencional como el corte entre una y otra competencia.

En consecuencia parecería que la manera de superar el dilema entre la formación para un nivel y la formación para todos los niveles de la gestión y de la política educativa sería producir un saber conceptual común y recoger situaciones profesionales específicas que puedan servir como guías para el desarrollo de saberes vinculados con la acción. Así, la formación debería promover en los sujetos la combinación de recursos pertinentes en función de un tipo de situación profesional y la capacidad de transferencia de esos recursos a situaciones similares.

Las competencias de los profesionales de la gestión educativa y de la política educativa se forman, entonces, en la tensión entre un nivel de generalidad o universalidad propio de “lo educativo”, un nivel de especificidad o particularidad propios de un nivel, una dimensión y una realidad socioeconómica, entre otros aspectos contextuales relevantes. Es decir que para cada competencia existirían algunos recursos generales vinculados con “lo educativo” y, a su vez, cada competencia se articularía con recursos específicos determinados por la situación profesional de la persona en cuestión.

La formación para saber actuar requiere un desarrollo integral de los recursos de cada competencia. El formador decidirá cuál de ellos enfatizará más, pero es claro que se requiere promover la formación tanto de los recursos generales como de los recursos específicos.

Podría decirse que la manera de superar este dilema es mantener una presencia curricular equilibrada de ambos tipos de recursos, con la mirada puesta en la búsqueda de la especificidad del recurso general en las situaciones de desempeño profesional y en el contexto cultural.

# RECURSOS EXPERIMENTALES PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

Los seis módulos que se presentan aquí son –en particular del módulo 1 al 5– el producto de un proceso de innovación de carácter experimental para la enseñanza de competencias para la gestión y la política educativa; en consecuencia, pueden concebirse como recursos experimentales que ganarán en precisión y especificidad conforme se avance en su uso. Ellos son:

**Módulo 1:** El análisis situacional de la política educativa: competencia de gestión (APE).

**Módulo 2:** La comunicación: herramienta clave de la gestión educativa.

**Módulo 3:** Conflictos y gestión: prácticas de resolución.

**Módulo 4:** El liderazgo: características e impacto en la gestión educativa.

**Módulo 5:** El trabajo en equipo: insumos para el formador.

**Módulo 6:** Las nuevas tecnologías: herramientas de formación para la gestión y la política educativa.

Los módulos se dirigen a los profesores universitarios vinculados con la enseñanza de la gestión y la política educativa en general (Administración de la Educación, Gestión Educativa, Política Educacional, Planeamiento de la Educación, etc.). Su objetivo es constituirse en una herramienta de orientación que le permita al profesor incorporar a su planificación una instancia formativa con contenidos y metodologías que pocas veces se usan en las universidades.

En los apartados siguientes se tratará de mostrar, en primer lugar, cómo fue la producción colectiva de los módulos 1 a 5, y luego cómo se intentaron resolver los tres grupos de problemas a los que se hizo referencia en la presentación –la dificultad de construir una profesionalización colectiva orientada a la acción, la emergencia de una mayor diversidad de situaciones de gestión y las características de los modelos didácticos de formación–.

## **La recuperación colectiva de la innovación particular**

Los módulos son el producto del trabajo con seis equipos de profesores de nivel de posgrado y los alumnos de sus programas de maestría.

Las instituciones “desarrolladoras” de módulos son: FLACSO, Argentina; Universidad de San Andrés, Argentina; Universidad Federal de Bahía/ISP, Brasil; PROEIBAndes, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia; ESCA/Instituto Politécnico Nacional, México e ICASE/Universidad de Panamá, Panamá.

Cada equipo desarrolló el módulo en tres fases sucesivas (exploración, sistematización y ejecución cruzada) acompañadas por seminarios de trabajo en el IIPÉ-UNESCO Buenos Aires.

La **fase de exploración** propone el diseño de una actividad experimental para poner a prueba hipótesis acerca de la enseñanza de competencias para la gestión y la política educativa. Para esta fase se adoptó el enfoque de investigación de desarrollo curricular.

El modelo de investigación para el desarrollo curricular elaborado por L. Stenhouse (1987) propone considerar a la persona que desarrolla un currículum como alguien que explora problemas. Desde esta perspectiva es deseable juzgar el currículum por su contribución al progreso del conocimiento respecto de la enseñanza de los contenidos: “Está concebido como un tanteo mediante el cual explorar y comprobar hipótesis y no como una recomendación que debe adoptarse” (Stenhouse, 1987). Así, el currículum tiene una función exploradora e investigadora.

Al no disponer de una base para la enseñanza de competencias para la gestión y la política educativa, se optó por una lógica de investigación que tome cada módulo como un proyecto de investigación que indaga “estrategias para”.

La **fase de sistematización** consiste en el ordenamiento de la actividad experimental y en la elaboración de un módulo para la enseñanza de determinada competencia.

La **fase de ejecución cruzada** es una instancia en la que cada módulo se pone a prueba en una institución diferente de la que lo desarrolló. El objetivo es evaluar la transferibilidad de la propuesta de enseñanza. El producto final consiste en la revisión y ajuste del módulo de la fase de sistematización.

### **El recorte “arbitrario” de competencias para la actuación en la gestión y en las políticas educativas**

Para la elaboración de los módulos 1 a 5 se discriminaron cinco competencias clave para la gestión de los sistemas educativos descentralizados: saber analizar las situaciones para la toma de decisiones, saber comunicar, saber manejar conflictos, saber liderar, conducir un equipo de trabajo y trabajar como parte de ese equipo.

Esa discriminación, parcialmente arbitraria, surgió de los estudios de caso del diagnóstico sobre el estado de la enseñanza para la gestión y la política educativa, y de la propia experiencia en diferentes ámbitos de la gestión educativa. También es consistente con un trabajo previo del IPE-UNESCO Buenos Aires en torno a las competencias para la gestión educativa (UNESCO-IPE, 1999). Promover la formación de estas competencias como parte del abanico de recursos de la práctica de gestión facilita el camino entre la teoría y la acción.

El conjunto de estas competencias puede pensarse como saberes transversales para la gestión educativa vinculados con una competencia núcleo. Dado que se trata de situaciones de trabajo, el eje podría ser la enseñanza de la competencia de “aprender a trabajar juntos” creando sentidos compartidos para la acción.

Los módulos de Análisis situacional de la Política Educativa (1), Comunicación (2), Manejo de conflictos (3) y Liderazgo (4) constituyen una propuesta didáctica flexible para uso del profesor. Se estructuran en cuatro partes: destinatario, definiciones conceptuales sobre la competencia, propuesta de enseñanza y actividad experimental. El módulo de Trabajo en equipo (5) consiste en una herramienta conceptual para acompañar al profesor en procesos de especificación de su propuesta formativa con su equipo y para su grupo específico de alumnos. El módulo sobre las nuevas tecnologías (6) presenta elementos descriptivos sobre el uso potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación de competencias y sugerencias para su inclusión en trayectos formativos.

En realidad, los módulos no tienen una relación término a término con una competencia determinada. Más bien todos contribuyen a formar las competencias del profesional de la gestión y de la política educativa, tal como se intenta mostrar en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Módulos y recursos para saber actuar en la gestión educativa**

Módulo \ Recursos	APE	Comunicación	Manejo de conflictos	Liderazgo	Trabajo en equipo	Uso de nuevas tecnologías
Análisis situacional	●	○	-	-	●	●
Comunicación	●	●	●	●	●	○
Manejo de conflictos	○	●	●	○	○	-
Liderazgo	-	●	○	●	●	-
Trabajo en equipo	●	●	○	●	●	○
Uso de TIC	●	●	-	-	○	●

Referencias:

●: Incidencia directa      ○: Incidencia indirecta

Los módulos no son prescriptivos; muestran alternativas que se desarrollaron y probaron con equipos universitarios con el fin de servir como insumos a otros formadores. Por ello, siempre mantienen su carácter experimental, dado que cada profesor realizará las adaptaciones necesarias de acuerdo a los recursos, en tanto saberes, que quiera promover y el contexto profesional y cultural en el que se encuentra.

## La articulación de las competencias con saberes generales y con saberes específicos

Los módulos reflejan la tensión entre lo universal y lo particular que, como se señaló en el apartado anterior, atraviesa a la formación en competencias. Tal como se expone en los cuadros 2 y 3, los módulos aportan elementos para la formación de recursos generales y de algunos recursos específicos de cada competencia.

En lo que se refiere a los contenidos generales o universales abordados, se puede proponer que ellos son de carácter “extrasistémico”, es decir, referidos a un ámbito más amplio que el sistema educativo, e “intrasistémicos” o referidos a la “universalidad” del quehacer en ese contexto profesional. Pero, además, los módulos proponen herramientas generales que complementan los contenidos universales o generales.

**Cuadro 2. Los contenidos generales o universales en los módulos propuestos**

Módulo \ Proyección	Abordajes, metodologías y conceptos generales	Abordajes, metodologías y conceptos generales en relación con “lo educativo”	Herramientas de trabajo “generales”
APE	Metodología de investigación.	Dimensiones de una política educativa Niveles de diseño e implementación de una política educativa.	Recolección, sistematización y análisis de información: preparación y aplicación de protocolos, procesamiento estadístico.
Comunicación	Principios básicos de la comunicación: recuperación de conceptos tales como: emisor, receptor, mensaje, papel de la información y de las emociones.	Dimensión comunicativa de la gestión de políticas educativas y procesos de transformación educativa.	Presentaciones orales, organización de reuniones, diferenciación de roles de emisión y recepción.
Manejo de conflictos	La negociación: del abordaje por posiciones al abordaje de intereses	Identificación de actores y dinámicas propias del sistema educativo.	Técnicas de negociación: construcción de alternativas.
Liderazgo	Concepto de liderazgo: delegación, conducción de equipos, motivación. Modelos diferentes de liderazgo: fortalezas, debilidades, oportunidades y riesgos de cada uno.	Sentido del liderazgo en educación: construcción colectiva del sentido de la acción educativa .	Técnicas para la elaboración de “micro-historias” de vida y de observación orientadas a la recuperación de la experiencia no escrita.
Trabajo en equipo	El rol del trabajo en equipo en el mundo contemporáneo.	La recuperación de la importancia del trabajo en equipo en los nuevos modelos de gestión y en las nuevas políticas educativas.	Estrategias y criterios para la creación de equipos. Seguimiento. Delegación.
Uso de nuevas tecnologías	El estado actual de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.	El uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en educación y, en particular, en los sistemas educativos.	Manejo de procesadores de texto, planillas de cálculo, correo electrónico e Internet.

Por otro lado, los saberes específicos se refieren tanto al nivel, como a cierto tipo de situaciones profesionales ligadas a las distintas dimensiones de la gestión y de las políticas educativas y –todavía en medida incipiente– a los contextos socioculturales en los que un profesional del campo puede tener que actuar. El cuadro 3 ofrece algunos ejemplos de especificaciones realizadas por los productores y los primeros usuarios en la fase de ejecución cruzada de los módulos.

**Cuadro 3. Saberes y recursos específicos. Ejemplificación**

<b>Módulo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Niveles del sistema educativo</b>	<b>Situación profesional (ejemplo)</b>	<b>Contexto cultural (ejemplo)</b>
APE		Entrevistas a gestores de diferentes niveles. Casos específicos: secretario municipal, director de escuela.	Planificación. Evaluación de programas.	Modos de hacer política (clientelismo, personalismo).
Comunicación		Comunicación en lenguaje apropiado para los actores de cada nivel del sistema educativo: diferencias de léxico y de estrategias.	Presentaciones orales y escritas. Organización de reuniones.	Pautas culturales (gestos, modos, tonos).
Manejo de conflictos		Caso de conflicto entre el nivel regional y el nivel central de la gestión educativa. Caso de conflicto en el ámbito institucional.	Negociaciones entre niveles de la gestión y con organismos internacionales; manejo de conflictos con equipos de trabajo.	Tipos de conflicto a partir de cosmovisiones particulares (por ejemplo, en comunidades indígenas).
Liderazgo		Características del liderazgo ligadas a la cultura de cada nivel del sistema educativo.	Conducción de procesos de cambio curricular	Liderazgo personalista (influencia de tradiciones personalistas en países de la región).
Trabajo en equipo		Adaptación de las prácticas de acuerdo al actor y el nivel de la gestión (ministros, sindicatos, asociaciones de padres).	Asesoramiento y dirección.	Cultura organizacional (burocrática, por ejemplo). Condiciones de trabajo.
Uso de nuevas tecnologías		Particularidades del uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el nivel superior: formación docente.	Diseño de mapas educativos. Uso de bases estadísticas.	Acceso a los recursos y soportes tecnológicos necesarios.

### **Las posibilidades de transferencia de los recursos experimentales existentes**

Como ya se dijo, los módulos no son prescriptivos. Si se decide utilizarlos, cada institución y cada profesor deberá tomar frente a estos módulos al menos dos tipos de decisiones. Por una parte, en qué momento de la formación incluirlos y, por otra parte, cómo hacerlo. Sobre este segundo punto, el formador encontrará referencias en los respectivos módulos. En cuanto a cuál es el momento de la formación del profesional de la gestión y de la política educativa más adecuado para utilizarlos, se pueden sugerir cinco reflexiones.

Se sugiere que los módulos se integren a los trayectos formativos de los programas en los que se decida utilizarlos, en lugar de agregarlos en forma independiente.

1. Los módulos se proponen contribuir a aprender “cómo”, pero esto no puede desligarse del sentido, del “para qué” poner en acto o no ciertas estrategias. La capacidad de construir sentido requiere una sólida formación conceptual y también una sólida experiencia, así como la voluntad de hacerlo. Los módulos para la formación de las competencias de los profesionales de la gestión y de la política educativa no pueden garantizar ninguno de esos tres aspectos. En consecuencia, parece necesario promover articulaciones curriculares entre estos módulos y otras instancias de formación y de acción.

El cuadro 4 intenta mostrar en qué momentos de los trayectos formativos de los programas analizados en el *Estado de la enseñanza de la formación para la gestión y las políticas educativas* (Braslavsky y Acosta, 2001) se puede integrar cada uno de los módulos.

**Cuadro 4. Desarrollo de recursos para saber actuar en el marco de instancias de formación**

Recursos Instancia	APE	Comunicación	Manejo de conflictos	Liderazgo	Trabajo en equipo	Nuevas tecnologías
Materia o seminario	-	●	○	-	●	-
Taller extracurricular	●	●	●	●	●	●
Curso de extensión	-	●	●	●	●	-
Trabajos de campo o investigación	●	●	○	-	●	○
Elaboración de tesis	●	-	-	-	●	○

Referencias:

●: Pertinencia alta

○: Pertinencia intermedia

2. Es probable que por motivos ideológicos –resistencia al enfoque– o institucionales –implicancias burocráticas para cambiar planes de estudio–, la incorporación de contenidos de este tipo no sea factible en el conjunto de una institución determinada. Los módulos pueden promover la innovación pedagógica antes que la innovación institucional, a través de su uso en algunos espacios curriculares donde el profesor pueda tener más libertad de acción (por ejemplo, seminarios o talleres optativos).
3. La experiencia de creación y experimentación con estas primeras versiones de los módulos 1 a 5 parece indicar que sería deseable que esta formación se llevase a cabo con alumnos que cuenten con un recorrido formativo o

con una trayectoria laboral avanzados. De no ser así, se corre el riesgo de que algunas de las actividades propuestas no tengan sentido para el alumno más allá del momento de aula. Parecería que si los alumnos no pueden realizar conexiones de sentido entre las actividades formativas propuestas en los módulos y aspectos de su vida y práctica profesional cotidianas, las posibilidades de reflexión más allá del ejercicio o la actividad inmediata y, por lo tanto, de transferencia se verán limitadas.

Surge así el problema del momento adecuado para el uso de este tipo de herramientas. Por ejemplo, es importante que en la formación de grado, un alumno conozca las dimensiones de comunicación que tiene el diseño y la gestión de una política educativa, pero es probable que, a esa altura de su formación, no cuente con la trayectoria profesional que le permita aprehender el sentido de los recursos operacionales para “saber comunicar”. Aquí, el profesor es quien debe evaluar, de acuerdo al tipo de programa en el que se encuentre –formación de grado, diplomatura, especialización, maestría, etc.–, la conveniencia del uso de estos módulos.

4. Los módulos constituyen un desafío desde el contenido y desde la metodología también, ya que suponen formas de enseñar ajenas al ámbito universitario en general. Es importante que el profesor, de ser posible, forme un equipo de trabajo interdisciplinario que le permita obtener los recursos conceptuales y pedagógicos necesarios para implementar su propuesta con resultados satisfactorios.
5. Las competencias que aquí se presentan como recursos para saber actuar en las situaciones profesionales suelen darse de manera integrada; por ejemplo: la resolución de un conflicto supone el manejo de ciertas estrategias de comunicación o para conducir un equipo de trabajo hay que saber comunicarse y manejar conflictos. Sería interesante que el formador, que cuenta con todos los módulos, pueda pensar el abordaje de cada uno, o de varios de ellos, desde una perspectiva integral.

# CLAVES PARA LA ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA GESTIÓN Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

La experiencia que recogen estos módulos permite sugerir seis principios generales para la formación sistemática de competencias para la gestión y la política educativa: el desarrollo del modelo Acción-Reflexión-Acción, el uso de estrategias didácticas transversales, el uso de estrategias didácticas específicas a cada competencia, la articulación con los procesos de trabajo de los “aprendices”, el desarrollo de la reflexividad y la promoción de comunidades de práctica.

## El modelo Acción-Reflexión-Acción

La enseñanza de competencias se piensa a partir del modelo Acción-Reflexión-Acción, ya que el aprendizaje de las competencias ocurre por aproximaciones progresivas, donde el sujeto avanza en un círculo que parte de la experiencia o de la conceptualización, y que debe siempre pasar por la reflexión y la experiencia de esa reflexión. En efecto, es sabido que los adultos aprenden más fácilmente cuando pueden recurrir a su experiencia y cuando establecen claramente relaciones entre esa experiencia y las situaciones nuevas que el sujeto debe enfrentar (Undurraga y Araya, 2001).

El modelo Acción-Reflexión-Acción se inspira en el esquema pedagógico elaborado por Kolb (1977) para abordar los cuatro momentos del proceso de construcción de la competencia:

1. la experiencia concreta, al enfrentar a los participantes con situaciones problemáticas;
2. la observación reflexiva, al analizar diversos puntos de vista, sus propias experiencias y las de otros;
3. la conceptualización, para adquirir perspectiva ante la experiencia, obtener lo invariable, los principios rectores, las teorías de acción, las hipótesis y la puesta en práctica de los conceptos, las teorías de acción, y
4. su traducción e interpretación en función de nuevos contextos de intervención.

En el cuadro 5 se presenta la forma didáctica en que algunos de los módulos promueven el desarrollo de cada una de las etapas o momentos del modelo Acción-Reflexión-Acción.

**Cuadro 5. Módulos y etapas para la formación de competencias**

<b>Etapas</b>	<b>Módulo</b>	<b>APE</b>	<b>Comunicación</b>	<b>Manejo de conflictos</b>	<b>Liderazgo</b>
Acción		Inmersión en una política determinada. Trabajo de campo.	Caso: reforma educativa.	Casos diversos: inmersión.	Caso de líderes en educación: características Entrevista a gestores
Reflexión		Análisis de la política. Construcción de instrumentos. Análisis de la información relevada.	Construcción de problemas de la comunicación. Desarrollo de herramientas específicas de comunicación (presentaciones orales, reuniones).	Desarrollo de herramientas de negociación y manejo de conflictos a través de distintos tipos de casos.	Análisis comparativo del discurso de gestores entrevistados y las características estudiadas. Comparación de casos de diversos niveles de la gestión educativa y competencias de liderazgo utilizadas.
Acción		Elaboración de propuestas. Presentación al equipo de gestión responsable de la política estudiada.	Simulación: presentación oral del nuevo plan de estudios. Organización de reuniones para la presentación de un nuevo plan de estudios.	Resolución de casos de negociación entre regiones y con organismos internacionales.	Transferencia de características estudiadas a casos de ejercicio de liderazgo en diversos niveles de la gestión educativa.

### **El uso de estrategias didácticas transversales: los casos y las simulaciones**

El aprendizaje de los adultos es mayor cuando se usan procesos cognitivos divergentes y cuando procesan el material de aprendizaje por medio de diversas estrategias (Undurraga, 2001). Entre ellas, se destacan el estudio de casos y las simulaciones.

La utilización de **casos** tiene por finalidad la consideración de un problema determinado por medio del debate de una circunstancia previamente relevada y escrita (Gore, 1998). Permite el abordaje directo de los problemas que aparecen en las situaciones profesionales que se van a trabajar. En los módulos que aquí se presentan, los casos que se utilizan cumplen diversas funciones y deben reunir ciertas características.

Casos

Los casos cumplen las funciones de disparadores y de promotores de la reflexión desde la acción. Por ejemplo, en el módulo de Comunicación (2), se puede observar cómo a partir de un relato sobre la comunicación de una reforma educativa, se construyen los problemas básicos de los procesos de comunicación. En el módulo de Análisis de Políticas Educativas (1), a partir de la inmersión en un caso concreto de política educativa (presentación por parte de los responsables y visita al campo) se analiza y se reflexiona sobre ella.

Los casos deben presentar ciertas características para cumplir con las funciones que se mencionaron arriba. Por un lado, cada caso debe tener una extensión y complejidad óptimas. En principio no debe ser ni muy extenso ni demasiado complejo, ya que se trata de incluirlos en actividades de corta duración. Pero, por otro lado, debe dar cuenta de la complejidad de la realidad.

Asimismo, es necesario tener en cuenta la secuencia adecuada en el uso de los diferentes casos que se consideran. Es conveniente, por ejemplo, comenzar con un caso del ámbito educativo que no esté directamente apegado a la práctica laboral cotidiana de los participantes. De ser muy cercano, el caso no permite la toma de distancia necesaria para la reflexión cognitiva que requiere la construcción de una competencia. Si, por el contrario, el caso es muy lejano al contexto laboral del sujeto, se arriesga la falta de interés para el análisis, la reflexión y la transferencia.

A modo de resumen: el primer caso debe producir cierta sensación de familiaridad pero no una identificación directa con la práctica diaria. A medida que se avanza en el proceso formativo, y sobre todo hacia el final, parece recomendable utilizar casos más próximos a la práctica cotidiana de los participantes a fin de favorecer los procesos de transferencia una vez terminada la reflexión. En un proceso de trabajo ideal sería conveniente incluir hacia el final ejercicios de “autorreflexión” en el que cada participante trabaja con su situación laboral como “su” caso.

## Simulaciones

Las **simulaciones** constituyen un recurso para promover la formación de competencias creando situaciones afines a otras en las cuales no se puede intervenir o que no pueden ser observadas sin una formación previa específica. Las simulaciones son analogías de la realidad (Gore, 1998) que permiten trabajar disminuyendo los riesgos de intervenciones de profesionales aún poco competentes en situaciones reales o generando situaciones ficticias a las que los profesionales en formación no están habitualmente sometidos.

Entre las características de las simulaciones se destacan tres: la simulación como espacio para la exploración de la práctica cotidiana, la simulación como espacio para la construcción colectiva de conocimiento y la simulación como espacio de promoción de sentidos.

En el módulo de Comunicación (2), por ejemplo, se propone simular una presentación oral de un nuevo plan de estudio ante autoridades del gobierno; en el módulo de Manejo de Conflictos (3) se propone el uso de simulaciones para negociar con organismos internacionales o entre diferentes niveles (central y provincial) de la gestión educativa de un país, para promover la “negociación por intereses”.

Además, las simulaciones resultan adecuadas para observar los propios procesos de desempeño y de aprendizaje. En el contexto de diversas simulaciones se pueden utilizar técnicas de retroalimentación circular, donde cada grupo evalúa el rendimiento profesional simulado de sus pares a partir de listas de cotejo y se discute en equipo los resultados de las observaciones para promover la reflexión y el análisis de las actuaciones que tuvieron lugar y producir alternativas de mejoramiento.

Las simulaciones se convierten en espacios de aprendizaje si permiten observar el propio ambiente y “observarse” a uno mismo. Por ello, en el módulo de Liderazgo (4) los participantes comparan casos concretos de diversos niveles de la gestión educativa, y en el módulo de Comunicación (2) se introducen las filmaciones en la simulación. En este sentido, las simulaciones también se convierten en espacios de elaboración compartida del conocimiento (Gore, 1998).

No sólo es necesario aprender a presentar de manera clara una propuesta de plan de estudios, a resolver conflictos o a conducir equipos de trabajo y liderar procesos de cambio. Es necesario también aprender a usar estas herramientas para orientar la gestión de los sistemas y las instituciones educativas hacia dos tipos de finalidades: las macropolíticas –el logro de la equidad y la eficiencia en el uso de los recursos– y las micropolíticas –la promoción de más y mejores aprendizajes en todos los alumnos de una misma institución–. Tanto en el uso de casos como en el de simulaciones, el papel del formador es central, ya que es quien orienta y guía la selección y el diseño de estas estrategias. Por tal razón, algunos autores advierten sobre el potencial uso manipulador que pueda hacerse. En efecto, los casos y las simulaciones pueden ser contruidos para manipular o para formar a profesionales competentes, autónomos y reflexivos. De todos modos, esta tensión entre manipulación o formación existe siempre, también en relación con la formación clásica, apoyada particularmente sobre la transmisión de formación.

Este tipo de estrategias no sólo debe contribuir a superar situaciones problemáticas, deben también servir para volver a pensar el significado de las situaciones profesionales, su contexto y, fundamentalmente, el sentido dado a la acción.

### **El uso de estrategias didácticas específicas para cada competencia**

Los adultos en situación de aprendizaje deben usar diversos canales de exploración y puesta en práctica para promover el desarrollo de las dimensiones cognitivas y emocionales. Pero, además, las competencias tienen características específicas que parecen demandar estrategias didácticas particulares para la formación de cada una de ellas.

Para la formación en la competencia de liderazgo, por ejemplo, parecería necesario usar recursos apoyados sobre cualidades personales difíciles de transmitir y de aprender en el aula. Se propone, entonces, el uso de casos de líderes educativos para identificar las características que los transformaron en lo que son. Además, para superar las limitaciones de “estudiar” casos, se propone observar a otros líderes en sus contextos de actuación, estudiar su autopercepción y la percepción que tienen de ellos como líderes otras personas. En el módulo de Liderazgo (4) se parte de comentarios biográficos acerca de un educador (Paulo Freire) para analizar sus características como líder desde diferentes dimensiones: su contexto sociopolítico, su propuesta inclusiva, sus fallas como administrador. Esta reconstrucción teórica de los atributos del liderazgo se compara con la experiencia práctica de los gestores en ejercicio (rectores, secretarios municipales, directores) a través de entrevistas que tratan acerca de su concepción y práctica del liderazgo. Comparar el discurso literario sobre el liderazgo con el discurso de los gestores permite acercarse de manera más concreta a esta competencia.

Otra alternativa es tomar el caso de una persona que el participante reconozca como líder y ahondar en aquellas características que para él lo convierten en tal. Esta representación se compara luego con lo que dice la literatura y con el discurso de gestores en ejercicio.

Para algunos procesos que hacen a la comunicación o al manejo de conflictos (módulos 2 y 3) existen herramientas universalmente probadas cuya enseñanza se promueve a través del uso de estrategias como la simulación, que ya se describió en el punto anterior.

El conjunto de estos recursos y su enseñanza se asocia al desarrollo del discernimiento ético, competencia que se vincula con la promoción de valores. En rigor de verdad, el proyecto original contenía la propuesta de proponer un módulo para la formación profesional en valores. Sin embargo, abordar esta propuesta requiere asumir una complejidad mayor y más experiencia en la formación de los profesionales para la gestión y las políticas educativas. Como anticipo de futuros desarrollos se puede proponer que en el contexto de la noción de competencias como “recursos para un saber actuar”, la enseñanza del discernimiento ético para la gestión y la política educativa se concibiera ligada a la generación de una conciencia sobre la decisión a tomar, la acción a seguir y la previsión de las consecuencias de esa decisión.

## **La articulación con los procesos de trabajo de los participantes**

La conexión más estrecha entre los procesos de desempeño profesional y las competencias que se intentan enseñar es de suma importancia. Si la estrategia de enseñanza se encuentra desvinculada del contexto de trabajo existen menos oportunidades para la transferencia al propio proceso de aprendizaje.

Los módulos ponen especial énfasis en el uso de casos que reflejen situaciones profesionales propias de la gestión educativa. Hay módulos –como el de Análisis de las Políticas Educativas (1) y el de Liderazgo (4)– que contemplan el intercambio directo con los responsables de la gestión. Consideramos que esto es vital para comprender la complejidad de la toma de decisiones.

Además, se proponen fases de trabajo a distancia en las que los participantes deben volver a sus lugares de trabajo, seleccionar un problema o situación profesional particular y utilizar algunos de los recursos de análisis o de intervención que se proponen en el módulo. Esta experiencia se comparte luego con el resto de los colegas con el fin de efectuar un seguimiento en la adquisición de la competencia.

En cuanto a los programas de formación, se pueden promover instancias de formación complementaria que se incluyan en situaciones de trabajo; por ejemplo, la participación en un proyecto transversal, la redacción de un libro o artículo profesional, la realización de una nueva misión específica, la alternancia de responsabilidades en lugares de trabajo, las pasantías y las residencias –éstas últimas con larga trayectoria en la formación profesional–.

## **El desarrollo de la reflexividad**

A fin de fortalecer la capacidad de transferencia es necesario incluir el desarrollo de la **reflexividad**, es decir, la reflexión sobre la acción y sobre la propia reflexión (Schön, 1992). La manera de actuar se apoya siempre sobre teorías que guían la acción y es necesario trabajar sobre esas teorías a fin de producir cambios en las maneras de actuar.

El desarrollo de la reflexividad es uno de los desafíos más arduos de la tarea de formación vinculada a prácticas laborales. Los sujetos no son conscientes de las teorías que guían sus acciones, por ello resulta muy difícil trabajar sobre este nivel del conocimiento, en tanto implica una práctica de autorreflexión muy poco frecuente en los espacios de formación.

Reflexividad

Una de las formas más usuales para el desarrollo de la reflexividad es la reflexión sobre la acción. En este sentido, los módulos siempre toman en cuenta como material de trabajo las situaciones profesionales de los participantes.

Un segundo paso hacia la reflexividad se vincula con la reflexión en la acción. Así, en el módulo de Liderazgo (4), se propone entrevistar a “líderes” concretos o ver sus prácticas de gestión. En los casos de Comunicación (2) y Manejo de conflictos (3) se incluye una fase a distancia, donde los participantes deben volver a sus ámbitos de trabajo, detectar y trabajar sobre un problema que hayan visto en el taller.

Un tercer momento, el más complejo, tiene que ver con la reflexión sobre la reflexión de la acción. En este punto es donde, de acuerdo a Schön (1992), se logra el cambio de las teorías de acción. Este elemento debe ser tenido en cuenta al pensar la propuesta que cada profesor realice en función de los insumos que le provee el módulo.

Dice en el módulo de Trabajo en equipo (5) al proponer algunas recomendaciones para la enseñanza de la competencia, como utilizar el aula para desafiar concepciones erróneas habitualmente vigentes:

*H. Gardner pone de manifiesto la persistencia de determinadas “concepciones erróneas” aun en individuos que han completado su educación formal. [...] Inciden en la forma en que entendemos lo que ocurre dentro o fuera de nosotros, pero también inciden en el modo en que encaramos y resolvemos problemas.*

*De acuerdo con la visión cognitiva del procesamiento de la información, los ámbitos de aula permiten reemplazar las concepciones erróneas por conocimiento disciplinar validado. Sin embargo –insiste Gardner (1991)–, las concepciones erróneas propias de una mente no escolarizada están fuertemente enraizadas en la memoria a largo plazo. Si un docente pretende que el paso del estudiante por el aula vaya más allá de la asimilación temporaria de información en la memoria a corto plazo, el punto de partida debe ser la revisión y el eventual reemplazo de las concepciones erróneas.*

Revisar las teorías que guían la acción y trabajar sobre ellas es fundamental para promover cambios pero, sobretodo, para construir momentos de reflexión que le permitan al participante hacer transferencias a situaciones de su práctica cotidiana y, a partir de ellas, avanzar en su modificación.

### **La promoción de “comunidades de práctica”**

Se sugiere la inclusión de prácticas docentes que tiendan al desarrollo de lo que E. Wenger (1998) llama “comunidades de práctica”. Esta organización del trabajo pedagógico fortalece el desarrollo del trabajo en equipo –el módulo correspon-

diente (5) desarrolla el concepto de comunidades de práctica de manera exhaustiva–, recurso necesario para el desempeño profesional.

La creación de situaciones de aula que se acerquen a esta noción permite construir relaciones en las que se puede ver el modo peculiar en que los participantes “negocian” el emprendimiento conjunto, construyen el criterio de trabajo, desarrollan su repertorio de símbolos y herramientas.

La creación de comunidades de práctica dentro de las instituciones educativas puede resultar ardua. Al respecto, en el módulo 5 puede leerse:

*Estamos acostumbrados a utilizar las aulas como espacios de aprendizaje individual, a regirnos por extensos programas de estudios, y a centrar el foco en la transmisión de información. Sin embargo, enseñar a trabajar en equipo proponiendo una experiencia concreta de trabajo en equipo puede resultar más conducente que “hablar sobre” el trabajo en equipo. Si se toma la decisión de intentar este empleo diferente del aula, tengamos en cuenta que:*

- *el desarrollo de comunidades de práctica lleva tiempo y, por tanto, es incompatible con la pretensión de desarrollar planes de estudios extensos y abarcativos;*
- *las reglas de juego de una comunidad de práctica pueden no ser compatibles con las de la institución escolar en la que nos insertamos e involuntariamente podemos tender a resignar aquéllas en función de éstas;*
- *preservar a la comunidad de práctica de la lógica institucional –es decir, permitir que se desarrolle según su propia lógica– no implica mantenerla aislada; por el contrario, la comunidad se enriquece cuando, sin “alienarse”, puede encontrar en la institución misma o en otras prácticas de la institución nuevas perspectivas y nuevos recursos.*

Es indudable que la transformación del perfil de los profesionales de la gestión y de la política educativa no surgirá exclusivamente de la aplicación de una serie de módulos para la formación de sus competencias. En realidad, la aplicación del conjunto de los módulos propuestos puede demandar un máximo de cinco semanas. Se trata, en todos los casos, de cajas de herramientas para su utilización en períodos de trabajo intensivo, en articulación o como complemento de un programa regular de formación en educación, que incluye un sinnúmero de oportunidades de adquisición y procesamiento de la información, de conceptualización y, en algunos casos, de investigación. Es un componente más de lo que podría ser un vasto plan de carrera profesional, que también puede utilizarse para ofrecer oportunidades de formación en la acción a profesionales que ya trabajan en la gestión y en las políticas educativas. Es, además, una innovación en proceso, abierta a análisis, críticas y enriquecimientos.

- Aguilar Hernández, C. y Schmelkes del Valle, S., 2001, "El estado de la enseñanza de la formación para la gestión y la política educativa en México" en: Braslavsky, C. y Acosta, F. (orgs.).
- Barnett, R., 2001, *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Madrid, Gedisa.
- Braslavsky, C., 1993, *Autonomía y anomia en la educación pública argentina*, Buenos Aires, FLACSO.
- , 1999a, "Decentralization and Equity: opportunities and limitations of contemporary educational policies", ponencia presentada en la International Conference on Federalism, Mont-Tremblant, Québec, Canadá, 5-8 de octubre. Disponible en: [http://www.ciff.on.ca/ciff\\_html/e\\_navframe/framespage.html](http://www.ciff.on.ca/ciff_html/e_navframe/framespage.html).
- , 1999b, *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana/Convenio Andrés Bello.
- , 2001, "Necesidades y respuestas en la formación para la gestión y la política educativa en América Latina: tendencias y construcción de estrategias compartidas" en: Braslavsky, C. y Acosta, F. (orgs.).
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (orgs.), 2001, *El Estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Byham, W., 1992, *Zapp in Education*, USA, Ballantine Books.
- Brunner, J.J. y Puryear, J. (comps.), 1994, *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas*, volumen I: "Estudios de casos", Washington D.C., Organización de los Estados Americanos, Departamento de Asuntos de Educación.
- , 1995, *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas*, volumen II: "Asuntos claves", Washington D.C., Organización de los Estados Americanos, Departamento de Asuntos de Educación.
- Caillods, F., 2001, "¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad" en: Braslavsky, C. (org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*, Buenos Aires, Santillana/IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Carnoy, M. y de Moura Castro, C., 1997, "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?", en: *Propuesta Educativa*, n° 17, Buenos Aires, Miño y Dávila/FLACSO.
- Carnoy, M., Cosse, G. y Martínez, E., 2001, *Las lecciones de la reforma educativa en el Cono Sur. Estudio comparativo de Argentina, Chile y Uruguay en la década de 1990*, Ministerio de Educación de Argentina/Ministerio de Educación de Chile/ANEP Uruguay/Universidad de Stanford/BID.

- Casassus, J., 1999, "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos" en: *La gestión en busca del sujeto*, Santiago de Chile, UNESCO.
- , 2000, *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*, Santiago de Chile, UNESCO.
- CEPAL-UNESCO, 1992, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, CEPAL-UNESCO.
- Comisión SCANS para América, 2000, *Lo que el trabajo requiere de las escuelas*, Washington.
- Corrales, J., 1999, *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas*, Santiago, PREAL. Disponible en: <http://www.reduc.cl/>.
- De Mattos, C., 1989, "La descentralización, ¿una nueva panacea para enfrentar el subdesarrollo regional?", en: *Revista Paraguaya de Sociología*, año 26, nº 74, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Di Gropello, E., 1997, *Descentralización de la educación en América Latina: un análisis comparativo*, Serie Reformas de Política Pública 57, Santiago de Chile, CEPAL.
- Dolz, J. y Ollagnier, E., 2000, "La notion de compétence: nécessité ou vogue éducative" en: *Raisons éducatives*, 1999/1-2, 2, Bruxelles, De Boeck Université.
- Fajnzylber, F., 1989, *Industrialización en América Latina: de la "caja negra" al "casillero vacío". Comparación de patrones contemporáneos de industrialización*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Filmus, D., 2001, *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires, Santillana.
- Gajardo, M., 1999, "Reformas educativas en América Latina. Balance de una década", *Serie Documentos de Trabajo*, nº 15, PREAL. Disponible en: <http://www.preal.cl/frpublic.htm>.
- Gore, E., 1998, *La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos*, Madrid, Granica.
- Gorz, A., 1991, *La metamorfosis del trabajo*, Madrid, Sistema.

- Hayes, D., 1999, "Opportunities and obstacles in the Competency-Based Training of Primary Teachers in England" en: *Harvard Educational Review*, vol. 69, nº 1, Cambridge, Harvard.
- IIFE-UNESCO Buenos Aires, 1999a, *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América latina*, Serie de Publicaciones IIFE-Buenos Aires.
- , 1999b, "Formación de formadores en gestión y política educativa", proyecto presentado a la Fundación Ford.
- Kolb, D., Rubin, I. y McIntyre, J., 1977, *Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos*, México, Prentice Hall.
- Le Boterf, G., 2000a, *Compétence et navigation professionnelle*, París, Editions d'organisation.
- , 2000b, *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000 S.A.
- Martinic, S. (comp.), 2000, *Reformas de la política social en América Latina: resultados y perspectivas*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- Nogueira Ramos, M., 2001, *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*, Brasil, Cortez Editora.
- Perrenoud, Ph., 1998, *Construire de compétences dès l'école*, París, ESF éditeur.
- Schön, D., 1992, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Sennet, R. 2000, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- Stenhouse, L., 1987, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- Tedesco, J.C., 1995, *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya.
- , 1998, "Desafíos de las reformas educativas en América Latina", en: *Propuesta Educativa*, año 9, nº 19, Buenos Aires, FLACSO/Ediciones Novedades Educativas.
- , 2000, *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- , 2001, "Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores", en: Braslavsky, C. (org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*, Buenos Aires, Santillana/IIFE-UNESCO Buenos Aires.
- UNESCO, 1998, *World Education Report*, Francia, UNESCO.

- UNESCO-IIPE Buenos Aires, 1999, *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Buenos Aires, UNESCO-IIPE Buenos Aires.
- Undurraga, C. y Araya, C., 2001, "El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en Chile" en: Braslavsky, C. y Acosta, F. (orgs).
- Wenger, E., 1998, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Nueva York, Cambridge University Press.

# EL ANÁLISIS SITUACIONAL DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

COMPETENCIA DE GESTIÓN (APE)

Laura Pitman

**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
(FLACSO)**

Consultora: Felicitas Acosta

MÓDULO

# 1

El análisis de políticas educativas integra el repertorio de competencias generales, en tanto permite fortalecer las capacidades diagnósticas necesarias para la intervención, desarrollar una actitud capaz de conjugar objetivos y condiciones efectivas para alcanzarlos, conocer procesos de toma de decisiones y evaluar logros obtenidos.

Presentación .....	3
Destinatarios y objetivos .....	4
Definiciones conceptuales .....	6
El análisis de políticas educativas como competencia de gestión .....	6
El análisis de políticas educativas como competencia contextualizada .....	9
Propuesta de enseñanza .....	10
Actividad experimental .....	12
Organización y desarrollo .....	12
Evaluación .....	20
“Carpeta del participante” (selección).....	22
Bibliografía .....	34
Recursos electrónicos .....	35
Especialistas .....	36

## PRESENTACIÓN

Este módulo propone una estrategia para la enseñanza del análisis de políticas educativas como competencia requerida para la gestión de instituciones y sistemas en el sector educativo. Las consideraciones que aquí se exponen tienen como base actividades experimentales realizadas en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina, y en el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIBAndes), Bolivia, durante una serie de seminarios-talleres de análisis de políticas educativas en desarrollo efectuados en el marco del proyecto Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa.

En el caso de las actividades realizadas en la FLACSO, las instituciones responsables de la organización de los seminarios-talleres fueron la propia Facultad, a través de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Especialización en políticas educativas e investigación para la toma de decisiones, y el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE-UNESCO Buenos Aires), en asociación con la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

En el año 2000, esa asociación se tradujo en la articulación con la Dirección de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa para incluir como caso de estudio el Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa en el ámbito provincial. En el año 2001, la asociación se concretó a través de un acuerdo con la Dirección Provincial de Educación Superior y Formación y Capacitación Docente Continua (DES), para trabajar con el Programa Mejores Egresados de la Escuela Media a la Docencia de la Provincia de Buenos Aires (PROMESBA). La articulación con la DES incluyó también a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI Buenos Aires), ya que ambos organismos gestionan conjuntamente el programa analizado.

En el año 2002, el seminario-taller se realizó en el ámbito del PROEIBAndes, dependiente de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia).

El módulo está organizado en cuatro partes principales. En la primera parte, “Destinatarios y objetivos”, se establecen los posibles usuarios de esta propuesta formativa y se definen sus propósitos principales; en la segunda, “Definiciones conceptuales”, se delimita el enfoque acerca del análisis de políticas educativas como competencia para la gestión que aquí se sustenta y se lo contextualiza en términos de los problemas a resolver en el campo de la gestión educativa; en la tercera, se caracteriza la “Propuesta de enseñanza” en términos del modelo pedagógico que supone la enseñanza del análisis de políticas educativas; en la cuarta parte se presenta la “Actividad experimental” sugerida. El módulo incluye también información sobre materiales bibliográficos y electrónicos que pueden apoyar la enseñanza del análisis de políticas educativas como competencia para la gestión en el sector.

# DESTINATARIOS Y OBJETIVOS

En la última década se vienen observando múltiples manifestaciones de un “diálogo creciente” entre la gestión educativa y los ámbitos académicos. Por citar sólo algunas, puede mencionarse la aparición de carreras de grado, posgrado e instancias de especialización en el campo de la gestión educativa, así como el aumento de las publicaciones y los trabajos de tesis dedicados a esta temática. También se observa la contracara del proceso, que es la incorporación de perfiles profesionales con formación especializada en los organismos de gestión del sistema. En síntesis, pareciera que estamos asistiendo a la emergencia de un nuevo campo en el conjunto de saberes referidos a la educación, como ocurrió anteriormente con la psicología educacional o la sociología de la educación. Cabe prever, entonces, que la necesidad de incorporar dispositivos de formación de competencias de gestión en las carreras de grado y posgrado en el área se incrementará en el futuro.

En tal contexto, esta propuesta de enseñanza se dirige a instituciones y docentes de grado y posgrado universitario cuya actividad se oriente tanto a la formación de especialistas en educación o gestión educativa como a la capacitación de perfiles técnicos a cargo de tareas y responsabilidades de gestión de políticas en el sector, en los niveles nacionales, estatales o provinciales y municipales.

Los objetivos de esta propuesta son de dos tipos: generales y formativos. Los primeros están referidos a la formación de competencias para la gestión y la política educativa. Los segundos remiten al campo específico del análisis de políticas educativas en tanto competencia.

Los propósitos generales de la formación en competencias de gestión son:

- Promover la experimentación de estrategias pedagógicas y nuevos modos de aprender en los programas de formación de profesionales de alto nivel.
- Formar competencias destinadas a renovar los tradicionales modos de gestionar los sistemas educativos. En este sentido se rescata la gestión estratégica y la conformación de redes horizontales de cooperación entre instituciones de diverso tipo.

Los propósitos formativos de la enseñanza del análisis de políticas educativas son:

- Comprender las variables políticas y técnicas que operan en la implementación de programas educativos.
- Reconstruir las etapas de implementación y las transformaciones que se operan en los proyectos, desde su génesis hasta su evaluación.
- Identificar el papel de los diferentes niveles de gestión del sistema educativo y la índole de los procesos de toma de decisiones en cada uno de ellos.

- Identificar puntos de continuidad y ruptura del caso en análisis con políticas educativas tradicionales.
- Identificar nudos problemáticos en la gestión de programas educativos.
- Generar alternativas de resolución de los problemas identificados.
- Analizar en profundidad las ventajas y condicionamientos del carácter focalizado/universal de las políticas a estudiar.
- Estimular la reflexión en torno de la propia formación profesional, estableciendo diferencias y semejanzas con otros procesos formativos.

# DEFINICIONES CONCEPTUALES

## El análisis de políticas educativas como competencia de gestión

Las transformaciones sociales y, en particular, la reconfiguración de los Estados nacionales plantean necesidades inéditas hasta el momento en materia de políticas sociales. En este sentido, la gestión de políticas educativas aparece como un campo más en el que es preciso acumular saberes a partir de la experiencia e incorporarlos en la formación de las nuevas generaciones de especialistas y administradores. Desarrollar líneas de intervención sobre el sistema educativo requiere hoy un conjunto de habilidades inéditas hasta al presente: “Los responsables de la gestión educativa están ahora enfrentados a la necesidad de negociar acuerdos, conseguir adhesiones, resolver conflictos, comunicar eficazmente sus medidas, trabajar en equipo, evaluar resultados y anticipar problemas”.<sup>1</sup>

### Competencia

¿Por qué se trata de una competencia? Para dar respuesta a esta pregunta es preciso revisar brevemente el propio concepto de **competencia**. Las competencias pueden definirse como las capacidades que poseen los sujetos “agregadas y complejas de desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen a la vida humana [...]. Son dispositivos que debieran estar permanentemente en proceso de revisión crítica y de recreación”.<sup>2</sup>

El análisis de políticas educativas integra el repertorio de competencias generales, en tanto permite fortalecer las capacidades diagnósticas necesarias para la intervención, desarrollar una actitud capaz de conjugar objetivos y condiciones efectivas para alcanzarlos, conocer procesos de toma de decisiones y evaluar logros obtenidos.

Las competencias, como un tipo particular de saber, constituyen una capacidad que se manifiesta en el modo de operar sobre la realidad, en el que se encuentran implícitos una serie de esquemas que se expresan en proyectos de acción. La información es necesaria pero no suficiente:

*Las personas no son registros de información sino constructores de estructuras de conocimiento. Saber algo no es sencillamente haber recibido información sino también haberla interpretado y haberla relacionado con otros conocimientos. Ser ex-*

<sup>1</sup> Tedesco, J.C., 2001, “Prólogo”, en Braslavsky, C. y Acosta, F. (orgs.), *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América latina*, IIPE-UNESCO Buenos Aires.

<sup>2</sup> Braslavsky, C., 1994, “Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional”, en Filmus, D. (comp.), *¿Para qué sirve la escuela?*, 3ª ed., Buenos Aires, Tesis Norma.

*perto no es sólo saber cómo desempeñar una acción sino también saber cuándo desempeñarla y adaptar el desempeño a las diversas circunstancias.*<sup>3</sup>

Por ello, el análisis de políticas constituye una competencia, en tanto implica incorporar saberes teóricos provenientes de las ciencias sociales, relevar información “fáctica” acerca de los aspectos instrumentales de las líneas de intervención que se conocen, pero también interrelacionar estos últimos, de tipo descriptivo, con los primeros para explicar e interpretar los hechos y comprenderlos en el amplio contexto social y cultural que les otorga sentido. Es “conocimiento en acción”, como cualquier otra competencia. “Se trataría entonces de explotar la capacidad interpretativa, no meramente reproductiva, es decir, el saber desde el saber interpretar, y situar los conocimientos en el campo de las perspectivas y el saber hacer desde el despliegue de divergentes habilidades del pensamiento.”<sup>4</sup>

En este contexto, el análisis de las políticas educativas se ha considerado indispensable en la formación de posgrado en el área, tanto para aquellos profesionales cuyo perfil se orienta hacia la investigación y el desempeño en el campo académico, con énfasis en planificación y desarrollo educativo, como para los que se incorporan al ámbito de la gestión. Para los primeros, porque se considera que la indagación en contexto, la discusión y la reflexión en torno de políticas y programas específicos contribuyen a formar analistas educativos capaces de considerar diferentes procesos con originalidad, capacidad explicativa y sentido crítico, así como de realizar aportes sustantivos al desarrollo de la región en este campo. Para los segundos, porque encontrarán en el análisis de políticas específicas un espacio para desarrollar capacidades diagnósticas y prospectivas, y particularmente para tomar distancia de los procesos en los que se encuentran involucrados, estableciendo puntos de continuidad y ruptura con sus propias prácticas profesionales.

En líneas generales, analizar una política específica requiere poner en juego una serie de saberes y representaciones vinculados con concepciones acerca del Estado como dispositivo de regulación, de la sociedad y de las organizaciones que componen el escenario educativo, con la historia, organización y estructura del sistema, con los actores que participan en él y sus modalidades de intervención, con las etapas y componentes de toda política, con las características de las macropolíticas regionales y con las condiciones políticas, sociales y culturales de inserción de las iniciativas estatales. Asimismo, esta competencia supone el conocimiento de herramientas teóricas y metodológicas que, provenientes del ámbito de la investigación, resultan adecuadas para el relevamiento y sistematización de información, la evaluación de proyectos y la construcción de escenarios prospectivos.

---

<sup>3</sup> Resnick, L. y Klopfer, L., 1996, *Currículum y cognición*, Buenos Aires, Aique.

<sup>4</sup> Duschatzky, S., 1994, “El instrumentalismo y el pragmatismo, dos opciones para pensar la educación”, en *Serie de Documentos e Informes de Investigación*, Buenos Aires, FLACSO.

El abordaje analítico de una política específica requiere el dominio de un conjunto de técnicas y estrategias para la recolección y el procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos, pero también la capacidad para contextualizarlos y dotarlos de sentido.

Desde esta perspectiva, se apunta a la comprensión de las relaciones de sentido internas y externas de la política analizada: internas, en tanto se espera conocer las características de la política en sí misma, sus diferentes etapas (diseño, puesta en marcha, prospectiva), la vinculación de los actores participantes, las dimensiones pedagógicas y organizativas, su grado de consistencia interna, etc.; externas, por su articulación con las macropolíticas económicas, sociales y educativas regionales y locales, y con organismos y actores extraeducativos y/o pertenecientes a otros subsistemas.

Para comprender y explicar diferentes políticas en el campo de las llamadas políticas sociales es necesario tener en cuenta factores de diverso orden, como por ejemplo:

- La multiplicidad de actores que intervienen: organismos estatales, funcionarios, técnicos, organismos internacionales, agentes sociales tales como sindicatos, ONGs, asociaciones civiles diversas. En el campo educativo es preciso considerar a las familias, los alumnos o estudiantes, los docentes, los directivos y los supervisores. También será preciso considerar configuraciones institucionales y curriculares, condiciones financieras y materiales, etc.
- La distancia/proximidad entre discursos y prácticas: se observa que los niveles de autonomía en las instancias generadoras de política son mucho mayores en lo referente a la definición de principios, proclamas y propósitos que en la regulación de las prácticas. Este punto se torna fundamental en el análisis y suele ser una referencia obligada en el desarrollo del componente explicativo.
- La articulación entre el diseño y el desarrollo y sus consecuencias. Importa aquí configurar situaciones didácticas que permitan comprender los límites y condicionantes que se presentan frente a la implementación de una política y que redefinen muchas de las características planteadas en la etapa de diseño.

Una dificultad frecuente cuando se abordan políticas específicas en curso es que, mientras los propósitos didácticos requieren reconstruir el conjunto de la experiencia, los actores con los que se interactúa suelen tener una mirada “centrada en el presente”.

La complejidad de las tareas que caracteriza estos procesos hace que los sujetos participantes (en particular, los grupos locales) estén más concentrados en las acciones, problemas y avances de la etapa en desarrollo que en los propósitos y los principios que animaron la experiencia. Por eso se plantea la necesidad de crear dispositivos que contribuyan a la recuperación de la totalidad del proyecto.

Por último, el análisis de políticas educativas se presenta como una oportunidad para abordar algunos problemas que a menudo aparecen en la formación de grado y posgrado, a saber:

- La tendencia a leer los efectos de las políticas como consecuencia directa de las intenciones de quienes toman las decisiones en el sector. Es habitual

que se perciba a estos actores como artífices plenos de los procesos observados, minimizando el papel de los condicionantes políticos, financieros, organizativos y culturales. Prevalece así una lectura más orientada a percibir la eficacia de las políticas que sus límites.

- La percepción lineal de las etapas de diseño y desarrollo, como instancias discretas y sucesivas, y la consiguiente dificultad para comprender el ajuste permanente del diseño sobre la marcha, como aspecto constitutivo de la implementación de políticas y no como una “disfunción”.
- La inclinación a considerar los propósitos y efectos de las políticas desde la perspectiva de un único actor (los docentes, los estudiantes, los organismos de gestión o financiamiento). De este modo, se trata de poner en práctica una metodología que dirija el análisis de modo de incorporar la perspectiva de los múltiples actores que intervienen en la definición de una política, sus intereses, posicionamientos, demandas, beneficios, perjuicios, etc.

## **El análisis de políticas educativas como competencia contextualizada**

Toda competencia se ejerce en un contexto específico. En el contexto de las reformas en el sector, el análisis de políticas educativas se torna un instrumento capaz de contribuir al fortalecimiento de la eficacia, la equidad, la transparencia y la gobernabilidad democrática:

**Eficacia**, porque permite establecer relaciones de consistencia/desajuste entre las diferentes etapas en que se desarrolla una política, desde su diseño hasta su evaluación.

**Equidad**, porque requiere tener en cuenta la participación, los modos de interacción y el impacto de programas y proyectos sobre los diferentes actores sociales implicados.

**Transparencia**, porque permite explicitar criterios y orientaciones que dirigen la intervención pública en el sector educativo, identificar cursos de acción emprendidos y omitidos, definir alternativas de resolución a los problemas que se presentan y comunicar resultados a los responsables de la gestión.

**Gobernabilidad democrática**, porque éste es el ámbito en el que se desarrolla la formación de ciudadanía. Determinar el grado y el modo en que las líneas de intervención en el sistema educativo están contribuyendo a formar capacidades de decisión autónoma, lazos de filiación social, compromisos éticos de diverso orden y habilidades para procesar y comunicar información de múltiple naturaleza, parece ser hoy un requerimiento indispensable frente a las tendencias desreguladoras del mercado.

# PROPUESTA DE ENSEÑANZA

El diseño del seminario-taller –que se propone aquí como actividad experimental para dar cuenta de la estrategia de enseñanza del análisis de políticas educativas como competencia para la gestión– combina requerimientos diversos en un tiempo acotado: documentación, contextualización, relevamiento de información en terreno, elaboración de resultados preliminares y generación de propuestas de acción. Esta multiplicidad de tareas permite poner en juego la mayor parte de los saberes y habilidades que configuran el análisis de políticas educativas como una competencia, tal como se definió más arriba.

- El **análisis documental** requiere habilidades de selección, procesamiento y comunicación de información significativa en función de temáticas específicas, ya que todos los participantes deben analizar los mismos materiales según aspectos diversos del programa analizado.
- La **contextualización** apela a los saberes teóricos o conceptuales de los participantes: concepciones acerca del Estado, de la sociedad y de las organizaciones que componen el escenario educativo; historia, organización y estructura del sistema; configuración histórica y actual del campo de políticas educativas analizado; conocimiento de las macropolíticas regionales para el sector y las condiciones políticas, sociales y culturales de inserción de las políticas, etc. Además, la programación del trabajo moviliza un segundo tipo de saberes conceptuales, que son los relativos a la comprensión de las características de una política educativa, en particular en lo que hace a sus dimensiones y etapas, que definen las grandes líneas temáticas a ser indagadas en el campo.
- El diseño y la puesta en práctica del **trabajo de campo** requieren hacer uso de conocimientos y procedimientos metodológicos, vinculados con el relevamiento y procesamiento de información, la realización de observaciones y entrevistas, el intercambio de información entre los equipos de trabajo y la producción de informes, cuestiones que se hacen extensivas al momento de procesamiento y síntesis de la información relevada en terreno y de elaboración de conclusiones preliminares.
- La definición de propuestas de intervención contribuye a contextualizar las conclusiones elaboradas y, al mismo tiempo, obliga a la consideración de la multiperspectividad de actores y, especialmente, de la viabilidad de aquello que se propone. Asimismo, se construyen categorías de análisis *ad hoc* de la política seleccionada para **formular resultados y propuestas** en torno del criterio de identificación de problemas de gestión. La selección de este criterio permite organizar fácilmente la información y concentrarse en aspec-

tos sustantivos de la política analizada. También facilita la elaboración de propuestas de intervención, ya que, desde nuestra experiencia, la exploración de problemas conecta a los sujetos con la necesidad de superarlos.

Consecuentemente con estos tópicos, el trayecto formativo de la actividad experimental puede desarrollarse en cuatro etapas, a las que se suma –como se describe más adelante– una “etapa 0” de diseño y preparación.

La propuesta didáctica favorece, además, el fortalecimiento de otras competencias, más allá de la especificidad del análisis de políticas educativas:

- El **trabajo en equipo**, porque los participantes rotan, por diferentes grupos de trabajo.
- La **coordinación de equipos** para organizar la tarea de los pequeños grupos que se distribuyen en diferentes instancias locales.
- La **toma de decisiones y negociación** se ponen en juego particularmente durante el desarrollo del trabajo de campo, en tanto los participantes deben resolver de manera autónoma los emergentes que surgen.
- La **comunicación** necesaria para el intercambio permanente de resultados parciales de trabajo y el intercambio con el equipo de gestión del programa analizado.

La siguiente descripción de la actividad experimental –un seminario-taller– propuesta para la enseñanza del análisis de políticas educativas tiene como finalidad su eventual transferencia a otros contextos formativos.

## Organización y desarrollo

### Selección de destinatarios y de políticas a abordar

La actividad de referencia resulta apropiada para la formación de estudiantes y graduados de estudios de posgrado con orientación en Educación, en función de la temática abordada y de los saberes previos requeridos. Grupos de participantes que incluyan profesionales provenientes del campo académico y otros ubicados en ámbitos de gestión permiten la combinación de miradas diferentes que enriquecen la dinámica del trabajo.

Es importante señalar la necesidad de considerar si la experiencia del seminario-taller se inserta en un programa en el que se aborda la temática de las políticas educativas y la gestión en alguna de las instancias curriculares previstas o si resulta una problemática poco conocida para los estudiantes. Esta situación definirá el tipo de materiales que se incorporarán a la bibliografía, el abordaje del tema, los instrumentos de evaluación, etc.

#### Ejemplo

En el Seminario-Taller 2001 realizado en FLACSO se tomó el caso de un programa de formación de profesores con características innovadoras en varios aspectos, el Programa Mejores Egresados de la Escuela Media a la Docencia de la Provincia de Buenos Aires (PROMESBA). Las características del PROMESBA que presentaron particular relevancia fueron:

- la tendencia hacia la democratización del sistema educativo, en tanto combina estrategias orientadas a una mayor calidad y equidad (en la propuesta curricular de formación), con la atención de sectores socialmente desfavorecidos;
- la diversidad de componentes en los que procura generar innovaciones: aspectos curriculares, organizativos y académicos;
- la diversidad de las instituciones formadoras involucradas: terciarias universitarias y no universitarias, del ámbito público y privado;
- el carácter focalizado y la posibilidad de universalización de algunos de sus aspectos.

Atención a la diversidad, gestión curricular e institucional, articulación entre instituciones terciarias y universitarias, y focalización/universalización son tópicos que vienen ocupando espacios significativos en el campo de la política y la gestión educativas. Esto permitió captar el interés de participantes de diversos perfiles y discutir aspectos relevantes para el desarrollo de las políticas en la región, en el plano de su realización práctica.

## Diseño y organización de la experiencia

Las tareas planeadas deberían procurar la integración de los saberes producidos en el ámbito académico con la observación directa de una experiencia específica. En este sentido se busca dar prioridad a:

- la interacción directa con los actores de las políticas analizadas, en los diferentes niveles de realización de las líneas de acción seleccionadas;
- el desarrollo de capacidades diagnósticas, analíticas, explicativas y de comunicación;
- el análisis de políticas en dispositivos específicos.

En consecuencia resulta central la realización de una visita de campo para la elaboración de resultados y propuestas, en tanto competencias propias de los especialistas en políticas educativas. El abordaje de la competencia de análisis de políticas educativas requiere, al mismo tiempo, prever los ejes temáticos que orientarán el desarrollo de las acciones.

En el Seminario-Taller 2001 realizado en FLACSO se definieron cuatro ejes centrales:

I. Los niveles de desarrollo de una política pública

- diseño
- implementación
- articulación

II. Las dimensiones de la gestión educativa

- pedagógica
- organizativa
- política

III. Las líneas temáticas desde las cuales analizar la política seleccionada, por ejemplo:

- aspectos curriculares y académicos
- organización y clima institucional
- atención a sectores desfavorecidos
- focalización/universalización, gestión y financiamiento del Programa

IV. Los agentes y actores involucrados, por ejemplo:

- funcionarios de la gestión provincial
- inspectores
- equipos técnico-pedagógicos de las unidades locales (ETP)
- profesores formadores
- gestores informáticos
- alumnos
- directivos de escuelas primarias
- maestros

Ejemplo

Para la realización del seminario-taller como actividad de enseñanza es preciso tener en cuenta una serie de previsiones organizativas y logísticas –en términos de los recursos institucionales de los que se dispone– que aseguren un adecuado desarrollo. La “etapa 0”, de diseño y preparación, concentra todas estas decisiones y previsiones. Se incluyen en ella cuatro grupos básicos de tareas: las acciones a realizar en asociación con otras instituciones, la elaboración de materiales de apoyo, la organización académica y los aspectos operativos y logísticos.

**Cuadro 1. Acciones de la etapa 0**

<b>En asociación con otras instituciones</b>	<b>Elaboración de materiales de apoyo</b>	<b>Organización académica</b>	<b>Aspectos operativos y logísticos</b>
Selección de un programa de política educativa a analizar.	Elaboración de la guía de presentación.	Selección de destinatarios.	Realización de la convocatoria a los destinatarios.
Establecimiento de la asociación con la unidad ejecutora del programa seleccionado.	Elaboración de la carpeta del participante. Elaboración de la guía de coordinación.	Designación de un coordinador. Designación de especialistas participantes.	Previsión de espacios y equipamiento requeridos. Previsión de medios de reproducción de materiales y producciones.
Toma de decisiones conjunta y definición de acuerdos.		Elaboración de la propuesta pedagógica.	
Consulta periódica.		Definición de las modalidades de evaluación y acreditación del seminario.	Programación de refrigerios, almuerzos y alojamiento de los participantes. Organización del traslado de los participantes en el trabajo de campo.

### **Etapa 0**

#### **ACCIONES EN ASOCIACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES**

- Selección de un programa de política educativa a analizar.

Intervienen aquí criterios pedagógicos diversos como la complejidad y el interés de los programas educativos a estudiar, los conocimientos previos de los estudiante, etc. Asimismo hay que tener en cuenta la viabilidad del trabajo conjunto con la o las instituciones que implementan el programa elegido: si se cuenta con contactos preexistentes con las instancias que lo gestionan, si existen reales posibilidades para desarrollar una tarea en común, si se cuenta con interlocutores que puedan hacerse cargo de la asociación establecida y las tareas que derivan de ésta. Las instituciones pueden ser:

- organismos de conducción de subsistemas educativos (instancias de gobierno de la educación inicial, básica, media, superior, universitaria);
- unidades de gestión de programas especiales (de evaluación, capacitación, reorganización institucional, utilización de nuevas tecnologías, programas compensatorios, etc.);

- unidades de apoyo técnico (desarrollo curricular, planeamiento, investigación, entre otras).
- Establecimiento de la asociación con la o las unidades ejecutoras del programa seleccionado.

Incluye la organización del trabajo de campo y la definición de las personas del programa a analizar que asistirán al seminario-taller para realizar la presentación y recibir los resultados preliminares obtenidos por los estudiantes.

Si la política a analizar es muy compleja, conviene seleccionar con los responsables determinadas líneas de acción y asignarlas (como “subtemas”) a diferentes subgrupos de estudiantes.

- Toma de decisiones conjunta y definición de acuerdos.

Los organismos responsables de programas educativos suelen estar interesados en una mirada externa acerca de los procesos de diseño e implementación. También es posible que la participación en el seminario abra un espacio de reflexión para funcionarios y equipos técnicos implicados, o que éstos tomen la actividad como un recurso que se les presenta para contar con una instancia de evaluación externa de la que por diferentes razones no disponen. En cualquier caso, resulta necesario que la institución que plantee la iniciativa tenga claro el monto de trabajo así como el número y los perfiles de las personas que necesitarían ser incorporadas a la actividad.

- Consulta periódica.

Para intercambiar información acerca de los avances generales que se van produciendo en el diseño de la actividad y la programación conjunta, conviene combinar los contactos “a distancia” con las reuniones de trabajo. Generalmente, a través de los primeros se canaliza el intercambio de las versiones preliminares de los materiales producidos, se ajustan plazos, etc. En las segundas se discuten y acuerdan las decisiones a tomar.

#### ELABORACIÓN DE MATERIALES DE APOYO

- Elaboración de una guía de presentación de la actividad.

En la guía se registran todos los componentes de la experiencia a realizar –en este sentido es la principal herramienta de planificación de la propuesta formativa–. Conviene elaborar el primer borrador y presentarlo a modo de propuesta en el momento de establecer la asociación, e ir plasmando en ella los avances y acuerdos progresivos; la versión final, una vez planificados todos los componentes de la actividad de formación es el insumo que facilita la convocatoria a los destinatarios.

- Elaboración de la carpeta del participante.

En la carpeta los asistentes cuentan con elementos que faciliten el seguimiento de la experiencia, tales como agenda sintética, agenda detallada, consignas de trabajo para cada actividad, material documental, instrumentos para el trabajo analítico, la preparación del campo, el procesamiento de información y la comunicación de resultados. (Ver “Materiales de apoyo”.)

- Elaboración de la guía de coordinación.

Esta guía incluye las especificaciones necesarias a tener en cuenta para el desarrollo de cada tarea, tanto en lo referente a los contenidos a abordar como a las cuestiones operativas.

#### ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

- Selección de destinatarios.

Salvo que la experiencia se realice dentro de una oferta académica regular y obligatoria, será preciso realizar la selección de sus destinatarios.

- Designación de un coordinador.

Puede tratarse de un miembro del equipo docente de la institución ejecutora o de un profesional “externo” convocado expresamente para la realización de esta actividad. Si se trata de un miembro del equipo docente, es importante que tenga experiencia y formación en el área de las políticas educativas y la gestión, y que posea algún grado de familiarización con la política seleccionada. Si se trata de un profesional “externo”, es conveniente que conozca los rasgos de la cultura institucional de la unidad académica oferente. En ambos casos, la experiencia en actividades de formación e investigación también debería ser tenida en cuenta.

La participación de más de una persona en el desarrollo de la programación y las tareas permite evaluar de modo más ajustado las decisiones a tomar. Para esto puede pensarse en una doble coordinación o en la figura de un coordinador y un observador.

- Designación de especialistas participantes.

En los casos en que esto sea posible, resulta muy enriquecedora la incorporación de especialistas en temáticas o tareas comprendidas en el seminario-taller, ya que esto permite asegurar una cierta especificidad de las intervenciones docentes en función de experiencias y formación ajustada a los temas que se tratan. Por otra parte, la interacción con especialistas también tiene un carácter formativo, en tanto ésta es una tarea frecuente en el desarrollo de políticas educativas.

También en este caso puede tratarse de miembros de la institución formadora o de invitados que realicen presentaciones sobre temas específicos y/o asuman la coordinación de algunas actividades.

Por ejemplo, en el caso de la experiencia 2001 de la FLACSO se invitó a una especialista en el campo de la política analizada (la formación de profesores) para la realización de la conferencia inaugural y la coordinación de una actividad de contextualización. También se sumó la participación de profesionales de la FLACSO: la docente a cargo del seminario de Política Educativa de la maestría realizó una presentación de los ejes de trabajo planteados, en tanto que una integrante del equipo de investigadores realizó la supervisión de la elaboración de instrumentos de relevamiento de información para el trabajo de campo.

- Elaboración de la propuesta pedagógica.

Comprende el establecimiento de la duración e intensidad del seminario, la programación de las tareas a realizar, la definición de los agrupamientos de los alumnos para la tarea, la selección de los materiales bibliográficos y documentales necesarios y la elaboración de instrumentos de relevamiento de información que se consideren necesarios.

- Definición de las modalidades de evaluación y acreditación del seminario.

Esto habrá de realizarse de acuerdo con las características de la institución que desarrolle el seminario y las necesidades de los destinatarios.

#### ASPECTOS OPERATIVOS Y LOGÍSTICOS

- Realización de la convocatoria a los destinatarios.

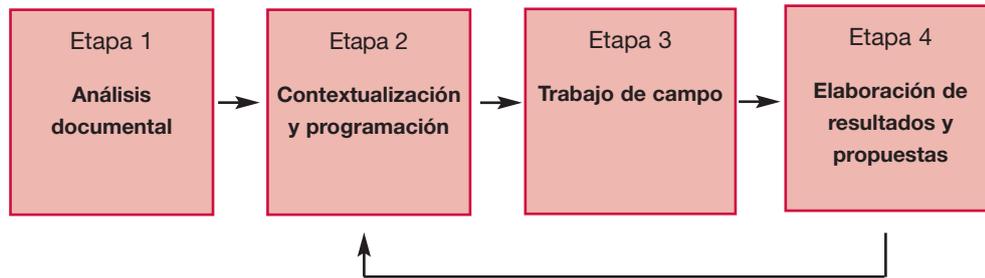
Se sugiere acompañar la invitación con una agenda que permita conocer las características académicas y organizativas, así como la carga horaria y el monto de tareas que implica la participación. Asimismo, conviene incluir, al menos en parte, la guía de presentación que especifica la organización pedagógica y las consignas de trabajo para las tareas previas que se requieren para la participación (Etapa de análisis documental).

- Previsión de espacios y equipamiento.

Previsión de los espacios requeridos para el desarrollo de las tareas (por ejemplo, salas pequeñas para el trabajo en simultáneo de diferentes grupos o espacios de mayor amplitud para los plenarios; sala de informática para el uso de computadoras en el momento de la producción de instrumentos; o para la búsqueda electrónica de información), así como de los recursos que eventualmente se necesiten (computadoras, retroproyectores, etc.).

- Previsión de medios de reproducción de materiales y producciones para su aprovechamiento en las siguientes instancias de trabajo.
- Programación de refrigerios, almuerzos y alojamiento de los participantes.
- Organización del traslado de los participantes en el desarrollo del trabajo de campo.

## Las etapas del trayecto formativo



### **Etapa 1: Análisis documental**

Consiste en la lectura y el análisis de bibliografía específica y “de contexto”, por ejemplo: datos estadísticos sobre el sistema educativo del país y el subsistema en el que se ubica el caso, material teórico sobre políticas educativas, documentación del programa analizado, exploración de páginas web que resulten pertinentes.

La realización de esta etapa comprende las siguientes acciones:

- Selección de materiales. Es conveniente definir aspectos o temáticas implicadas en la política analizada y asignar cada uno de ellos a un grupo para la exploración previa de la documentación. Pueden incluirse tanto documentación que permita contextualizar la experiencia (normativa, información estadística, etc.), documentos del programa o proyecto elegido y/o producción académica relevante en el campo de la política seleccionada. Esta actividad tiene la ventaja de permitir un mayor aprovechamiento del tiempo del seminario, pero requiere que el material sea enviado por correo postal o electrónico con anticipación. Resulta conveniente solicitar la realización de una síntesis escrita para ser trabajada en el taller.
- Constitución de grupos para organizar la lectura previa de materiales, de modo que los participantes tengan un primer nivel de conocimiento de la experiencia al inicio de la actividad.

### **Etapa 2: Contextualización y programación**

Consiste en:

- La contextualización de la temática de la implementación de políticas educativas en general y del caso en particular, con participación de especialistas propuestos por la institución ejecutora. Es importante tener en cuenta que quienes participen en la presentación deben reflejar los niveles de desarrollo de la política seleccionada (nivel central, nacional o federal; nivel local, estadual, provincial o municipal, y nivel institucional, escuelas o agencias de implementación del programa a analizar).

- La exploración de las características de la política correspondiente, con la participación de los equipos responsables de la implementación del programa, en los diferentes niveles de desarrollo a abordar: nacional, local e institucional.
- La programación del trabajo de campo: implementación operativa y elaboración de instrumentos de recolección de información. (Ver “Materiales de apoyo”, instrumentos 2 y 3.)

La realización de esta etapa comprende las siguientes acciones:

- Previsión de una actividad de intercambio con el equipo responsable de la política seleccionada en el nivel central o de origen. La realización de esta instancia resulta importante en el análisis de políticas educativas, para recuperar especialmente la etapa de diseño de la política y para evitar que, al circunscribir el relevamiento de información al trabajo de campo en instancias locales, los programas o proyectos sean analizados exclusivamente por sus resultados.
- Reprogramación emergente. La puesta en práctica del diseño previsto implica a menudo realizar modificaciones durante el desarrollo de las acciones: frecuentemente se reorganizan grupos de trabajo, se modifican tareas, se reprograman tiempos, se incorporan emergentes del día y, sobre todo, se clarifican aspectos de la política que se está analizando y se incorporan las reacciones del grupo. Es preciso anticipar que los emergentes son inevitables, por lo que la programación, aunque detallada, no resulta por eso rígida. En este sentido es útil la inclusión de alguna interlocución del coordinador con otro profesional, en calidad de co-coordinador u observador.
- Elaboración de formatos básicos para los instrumentos de relevamiento de información (guías de entrevista, observación, encuestas, etc.). Este punto resulta necesario porque, dado que los instrumentos para el trabajo de campo se elaboran en pequeños grupos, es probable que no todos incluyan la misma información, en particular los mismos datos de base. También pueden acordarse en plenario.

### **Etapa 3: Trabajo de campo**

Consiste en la realización de observaciones, entrevistas y grupos de discusión con los actores involucrados.

La realización de esta etapa comprende las siguientes acciones:

- Programación del trabajo de campo, definiendo actores centrales y locales, instituciones, localización, horarios, traslados en el campo e instrumentos de relevamiento a utilizar.
- Designación de un coordinador, entre los participantes, por cada grupo constituido para la tarea en terreno.

#### **Etapas 4: Elaboración de resultados y propuestas**

Consiste en:

- La sistematización de la experiencia y organización de la información relevada. (Ver “Materiales de apoyo”, instrumento 4.)
- La elaboración de conclusiones y propuestas, que se exponen a los equipos responsables de la implementación del programa analizado (ver “Materiales de apoyo”, instrumento 5). De no ser esto posible (particularmente cuando las instituciones ejecutoras no se encuentran localizadas en el mismo ámbito geográfico del nivel nacional), las conclusiones y propuestas se hacen llegar a través de un informe escrito.
- La evaluación de la experiencia de formación.

La realización de esta etapa comprende las siguientes acciones:

- Elaboración de una presentación que oriente los aspectos comunicativos de la exposición de resultados preliminares y propuestas al equipo responsable de la política seleccionada.
- Identificación de variables para organizar la información relevada y de instrumentos de procesamiento.
- Elaboración de una grilla de evaluación de las tareas. Deberá tenerse en cuenta que los ítems deben ofrecer un espacio para que los asistentes expresen sus puntos de vista no solamente acerca del logro de los propósitos previstos, sino también de las características del proceso realizado.

#### **Evaluación**

La evaluación de la actividad experimental debería contemplar dos dimensiones: una orientada a establecer los aprendizajes realizados; la otra vinculada con la valoración del dispositivo de enseñanza. En cuanto a la primera, es preciso tener en cuenta la especificidad de la competencia a enseñar.

La enseñanza del análisis de políticas educativas requiere poner en juego una serie de conocimientos, habilidades y representaciones previas. Por esta razón, resulta necesario que la evaluación se realice en dos etapas: una inicial, con el propósito de recuperar las representaciones iniciales de los asistentes acerca del caso a trabajar.

#### **Ejemplo**

Por ejemplo, en las dos actividades experimentales realizadas en la FLACSO se trató de relevar los supuestos y representaciones de los talleristas acerca de las políticas de evaluación de la calidad y de formación docente, para confrontarlas –al final de la actividad– con las conclusiones establecidas.

De este modo es posible para los asistentes y la coordinación establecer y valorar los aprendizajes realizados. Es importante hacer notar que en este caso la evaluación inicial tiene carácter diagnóstico y no implica un componente valorativo. (Ver “Materiales de apoyo”, instrumento 1.)

En el dispositivo que aquí se presenta la evaluación debe ser pensada en relación con las etapas de trabajo, que definen la modalidad o los instrumentos de la evaluación. Así, en el caso del análisis de políticas educativas, las representaciones previas se abordan mediante la síntesis que los participantes aportan a partir del trabajo previo de análisis documental. La evaluación de final del proceso requiere organizar una actividad de comparación de esas representaciones con las conclusiones elaboradas. Aquí habrá que tener en cuenta la necesidad de plantear que la exploración inicial y las conclusiones se trabajan en grupos que abordan parcialmente la política analizada, ya que por la complejidad del objeto de análisis no es posible que cada participante trabaje con todas las dimensiones (ver “Materiales de apoyo”, instrumento 6). De este modo, es necesario que los ejes que organizan la exploración documental del inicio y las conclusiones finales (y por lo tanto, los grupos que los abordan) sean los mismos.

En el caso del análisis de un programa de formación docente, se establecieron cuatro líneas temáticas (aspectos curriculares y académicos; organización y clima institucional; atención a sectores desfavorecidos, y focalización/universalización, gestión y financiamiento del Programa), que definieron las dimensiones y los grupos que se conformaron para la exploración, las conclusiones y la actividad de comparación.

**Ejemplo**

Asimismo, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en sí misma se vincula con la etapa final, de elaboración de resultados y propuestas y se plasma en la realización de un informe final grupal. El informe debe poder sintetizar las conclusiones y los aportes elaborados y se entrega al organismo responsable de la política analizada. De este modo, cumple el doble propósito de servir para evaluar los aprendizajes de los participantes y realizar una devolución a la institución asociada a la realización de la actividad experimental. La realización del informe final es también una de las instancias en las que se ponen en juego capacidades de comunicación, como competencias abordadas colateralmente en el dispositivo de enseñanza.

Con respecto a la segunda dimensión de la evaluación planteada al principio de este apartado –la valoración del dispositivo de enseñanza– también es conveniente plantear una instancia inicial y una final. Para esto se pueden elaborar instrumentos de relevamiento de expectativas iniciales y de evaluación final del seminario (ver “Materiales de apoyo”, consulta a los estudiantes). Con respecto a este último, el instrumento debería estar orientado a recuperar la opinión de los participantes en relación con los objetivos planteados, los aspectos académicos y organizativos, la distribución del tiempo, la coordinación del seminario y, eventualmente, los tópicos que se consideren necesarios según las peculiaridades institucionales.

La siguiente es una selección de materiales incluidos en la “Carpeta del participante” que se utilizó durante el Seminario-Taller 2001 “Diseño y puesta en práctica de un programa de formación docente”, organizado por el IIPE, la FLACSO, la Dirección Provincial de Educación Superior y Formación Docente Continua de la Provincia de Buenos Aires y la OEI.

## **Guía de presentación**

El Seminario-Taller “*Diseño y puesta en práctica de un programa de formación docente*” está orientado a la experimentación de estrategias pedagógicas centradas en el análisis de políticas educativas, entendido como competencia propia de los especialistas en educación que se forman en la maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación de la FLACSO. En su ciclo 2001, esta actividad se centra en el análisis del Programa Mejores Egresados de la Escuela Media a la Docencia (PROMESBA). El Seminario-Taller está organizado, en esta oportunidad, por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires y la Oficina Regional de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Las actividades se desarrollarán entre el 11 y el 15 de junio de 2001 en la sede de FLACSO Buenos Aires, incluyendo un trabajo en terreno a realizarse en tres sedes del PROMESBA, ubicadas en diferentes localidades de la provincia de Buenos Aires.

## **Materiales contenidos en la carpeta**

Esta carpeta corresponde al Seminario-Taller “*Diseño y puesta en práctica de un programa de formación docente*” y en ella se incluyen diferentes recursos para el desarrollo de las actividades. Ha sido diseñada especialmente para Ud., en tanto tallerista participante.

En los materiales incluidos Ud. encontrará:

- Los objetivos del Seminario-Taller.
- El esquema general de organización del Seminario-Taller.
- La agenda diaria de actividades.
- Una separata por día con el esquema de las actividades y los recursos necesarios para su desarrollo.
- Un listado de los talleristas.

Esperamos que la carpeta le resulte útil para su participación en el Seminario. Le rogamos nos haga llegar cualquier sugerencia para su mejoramiento.

## **Objetivos del Seminario-Taller**

### **Objetivos generales**

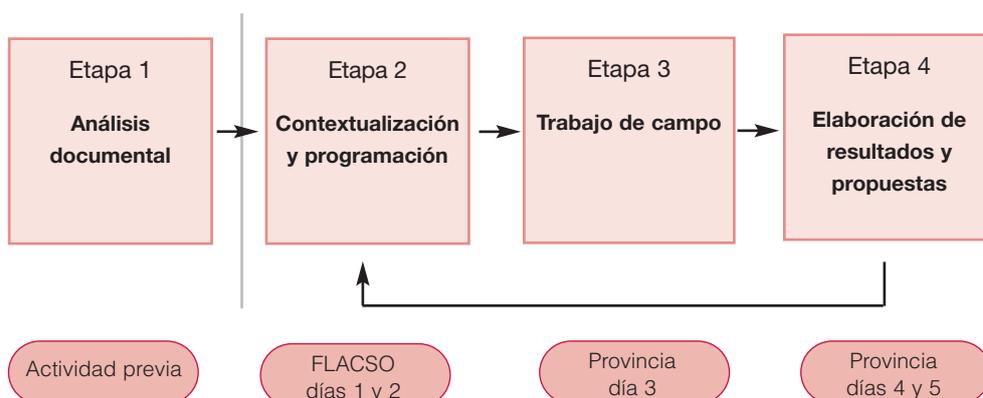
- Contribuir a la experimentación pedagógica y el desarrollo de un “nuevo modo de aprender” en los programas de formación de profesionales de alto nivel.

- Desarrollar acciones de formación en competencias, destinadas renovar los tradicionales modos de gestionar los sistemas educativos. En este sentido se rescata la gestión estratégica y la conformación de redes horizontales de cooperación entre instituciones de diverso tipo.

**Objetivos formativos**

- Comprender las variables políticas y técnicas que operan en la implementación de las políticas educativas.
- Reconstruir las etapas de implementación y las transformaciones que se operan en los proyectos, desde su génesis hasta su evaluación.
- Identificar el papel de los diferentes niveles de gestión del sistema educativo, en general, y la índole de los procesos de toma de decisiones en particular, desde los organismos centrales de gestión hasta el aula.
- Identificar diferencias con características de las políticas curriculares tradicionales.
- Analizar el interjuego de decisiones políticas y condicionamientos de diverso orden.
- Generar alternativas de resolución de problemas identificados.
- Analizar en profundidad las ventajas, condicionamientos y posibilidades de generalización de las políticas educativas focalizadas.
- Estimular la reflexión en torno de la formación para profesionales de la educación, estableciendo diferencias y semejanzas con sus propios procesos formativos.

**Esquema general de las actividades del Seminario-Taller**



El siguiente material de apoyo corresponde a la etapa 0, elaboración de materiales de apoyo.

## Esquema diario de actividades y recursos

### DÍA 1: 11/6/01

#### ETAPA 2: CONTEXTUALIZACIÓN Y PROGRAMACIÓN (PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA A ANALIZAR)

9.00 - 9.30 hs.

1. Presentación de la actividad a cargo de representantes de las instituciones organizadoras: IIPE, FLACSO, Dirección Provincial de Educación Superior y Formación y Capacitación Docente Continua de la Provincia de Buenos Aires y OEI.

9.30 - 10.15 hs.

2. Elaboración de acuerdos y expectativas.
  - 2.1. Establecimiento de líneas de continuidad y diferencias con el Taller 2000. Relevamiento de expectativas.
  - 2.2. Relevamiento grupal de las representaciones de los participantes respecto de la línea temática asignada en la etapa previa. (Instrumento 1)

10.15 - 11.15 hs.

3. Exposición inaugural: *La formación de profesores en Argentina: historia, políticas recientes, tensiones, agenda*, a cargo de la Dra. Cristina Davini.

11.30 - 13.00 hs.

4. Grupo de discusión.  
*Agrupamiento* por línea temática.  
Elaboración colectiva de un estado de situación del subsistema formador en la Argentina, a partir del intercambio con un experto (Dra. Davini).  
Los talleristas conformarán grupos y designarán un miembro para registrar los aspectos centrales de cada tema a desarrollar.

14.30 - 15.00 hs.

5. Presentación: *La política provincial de Formación Docente Continua en la provincia de Buenos Aires*, a cargo del director provincial de Educación Superior y Formación y Capacitación Docente Continua, Dr. Néstor Ribet.

15.00 - 15.30 hs.

6. Presentación: *Las acciones de la Oficina Regional de la OEI en el ámbito de la Formación Docente*, a cargo del coordinador general de la Oficina Regional de la OEI, Lic. Pablo Urquiza.

15.30 - 16.30 hs.

7. Panel: *El PROMESBA en sus niveles de desarrollo: diseño, implementación, situación actual, articulación con el subsistema formador de la provincia de Buenos Aires, gestión conjunta del programa*, a cargo de representantes del Equipo Técnico Pedagógico Central del Programa y de la DES.

17.00 - 18.00 hs.

8. Ronda de preguntas a los panelistas.

## **DÍA 2: 12/6/01**

### ETAPA 2: CONTEXTUALIZACIÓN Y PROGRAMACIÓN (PROGRAMACIÓN DEL TRABAJO EN TERRENO)

9.00- 9.30 hs.

1. Presentación: *Los niveles y dimensiones de la gestión de una política educativa*, a cargo de la Lic. Guillermina Tiramonti.

9.30 - 12.00 hs.

2. Diseño de instrumentos de relevamiento.  
Supervisión: Lic. Inés Dussel y Equipo técnico del PROMESBA.
- 2.1. Presentación de las características del trabajo de campo: exploración conjunta del material del día 3, incluido en la "Carpeta del participante".
- 2.2. Elaboración de formatos básicos para cuestionarios de entrevistas y guías de observación.
- 2.3. Organización de los grupos de trabajo.  
*Agrupamiento* por dimensiones de la gestión de una política educativa.  
Coordinadores de grupo: Viviana Seoane (Dimensión Política); Juan Carlos Serra (Dimensión Pedagógica) y Alicia Merodo (Dimensión Organizativa).  
Elaboración de ítems de entrevista y observación para la dimensión asignada, teniendo en cuenta las etapas de desarrollo de una política educativa. (Instrumento 2)
- 2.4. Asignación y adecuación de diferentes ítems a actores a entrevistar (Instrumento 3).  
*Agrupamiento* por actor.  
Grupo 1: Equipo técnico-profesional (ETP) central y funcionario.  
Grupo 2: Equipo de conducción de escuelas asociadas, inspectores, alumnos.  
Grupo 3: ETP local, profesores.

12.00 - 13.00 hs.

3. Revisión de instrumentos.

*Agrupamiento* por línea temática.

Se revisarán los instrumentos en función de las líneas temáticas trabajadas.

14.30 - 16.30 hs.

4. Organización del trabajo en terreno.

*Agrupamiento* por sede (ver guía día 3).

4.1. Constitución de los grupos de trabajo.

Se procurará que cada grupo esté integrado por representantes de los grupos por actor (Actividad N° 3).

4.2. Pasado de instrumentos (Sala de computación).

4.3. Organización de los aspectos operativos del trabajo de campo.

16.30 - 18 hs.

5. Distribución del material de relevamiento por sede.

### **DÍA 3: 13/ 6/01**

#### ETAPA 3: TRABAJO EN TERRENO

Horario de salida de los Grupos 1 y 2: 7.30 hs. desde la sede de la FLACSO.

Horario de reunión del Grupo 3: 9.30 hs. en la sede central del PROMESBA (Arenales 1640, 1º B).

Los grupos desarrollarán las acciones de campo programadas, las que incluyen entrevistas y organización de grupos de discusión.

El trabajo en terreno se desarrollará en cuatro ámbitos:

- Sede General Sarmiento (UNGS), Grupo 1.
- Sede Moreno (ISFD 111), Grupo 2.
- Sede Central PROMESBA (Capital Federal), Grupo 3.
- Sede La Plata (Instituto Terrero), Grupo 3.

En las instituciones formadoras se realizarán:

- Entrevistas a:
  - Equipos de conducción de escuelas primarias.
  - Inspectores de EGB.
  - Profesores formadores.
  - Alumnos.
  - Equipos técnico-profesionales locales.

- Un grupo de discusión con un docente, un alumno, un directivo, un maestro y un supervisor acerca de la siguiente temática: en qué aspectos se sienten fortalecidos en su formación y qué aspectos necesitan reforzar/perfil del graduado PROMESBA.

En la sede central del PROMESBA se realizarán entrevistas a:

- Un funcionario del ámbito provincial.
- La coordinación del Programa (ETP central).

Las actividades se desarrollarán con el siguiente cronograma de trabajo:

**Grupo 1 (General Sarmiento) (4 talleristas). Coordinadora: Talia Meschiani.**

*Mañana*

- 9.00 - 10.30 hs. Visita a escuela asociada (Subgrupo A).
- 9.00 - 10.30 hs. Entrevista a alumnos (Subgrupo B).
- 11.30 - 12.30 hs. Entrevista a inspectoras de EGB.
- 13.00 - 14.30 hs. Almuerzo

*Tarde*

- 14.30 - 15.30 hs. Entrevista a profesores.
- 15.30 - 16.30 hs. Grupo de discusión.
- 16.30 - 17.30 hs. Entrevista a ETP local.

**Grupo 2 (Moreno) (4 talleristas). Coordinadora: Carolina Calvelo.**

*Mañana*

- 9.00 - 10.30 hs. Visita a escuela asociada (Subgrupo A).
- 9.00 - 10.30 hs. Entrevista a alumnos (Subgrupo B).
- 11.30 - 12.30 hs. Entrevista a inspectora de EGB.
- 13.00 - 14.30 hs. Almuerzo (Sede General Sarmiento)

*Tarde (Sede General Sarmiento)*

- 14.30 - 15.30 hs. Entrevista a profesores.
- 15.30 - 16.30 hs. Grupo de discusión.
- 16.30 - 17.30 hs. Entrevista a ETP local.

**Grupo 3 (Capital Federal/La Plata) (6 talleristas). Coordinador:  
Martín Pérez Burger.**

*Mañana (Sede Central PROMESBA)*

- 9.00 - 11.00 hs. Entrevista al director de Transformación y Acreditación de los Institutos de Formación Docente (Subgrupo A).
- 9.00 - 11.00 hs. Entrevista a ETP central (Subgrupo B).
- 12.30 - 14.00 hs. Almuerzo (La Plata).

*Tarde ( Instituto Terrero, La Plata)*

- 14.30 - 16.00 hs. Visita a escuela asociada (Subgrupo A).
- 16.30 - 17.30 hs. Entrevista a inspectora de EGB (Subgrupo A).
- 14.30 - 16.00 hs. Entrevista a alumnos (Subgrupo B).
- 16.30 - 17.30 hs. Grupo de discusión (Subgrupo B).
- 14.30 - 16.00 hs. Entrevista a profesores (Subgrupo C).
- 16.30 - 17.30 hs. Entrevista a ETP local (Subgrupo C).

**DÍA 4: 14/6/01****ETAPA 4: ELABORACIÓN DE RESULTADOS Y PROPUESTAS  
(PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN RELEVADA)**

9.00 - 9.30 hs.

1. Sistematización y organización del material relevado.  
Organización del material relevado en carpetas por actor.

9.30 - 13.00 hs.

2. Volcado de información en matrices de relevamiento
  - a. *Plenario*: Realización de un primer análisis comparativo entre las sedes observadas. Comentario de los aspectos significativos de la tarea realizada.
  - b. *Agrupamiento* por actores.  
Realización del volcado por actor para las diferentes líneas temáticas. (Instrumento 4)

14.30 - 16.00 hs.

3. Elaboración de resultados y propuestas.
  - 3.1 Establecimiento de resultados principales a partir de las matrices de relevamiento de la información. Formulación de propuestas para la continuidad del programa y de las políticas de formación de profesores en la provincia de Buenos Aires. (Instrumentos 5 y 6)

*Agrupamiento* por línea temática.

- 3.2 *Puesta en común*: Elaboración de una presentación unificada y organización de la presentación.

Definición de estructura de la presentación y designación de expositores.

16.30 - 18.00 hs.

4. Presentación de resultados y propuestas.

Encuentro de intercambio con un representante del equipo técnico PROMESBA, sobre la base de las conclusiones y propuestas elaboradas.

### **DÍA 5: 15/6/01**

#### ETAPA 4: ELABORACIÓN DE RESULTADOS Y PROPUESTAS (RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA/EVALUACIÓN)

9.00 - 10.30 hs.

1. Elaboración de categorías descriptivas para el informe final.

Establecimiento de acuerdos acerca de los ítems a desarrollar en el informe final de la experiencia (trabajo final del Seminario-Taller). Los grupos que se conformen dispondrán de un mes para la realización del trabajo.

11.00 - 13.00 hs.

2. Organización del índice y los descriptores del informe final.

*Agrupamiento* en función de las categorías consensuadas.

14.30 - 16.00 hs.

3. Reconstrucción de la experiencia de formación.

*Agrupamiento* por línea temática.

En este tramo se compararán los supuestos y las expectativas previas y las conclusiones elaboradas, estableciendo y registrando los cambios observados.

*Puesta en común*.

16.30 - 17.30 hs.

4. Evaluación de la experiencia.

Evaluación individual y plenaria de la experiencia considerando la formación de competencias para la gestión y la política educativa: el caso de la formación en el análisis de políticas educativas. (Instrumento 6) 17.30 - 18.00 hs.

5. Cierre a cargo de las autoridades de las instituciones participantes en el Seminario-Taller.

Los instrumentos 2 y 3 corresponden a la etapa 2, “elaboración de instrumentos para las entrevistas”.

**Instrumento 1**

*Expectativas y perspectivas*

Consigna	De acuerdo porque	En desacuerdo porque
Una política educativa puede ser administrada y gestionada si se cuenta con un buen diseño desde un principio		
Las herramientas principales de un análisis de política educativa son difíciles de precisar porque existen muchas variables que no son controlables		
...*		
...*		

\* Se reservan estos casilleros para incorporar ítems relativos al caso a analizar.

**Instrumento 2**

*Elaboración de ítems de entrevista a partir de las dimensiones y niveles de desarrollo de una política educativa:*

Niveles / Dimensión*	DISEÑO	DESARROLLO	ARTICULACIÓN
Pedagógica			
Organizativa			
Política			

\* Tachar la que no corresponda.

### Instrumento 3

*Elaboración de ítems de entrevista a partir de las dimensiones y actores de desarrollo de una política educativa:*

El instrumento 4 corresponde a la etapa 4, “sistematización de la información”.

Actores* / Dimensión**	FUNCIONARIOS	DIRECTIVOS	DOCENTES
Pedagógica			
Organizativa			
Política			

\* Agregar los que correspondan a la política analizada.

\*\* Tachar la que no corresponda.

### Instrumento 4

*Perspectiva de los actores por línea temática:*

Actores* / Línea temática**			
1. Aspectos, curriculares y académicos			
2. Organización y clima institucional			
3. Atención a sectores desfavorecidos			
4. Focalización/universalización; gestión y financiamiento del Programa			

\* Completar con los actores correspondientes a su grupo.

\*\* A modo de ejemplo se incluyen estas líneas temáticas. El profesor decidirá cuáles corresponden a la política educativa analizada.

El siguiente material de apoyo corresponde a la etapa 4, elaboración de conclusiones.

**Instrumento 5**

*Aportes, problemas y propuestas: diseño, desarrollo y articulación de una política educativa*

Aspecto / Nivel*	APORTES	PROBLEMAS	PROPUESTAS
Diseño			
Desarrollo			
Articulación			

\* Tachar el que no corresponde.

**Instrumento 6**

*Evaluación de la actividad*

Hoja 1

Consigna	De acuerdo porque	En desacuerdo porque
Una política educativa puede ser administrada y gestionada si se cuenta con un buen diseño desde un principio		
Las herramientas principales de un análisis de política educativa son difíciles de precisar porque existen muchas variables que no son controlables		
...		
...		

**Consulta a los estudiantes**

¿Cuál es su opinión en relación con los temas desarrollados durante este encuentro (significatividad, pertinencia, relevancia, etc.)?

---

---

---

---

---

La propuesta didáctica, ¿favorece el desarrollo de los contenidos del curso?

---

---

---

---

La bibliografía seleccionada, ¿resulta adecuada en cuanto a su pertinencia y extensión?

---

---

---

---

Por favor, sintetice su opinión respecto de la coordinación del taller:

---

---

---

---

¿Desea realizar alguna sugerencia con relación a los aspectos organizativos del encuentro?

---

---

---

---

Otros comentarios y/o sugerencias:

---

---

---

---

Muchas gracias

Los recursos bibliográficos fueron relevados teniendo en cuenta diferentes componentes que organizan el campo de las políticas educativas.

- Bendix, R., 1974, *Estado nacional y ciudadanía*, Amorrortu. Buenos Aires.
- Braslavsky, C., 1999, "La reforma educativa en la Argentina: avances y desafíos", en: *Revista Propuesta Educativa*, vol. 10, nº 21, Novedades Educativas, FLACSO, Buenos Aires.
- Filmus, D., 1996, *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Troquel.
- Filmus, D., Tiramonti, G. (comps.), 1995, *¿Es posible concertar las políticas educativas?*, FLACSO/Fundación Concretar-Fundación Ford-OREALC/UNESCO.
- Pereyra, M.A., 1998, "Mitos y realidades de la reforma de la formación de profesorado en España: entre el pasado y el presente", en: Birgin, A., Duschatzky, S., Dussel, I. y Tiramonti, G. (comps.), *La formación docente: cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, Buenos Aires, Troquel.
- Puelles Benítez, M., 1996, "Educación y autonomía en el modelo español de descentralización", en: *Revista de Educación*, nº 309, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- Tedesco, J.C., 1995, *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya.
- Tiramonti, G., 1997, "Los imperativos de las políticas educativas de los 90", en: *Propuesta Educativa*, año 8, nº 17.
- Tiramonti, G., 2001, *Modernización educativa en los 90*, Buenos Aires, FLACSO-Temas.
- Held, D., 1995, *Modelos de democracia*, Madrid, Alianza.
- Lechner, N., 1990, *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- Wallerstein, I., 1996, *Después del liberalismo*, México, Siglo XXI.

Consejo Superior de Investigaciones Científicas  
Unidad de Políticas Comparadas  
<http://www.iesam.csic.es/doctrab.htm>

Education Policy Analysis Archives (EPAA) [Archivos de Análisis de Política Educativa]  
Publicación electrónica de la Universidad del Estado de Arizona, en inglés  
<http://olam.ed.asu.edu/epaa/>

HEUREsis. Revista electrónica de investigación curricular y educativa  
<http://www2.uca.es/HEURESIS/>

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe  
Sub-base de datos sobre política y reforma educativa en América Latina-PREAL-REDUC  
<http://www.preal.cl/RaN.php>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)  
Información iberoamericana  
<http://www.oei.es/infibero.htm>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina  
<http://www.me.gov.ar>

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Bolivia  
<http://www.veips.gov.bo>

Ministerio de Educación, Chile  
<http://www.mineduc.cl/index.htm>

Ministerio de Educación Nacional, Colombia  
<http://www.mineducacion.gov.co/indexf.asp>

Ministerio de Educación Pública, Costa Rica  
<http://www.mep.go.cr>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España  
<http://www.mec.es>

Ministerio de Educación, Panamá  
<http://www.educacion.gob.pa/estructu.htm>

Ministerio de Educación, Perú  
<http://www.minedu.gob.pe>

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Venezuela  
<http://www.me.gov.ve>

Secretaría de Educación Pública, México  
<http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=1>

Entre los recursos electrónicos figuran diversos enlaces a páginas web que pueden resultar útiles para relevar información relativa a políticas educativas desarrolladas en América Latina, así como a publicaciones electrónicas de carácter académico vinculadas con el área.

Selección de especialistas argentinos en temas de política educativa, formación de competencias, políticas de evaluación, políticas de formación docente e investigación educativa.

### **Especialistas en temas de política educativa**

Guillermina Tiramonti, FLACSO, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Miriam Feldfeber, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Claudio Suasnábar, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Renata Giovane, Universidad Nacional de Tandil, Argentina

### **Especialistas en formación de competencias**

Ma. Antonia Gallart, FLACSO, CENEP, Argentina

Anahí Guelman, Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

### **Especialistas/referentes en políticas de evaluación**

Ma. Del Carmen Feijóo, IIPE, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Florencia Carlino, Universidad Nacional de Buenos Aires

### **Especialistas/referentes en políticas de formación docente**

Ma. Cristina Davini, Universidad Nacional de Buenos Aires, Dirección de Educación Superior, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Alejandra Birgin, FLACSO, Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Andrea Alliaud, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Daniel Albano, Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos, Argentina

### **Especialistas en investigación educativa**

Sandra Ziegler, FLACSO, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Silvia Duschatzky, FLACSO, Argentina

## PROYECTO DE ACTUALIZACIÓN DE FORMADORES EN GESTIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

Director: Juan Carlos Tedesco  
Coordinadora: Felicitas Acosta  
Asistente: Liliana Paredes

### Autoría de los módulos:

*Introducción. La formación para la gestión y la política educativa: conceptos clave y orientaciones para su enseñanza*

Cecilia Braslavsky, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO;  
Felicitas Acosta, IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires

1. *El análisis situacional de la política educativa: competencia de gestión (APE)*

Laura Pitman, FLACSO, Argentina  
Consultora: Felicitas Acosta

2. *La comunicación: herramienta clave de la gestión educativa*

Abril Ch. de Méndez (coordinadora), Ernestina T. de Castillo, Jorge Díaz Donado,  
Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE),  
Universidad de Panamá, Panamá  
Consultora principal: Liliana Jabif

3. *Conflictos y gestión: prácticas de resolución*

María Clara Jaramillo, Luis Enrique López, PROEIBAndes, Maestría en Educación  
Intercultural Bilingüe, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

4. *El liderazgo: características e impacto en la gestión educativa*

Katia Siqueira de Freitas (coordinadora), Mara Schwingel, Márcia Oliveira Nery  
Rodrigues, Sônia Maria Moraes Ferreira, Universidad Federal de Bahía/ISP, Brasil  
Consultor externo: Robert Girling  
Revisoras: Felicitas Acosta y Liliana Jabif

5. *El trabajo en equipo: insumos para el formador*

Ernesto Gore, Marisa Vázquez Mazzini, Universidad de San Andrés, Escuela  
de Educación, Argentina

6. *Las nuevas tecnologías: herramientas de formación para la gestión y la política educativa*

Carlos Topete Barrera, Instituto Politécnico Nacional/SEPI ESCA Santo Tomás, México  
Consultora principal y revisora: Laura Pitman

El IPE-UNESCO Buenos Aires agradece la participación de Cecilia Braslavsky, Directora de la Oficina Internacional de Educación, como directora de la primera fase del proyecto y, especialmente, su acompañamiento durante la segunda fase y la elaboración de los módulos.

Este proyecto contó con el apoyo de la Fundación Ford.

### Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa. Módulos

© Copyright UNESCO 2004  
International Institute for Educational  
Planning  
7-9 rue Eugène-Delacroix  
75116, Paris, Francia

IPE-UNESCO  
Sede Regional Buenos Aires  
Agüero 2071  
(C1425EHS) Buenos Aires  
Argentina

# LA COMUNICACIÓN: HERRAMIENTA CLAVE

DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Abril Ch. de Méndez (coordinadora)

Ernestina T. de Castillo

Jorge Díaz Donado

**Instituto Centroamericano de Administración  
y Supervisión de la Educación (ICASE),  
Universidad de Panamá, Panamá**

Liliana Jabif, consultora principal

MÓDULO

2

Saber actuar con competencia en comunicación podrá interpretarse como poseer las capacidades para compartir, interpretar y expresar el significado de los mensajes de tipo oral, escrito, gestual y gráfico de los diferentes actores de la comunidad educativa y de la sociedad en general para movilizar su adhesión y compromiso para asegurar una educación de mayor calidad y equidad.

Presentación.....	3
Criterios conceptuales y destinatarios.....	4
Propuesta de enseñanza.....	6
Las implicancias didácticas del enfoque de competencias en una propuesta de enseñanza.....	6
Objetivos de aprendizaje.....	7
Recursos a enseñar.....	7
Secuencia didáctica.....	9
Evaluación.....	12
Actividad experimental.....	13
Fase 1: Inmersión, análisis, construcción.....	13
Fase 2: Focalización, simulación y evaluación.....	33
Fase 3 (a distancia): Análisis, construcción y coevaluación.....	39
Materiales de apoyo.....	41
Caso: Los problemas de comunicación de una reforma curricular.....	41
Investigaciones y entrevistas.....	42
Pautas para reuniones efectivas.....	44
Guía para evaluar reuniones.....	45
Sugerencias para la realización de presentaciones orales efectivas.....	46
Guía para evaluar presentaciones orales.....	52
Bibliografía.....	53

## PRESENTACIÓN

Las actuales tendencias en administración y gestión en las instituciones educativas originan la necesidad de crear espacios para el desarrollo de competencias en los responsables de la conducción. A través del proyecto Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ-UNESCO Buenos Aires) alienta el desarrollo de una experiencia de investigación pedagógica que permite construir un modelo para la enseñanza de las competencias que los gestores educativos reclaman para desempeñarse con más y mejores capacidades.

Por el carácter eminentemente participativo de la educación, que involucra a tantos actores sociales y comunidades educativas, es preciso fortalecer los procesos comunicativos a todos los niveles. Consecuentemente, la competencia comunicacional ocupa un lugar relevante en la formación de quienes estarán a cargo de organismos o instituciones.

El objetivo de este módulo es contribuir al desarrollo de la competencia de comunicación para lograr una gestión educativa sustentada en el compromiso y la participación de todos los actores en la búsqueda de mayor calidad, eficiencia, pertinencia y equidad. En el módulo se incluyen criterios conceptuales de la competencia en estudio y la descripción de objetivos, metodología y estrategia didáctica de la propuesta de enseñanza. Para facilitar la transferencia y utilización de esta propuesta en otros contextos, se contemplan elementos de logística y de organización pedagógica para su implementación.

# CRITERIOS CONCEPTUALES Y DESTINATARIOS

La comunicación –entendida como un proceso de interrelación personal que, por lo tanto, depende de los seres humanos involucrados– constituye un factor clave para el desarrollo de las organizaciones. Los enfoques actuales sobre la gestión educativa plantean la necesaria apertura de la escuela a la sociedad, al igual que se exige transparencia y participación ciudadana en la gestión del Estado. Ello implica asumir una nueva postura de la gestión de lo educativo que ha traspasado el límite de las bien ganadas leyes educativas y normas del sistema, para hacerse un tema de debate, crítica y búsqueda de consensos en la aceptación de que la educación es un compromiso de todos. En este plano cobra vigencia la necesidad de redimensionar los actuales estilos de comunicación que no alcanzan a satisfacer las demandas de un acercamiento profundo entre las instituciones educativas y la sociedad.

El ambiente organizacional en que se desenvuelve el administrador educativo –director, coordinador, responsable de la conducción de programas, proyectos o centros educativos– le exige el dominio de los procesos de planificación, gestión y control, propios del funcionamiento institucional, así como de los factores de la conducción como liderazgo, motivación, manejo del conflicto, flexibilidad ante el cambio, capacidad de negociación y, sobre todo, competencia comunicacional.

La comunicación –sea oral, escrita o gestual– resulta clave para:

- Establecer y difundir las metas institucionales de común acuerdo con los actores, grupos de poder, filosofía del sistema, condiciones y necesidades.
- Compartir significados acerca de, por ejemplo, contenidos de aprendizaje a nivel de aula, disposiciones, normativas, leyes, políticas educativas.
- Desarrollar y promover planes que para su consecución y logro demandan la participación de diversos estamentos y actores.
- Desarrollar la integración de los miembros en la organización y generar compromisos con los proyectos establecidos.
- Promover la participación social.

Las requeridas transformaciones en las prácticas de gestión educativa suponen la superación de obstáculos burocráticos. Al respecto, se reconoce, por ejemplo, la sobrevaloración de las comunicaciones basadas en la notificación, por la cual se dejaban consignadas normas y decisiones, asumiéndose de manera errónea que tal formalización y reglamentarización aseguraban el buen funcionamiento del sistema. Frente a este modelo se plantea la necesidad de redimensionar las prác-

ticas comunicativas en la gestión educativa, entendiendo la comunicación como un sistema de redes que comparten un sentido y se caracteriza por la apertura.

El presente módulo constituye una propuesta didáctica para la enseñanza de la competencia comunicacional. Se dirige a instituciones y docentes de grado y posgrado universitario cuya actividad se oriente tanto a la formación de especialistas en educación o gestión educativa como a la capacitación de perfiles técnicos a cargo de tareas y responsabilidades de gestión de políticas en el sector, en los niveles nacionales, estatales o provinciales, y municipales. Puede ser utilizado en cátedras relativas a la administración educativa, gestión, supervisión, gestión de políticas, comunicación educativa, etc. Porque se trata de una guía para la acción, debe ser adecuada a las particulares condiciones en las que se la vaya a emplear. El aporte de cada docente que lleve adelante la actividad en su realidad institucional contribuirá, sin duda, a enriquecerla de modo particular.

Toda propuesta de enseñanza se sustenta en un conjunto de definiciones que permiten entender su trasfondo psicológico y epistemológico. Del conocimiento de estas definiciones debería desprenderse una mejor comprensión del trabajo didáctico.

# PROPUESTA DE ENSEÑANZA

## Las implicancias didácticas del enfoque de competencias en una propuesta de enseñanza

El enfoque de competencias aquí adoptado, como un “saber actuar”, implica considerar que la actuación con competencia es un proceso de construcción personal. Como tal va a depender de la formación que la persona recibe (saberes), sus experiencias, su personalidad y del equipamiento del entorno al cual puede recurrir (banco de datos, redes, instrumentos, expertos). El análisis de la competencia comunicacional implica identificar las “actividades a realizar con competencia” para luego discriminar los recursos incorporados y los recursos del entorno que deben ser empleados para ejecutarlas. Esta doble dimensión es lo que Le Boterf (2000) señala como “conocimiento combinatorio”: el individuo moviliza los recursos propios y del entorno para ejecutar una actividad. Por lo anterior se presume que:

1. Las competencias no se aprenden como totalidad acabada; se aprenden recursos para actuar con competencia (saber conceptual o conocimientos de un tema o asunto; saber procedimental vinculado a habilidades y destrezas; saber cognitivo o capacidades integradoras de los saberes conceptuales y procedimentales; saberes de tipo actitudinal referidos a hábitos, valores, creencias asociadas).
2. De igual forma se puede aprender el manejo de los recursos del entorno: ubicar la información, procesarla, emplearla.
3. Los aspectos de personalidad que se ponen de manifiesto en una competencia trascienden el marco de las instituciones formativas para abarcar otros contextos (herencia, ambiente familiar-social), los que difícilmente pueden ser abordados en una propuesta de enseñanza de recursos para saber actuar con competencia.

La competencia se manifiesta en un contexto, en una situación determinada; es una secuencia –no una operación aislada– fuertemente vinculada a la práctica. En consecuencia, la enseñanza de los recursos necesarios supone la adopción de un enfoque pedagógico que privilegie lo práctico, en situación simulada y/o en situaciones de trabajo. Esto tiene implicaciones para las instituciones formadoras, en tanto:

- Les exige una verdadera y estrecha vinculación con las realidades del sector educativo. El trabajo deberá realizarse con casos cercanos y actuales, con la posibilidad de visitar los lugares vinculados con el estudio, hacer ensayos o prácticas en ellas.

- Los docentes encargados de llevar a cabo la formación en competencia deberán transformar sus paradigmas formativos de expositor a facilitador. La clase ya no será una audiencia que escucha sino un taller donde se movilizan recursos y se producen respuestas.

Saber actuar con **competencia en comunicación** podrá interpretarse como poseer las capacidades para compartir, interpretar y expresar el significado de los mensajes de tipo oral, escrito, gestual y gráfico de los diferentes actores de la comunidad educativa y de la sociedad en general para movilizar la adhesión y el compromiso, mediante la participación, para asegurar una educación de mayor calidad y equidad en cualquier nivel de desempeño de la gestión educativa.

### Objetivos de aprendizaje

- Desarrollar la competencia de comunicación para lograr una gestión educativa sustentada en el compromiso y la participación de todos los actores en la búsqueda de mayor calidad, eficiencia, pertinencia y equidad.
- Valorar la necesidad e importancia de la adopción de estrategias de comunicación para la gestión y el desarrollo de los sistemas educativos.
- Desarrollar el sentido crítico, analítico, reflexivo, acerca de procesos de comunicación en la gestión educativa, en contextos reales, y determinar sus implicaciones.
- Diseñar y usar herramientas de comunicación, como las presentaciones orales y la organización de reuniones, con el fin de facilitar los procesos de gestión educativa.
- Experimentar una metodología de enseñanza para la formación en competencias para la gestión educativa.

### Recursos a enseñar

Para seleccionar los contenidos de este módulo se partió de la identificación de actividades que los gestores deben resolver en una situación determinada, por ejemplo, la comunicación de procesos de cambio como las transformaciones curriculares (otras situaciones pueden ser: la realización de un proyecto, la comunicación con padres, etc.).

Los recursos incorporados y del entorno son complementarios y no excluyentes, participan de manera integrada en la actuación con competencia (ver cuadro 1).

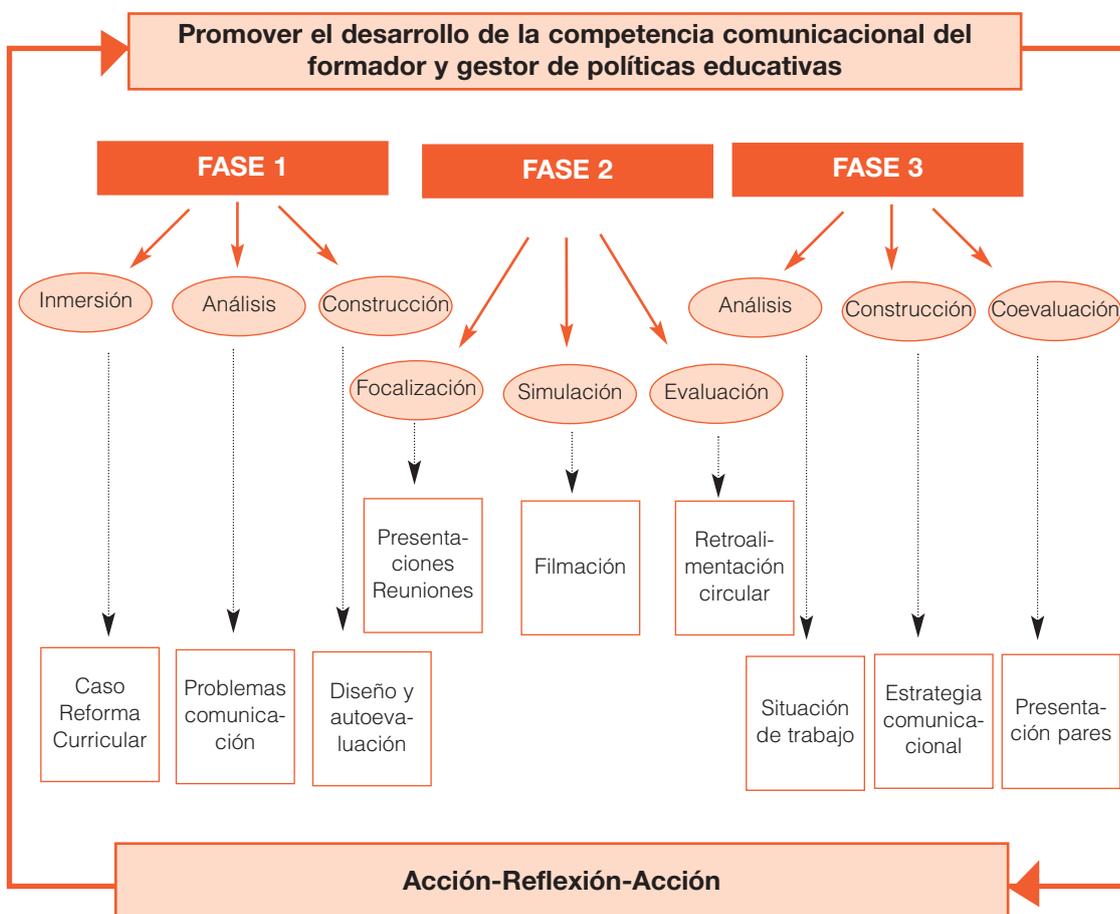
**Cuadro 1. Recursos incorporados y recursos del entorno necesarios para actuar con competencia comunicacional. Ejemplos**

Actividades a realizar con competencia	Recursos incorporados (contenidos)	Recursos del entorno
Comprender el rol de la comunicación en los procesos de cambio o transformación curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El modelo de comunicación y sus elementos.</li> <li>- Tipos de comunicación.</li> <li>- Momentos de la comunicación.</li> <li>- Sujetos, canales y alcances de la comunicación.</li> </ul>	<p>Redes y bases de datos sobre educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organismos, instituciones, universidades, centros de investigación sobre educación;</li> <li>- especialistas en temas educativos que pueden ofrecer conferencias, aportar ideas, participar como apoyo en la gestión;</li> </ul>
Utilizar diferentes estilos de comunicación.	Estilo de comunicación de acuerdo al liderazgo situacional –personas (género, edad, función, perfil, grado de experticia) y situaciones–.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- medios de comunicación de tipo educativo o general (radio, TV para el desarrollo de programas, difusión de informaciones, etc.);</li> <li>- oficinas de relaciones públicas y/o despachos de información.</li> </ul>
Administrar los procesos de comunicación externa e interna de acuerdo a los actores del sistema educativo (funcionarios, equipos técnicos, líderes escolares, docentes, padres, alumnos, gremios docentes, asociaciones de la comunidad, el sector académico y los medios masivos de comunicación).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obstáculos de la comunicación.</li> <li>- Distorsiones en los procesos de comunicación.</li> </ul>	
Aplicar herramientas de comunicación que permitan minimizar conflictos y generar compromiso con los procesos de cambio o transformación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeamiento de la comunicación.</li> <li>- Mantenimiento de la comunicación.</li> <li>- Herramientas de comunicación: presentaciones orales y organización de reuniones.</li> </ul>	
Evaluar la importancia del nivel emocional para generar confianza y compromiso.	Nivel emocional y nivel racional en la comunicación.	

## Secuencia didáctica

A partir de las anteriores definiciones, y para concretar la premisa de que las competencias se aprenden haciendo, teniendo en cuenta experiencias reales y simuladas, se propone el desarrollo de una estrategia en tres fases, en las que se prevén espacios para el trabajo en el aula y el estudio independiente (a distancia): fase 1, de inmersión, análisis y construcción; fase 2, de focalización, simulación y evaluación de técnicas de comunicación; fase 3 (a distancia), de análisis, construcción y coevaluación (ver cuadro 2).

**Cuadro 2. Fases de la actividad experimental**



### Fase 1: Inmersión, análisis y construcción

La inmersión se ubica como un espacio para la apertura de motivaciones e inquietudes y parte del análisis de un caso de gestión de la comunicación en el cual se prueba la presencia de elementos disociadores. A partir de las reflexiones y debates del caso general, se propone el estudio de fundamentos teórico-metodológicos explicativos del fenómeno de comunicación en las organizaciones, especialmente en las educativas.

A este momento se lo reconoce como “análisis” y de allí se propone “la construcción” de respuestas o alternativas sobre la base de lo estudiado.

Para esta instancia, se recorre un camino de experiencias de Acción-Reflexión-Acción.

- **Inmersión:** el punto de partida (la acción) es la presentación a cargo del coordinador de un caso disparador de gestión de la comunicación a nivel macro y otro institucional.
- **Análisis:** los participantes acceden a elementos conceptuales relacionados con el caso a través de la lectura crítica, reflexiva, discusiones grupales, a partir de guías de estudio y aplicación de la información relativa a comunicación y las explicaciones dadas. En esta fase, los participantes podrán analizar ejemplos de comunicaciones empleadas en el caso descrito.
- **Construcción:** se retorna al campo de la acción evaluando el caso y se elabora una estrategia para resolver los problemas detectados en el caso. Se lleva a los participantes a reflexionar acerca de la situación de partida, actores, escenarios, objetivos y medios de comunicación deseados para mejorar lo hecho.

## Fase 2: Focalización, simulación y evaluación de técnicas de comunicación

Para esta fase se transita el camino Reflexión-Acción-Reflexión.

Una vez efectuado el proceso de la fase 1 se introduce al participante en el estudio de la fase 2, que posibilita el desarrollo de habilidades de comunicación para la gestión (de tipo oral y escrita). A esta fase se le dedica la mayor cantidad de tiempo y esfuerzo, teniendo en cuenta que el aprendizaje de competencias se logra esencialmente a partir de la aplicación en situaciones reales o simuladas de las habilidades de comunicación propuestas. Es el momento de la focalización, es decir, de introducirse en la adquisición de competencias, simular y autoevaluarse, y, a la vez, ser evaluado por el resto de los compañeros.

El estudio que se verifica en la primera y segunda fase se efectuará mediante el desarrollo de diferentes actividades por parte del facilitador en las sesiones grupales presenciales, así como mediante el estudio independiente y la ejecución de las prácticas que acompañan cada tema de interés.

- **Focalización:** el punto de partida es la introducción de las técnicas específicas de comunicación en cuanto a la pertinencia de su utilización. Los participantes acceden al conocimiento de las técnicas a través de presentaciones animadas y de la realización de un conjunto de actividades individuales y grupales.
- **Simulación:** la vuelta a una instancia de acción se organiza en torno a una propuesta de trabajo grupal de simulación. A cada grupo se le asigna una

escena en la cual deben diseñar y demostrar eventos de comunicación para un interlocutor determinado. Se filma la simulación de las diversas presentaciones.

- **Evaluación:** la evaluación de la presentación diseñada a partir de la proyección del video se hace utilizando la técnica de retroalimentación circular. En la puesta en común se vuelve a la reflexión sobre la acción.

Tanto la Acción-Reflexión-Acción de la fase 1, como la Reflexión-Acción-Reflexión de la fase 2 ayudan a crear situaciones de aprendizaje que requieren “actuar con saber” como contribución al objetivo deseado de promover el desarrollo de la competencia comunicacional del formulador y gestor de políticas educativas.

### **Fase 3 (a distancia): Análisis, construcción y coevaluación**

En esta fase también se transita el modelo Acción-Reflexión-Acción aplicado a una realidad concreta, pues implica el desarrollo de prácticas en terreno. Las prácticas se conciben como ejercicios de aplicación directamente asociadas a la temática de comunicación en la gestión y de política educativa que el participante efectuará en su puesto de trabajo. Los respectivos resultados serán acumulados para su presentación en una sesión final para discutir y compartir experiencias vividas.

El proceso de aprendizaje de competencias exige un esfuerzo sostenido de carácter práctico en contextos reales; aprender competencias exige practicarlas en diferentes contextos, uno de los cuales será el aula, durante la fase 2.

La fase 3 se estructura en tres momentos:

1. **Análisis de la realidad (a distancia):** el participante observa la realidad en que vive y detecta problemas de comunicación vinculados al tema gestión y políticas educativas en los niveles micro y macro. A partir de esta actividad, procede a establecer las situaciones que deben ser objeto de comunicación utilizando las diferentes técnicas aprendidas (orales o escritas) según las necesidades. Para ello considerará a los actores, el asunto a comunicar y el tipo de comunicación a emplear.
2. **Construcción o diseño de la estrategia (a distancia):** con la información obtenida, y teniendo como referencia las orientaciones recibidas a nivel teórico y metodológico, el participante procede a elaborar una estrategia y/o los medios seleccionados; se le pide, además, la aplicación de los mismos y la elaboración de informes de la experiencia vivida. Estos informes son un intento de sistematización de la experiencia.

3. **Coevaluación:** en el aula se procede a presentar, valorar y compartir las experiencias vividas. En este momento presencial final se produce el proceso de crítica/autocrítica de lo actuado y el facilitador podrá retroalimentar lo aprendido.

## **Evaluación**

El proceso formativo propuesto debe sustentarse en un modelo de evaluación de carácter permanente y sistemático que permita determinar los niveles de logro de la competencia aprendida. Para ello cobra interés el empleo de procedimientos de observación de la ejecución sobre la base de criterios establecidos.

La evaluación será de tipo diagnóstica, para establecer niveles previos de conocimiento, y formativa durante el proceso, para establecer niveles de logros, avances y limitaciones que deben corregirse; habrá una evaluación sumativa, al final, para acreditación.

En cada fase los procesos se verificarán del siguiente modo:

- Fase 1:
  - Evaluación diagnóstica y formativa.
  - Procedimientos: autoevaluación de conocimientos previos, coevaluación y heteroevaluación del análisis y la búsqueda de respuestas.
- Fase 2:
  - Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
  - Procedimientos: autoevaluación (“yo como presentador”), heteroevaluación y coevaluación (de la simulación).
- Fase 3:
  - Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa (del proceso de diagnóstico, comunicacional y medios de comunicación).

Los medios e instrumentos de evaluación son variados: preguntas orales, reportes de trabajo individual y grupal, presentaciones orales, escalas de observación, registros de observación, reportes de análisis de casos, diseño de las estrategias y medios de comunicación oral y escrita.

## Descripción general

La propuesta didáctica parte de un estudio de caso (diseñado especialmente para la enseñanza de este módulo) que permite enfrentar a los participantes a un conjunto de situaciones similares a las que enfrentan los gestores educativos en el proceso de implantación de una reforma curricular. Este enfoque metodológico pretende facilitar la combinatoria y la movilización de recursos para elaborar modelos figurativos que puedan ser transferibles a situaciones similares en otros contextos.

El primer paso implicó decidir cuál sería la situación profesional sobre la que realizar el estudio de caso. Se decidió focalizar en la problemática de la comunicación de las reformas o innovaciones curriculares. Aunque la bibliografía revisada muestra la complejidad de variables que inciden en estos procesos, la incidencia de la “comunicación” en los procesos de cambios educativos no aparece analizada en forma particular en los estudios consultados. Por esta razón, el segundo paso fue analizar algunas reformas educativas de los países de la región para observar las estrategias de comunicación utilizadas por esos gestores, lo que se hizo a través de la investigación de artículos de prensa y de la realización de entrevistas a diferentes actores involucrados en la implementación de cambios curriculares. Estos insumos facilitaron la elaboración de cuatro problemas o hipótesis que son el punto de partida para diseñar las actividades que los gestores deben realizar con competencia al comunicar las reformas educativas y, en consecuencia, identificar los saberes necesarios para llevarlas a cabo.

La actividad experimental que se presenta a continuación tiene el objetivo de ilustrar un camino posible para desarrollar la competencia comunicacional en los gestores educativos.

## FASE 1: INMERSIÓN, ANÁLISIS, CONSTRUCCIÓN

### Inmersión: presentación del caso “Los problemas de comunicación de una reforma curricular”

caso ▼

#### Objetivo

Reflexionar y valorar la importancia de la comunicación de las políticas educativas para garantizar el compromiso de los actores en su implementación.

#### Implementación

-  **Exposición:** el facilitador plantea al plenario la pregunta “¿Qué le sugiere la relación gestión de políticas educativas y comunicación?”. Solicita que cada participante escriba su idea (una frase o palabra) en una tarjeta y la pegue en una hoja de rotafolio. Plantea que estos emergentes serán analizados nuevamente al finalizar el taller. Presenta el caso y el contexto en el que éste sucede. (Ver “Materiales de apoyo”.)

- ▶ **Trabajo en equipo:** se forman cuatro grupos. Cada uno recibe el material correspondiente a una de las investigaciones (ver “Materiales de apoyo”), de tal manera que los cuatro grupos tengan información diferente. Se solicita que lean la información y que realicen las actividades 1 y 2.

Actividad 1

¿Cuáles son los principales problemas que desde el punto de vista comunicacional presentó el caso?

Situación de partida	Tipo de actores	Problema de comunicación

Actividad 2

Similitudes y diferencias entre el caso presentado y su experiencia.

Similitudes	Diferencias

- ▶ **Plenario:** se solicita a cada grupo que plantee los emergentes de la actividad 1 primero y seguidamente de la actividad 2. Discusión y análisis.
- ▶ **Síntesis:** el facilitador presenta las conclusiones del estudio del caso, en forma de problemas o hipótesis, a través de los cuales se abordarán los contenidos del taller.

*Los principales problemas*

1. Un modelo comunicacional que no ayudó al proceso de cambio.
2. Los gestores no desarrollaron diferentes estilos de comunicación de acuerdo a las personas y las circunstancias.
3. Fallaron los procesos de comunicación interna y externa.
4. Los gestores no fueron capaces de generar confianza y compromiso.

Apuntes

- ▶ **Orientaciones:** el facilitador compara los principales problemas con los resultados de los grupos. Se explican las hipótesis, que serán las que permitirán desarrollar la introducción al marco conceptual del taller: la importancia de la variable comunicación en la gestión y política educativa. Se analizan las fallas del modelo comunicacional del caso a partir del marco teórico de referencia. Se establecen relaciones con los problemas detectados por los participantes.

### Recomendaciones al facilitador

- **Sobre el contenido:** el facilitador explica que el caso fue elaborado especialmente para el diseño del taller, inspirado en una situación real y la investigación de documentos y entrevistas a actores calificados. A los efectos didácticos se elaboraron cuatro problemas o hipótesis explicativas de la situación, que permitirán abordar algunas de las situaciones profesionales que los gestores educativos enfrentan en relación a la comunicación de las reformas curriculares. Estas situaciones profesionales, presentadas en forma de “actividades a realizar con competencia”, constituyen los ejes temáticos de este módulo. Para facilitar el aprendizaje de la competencia, la metodología de enseñanza que se propone combina varias actividades tales como el estudio de caso, la simulación, la resolución de problemas.
- **Didácticas:** es importante señalar que “el caso” está planteado aquí como una estrategia didáctica para el desarrollo del módulo. Por esta razón es conveniente que el facilitador comprenda que la presentación “aislada” de la variable comunicacional como explicativa de los conflictos que dominan los escenarios de procesos complejos como las reformas curriculares y sus efectos sólo responde a necesidades pedagógicas.
- **Recursos didácticos:** en toda actividad de taller es conveniente trabajar con dos rotafolios para registrar los emergentes de los trabajos grupales en uno y los referentes teóricos en el otro. El registro en papel permite tener presente la información en el salón durante toda la actividad.

---

## Análisis: Presentación del problema 1, “Un modelo comunicacional que no ayudó al proceso de cambio”

problema ▼

### Objetivo

Examinar los elementos clave del proceso, los modelos, momentos, tipos y funciones de la comunicación. Proponer estrategias de comunicación según el objetivo, el tipo de comunicación y los actores involucrados.

## Recursos de conocimiento general y operativos

El rol de la comunicación en los procesos de cambio:

- El modelo de comunicación y sus elementos
- Tipos de comunicación
- Momentos de la comunicación
- Sujetos, canales y alcances de la comunicación

## Implementación

▶ Exposición interactiva:

*Un modelo comunicacional que no ayudó al proceso de cambio*

- El modelo comunicacional de una sola vía dominó la escena.
- La misión, la visión y los objetivos no fueron comunicados eficientemente.
- En consecuencia, la aceptación del cambio fue conflictiva.

Apuntes

▶ Plenario: se realiza la actividad 3 para su análisis y discusión.

### Actividad 3

Preguntas al plenario:

- ¿Qué significan estos modelos?
- ¿Por qué se dio prioridad al modelo de una sola vía?
- ¿Hay diferentes momentos en la comunicación de políticas educativas?
- ¿Hay modelos “buenos y malos”?
- En el contexto educativo, ¿cuándo se podría utilizar uno u otro modelo?

▶ Exposición interactiva: marco conceptual.

### *LA COMUNICACIÓN*

- Es un proceso de doble vía.
- Es interacción.
- Tiene contenidos, destinatarios y objetivos.
- Cada receptor le atribuye un sentido.
- No es posible la no comunicación.

Apuntes

*Elementos clave*

- La comunicación es eficaz cuando el emisor logra poner en la mente del receptor el mensaje y la acción.
- El concepto de influencia está presente en la comunicación eficaz.
- Emisor y receptor tienen sus propios intereses, objetivos y filtros (actitud, experiencia, formación, valores y prioridades).

*Funciones-objetivos*

- Informar
- Persuadir
- Apoyar
- Adherir
- Comprometer
- Sensibilizar
- .....

Apuntes

**MOMENTOS**

*Momento enunciativo*

- Anuncio público de la política.
- Es informativo, genérico y estratégico.
- Se da a través de canales públicos de comunicación.
- Es predominantemente un mensaje unidireccional.
- Lo realiza el responsable político.

*Momento de comunicación interna*

- Dirigido a todos los actores responsables de la implementación de las políticas.
- El objetivo es dar información, orientar, detectar demandas, conseguir compromiso, alinear...
- Es un momento clave del proceso.

*Momento de comunicación social*

- Dirigido a la comunidad educativa y a la comunidad en general.
- Se da a través de los medios masivos y también a través del diálogo en encuentros, reuniones, etc.
- Tiene por objetivo informar, consultar, concertar, integrar demandas, monitorear acciones, posicionar conforme con los intereses de la opinión pública.

Apuntes

Apuntes

### TIPOS DE COMUNICACIÓN

#### Según los sujetos

- Ascendente
- Horizontal
- Descendente

#### Según los canales

- Formal
- Informal

#### Según el alcance

- Personal
- Grupal
- Interna a la organización
- Externa a la organización

Apuntes

#### Comunicación descendente

- Políticas, estrategias y objetivos
- Instrucciones de trabajo
- Procedimientos y prácticas
- Retroalimentación
- Otros

#### Comunicación ascendente

- Problemas y excepciones
- Informes de desempeño
- Quejas por desavenencias
- Otros

#### Comunicación horizontal

- Resolución interdepartamental de problemas
- Actividades interdepartamentales
- Asesorías de departamentos de apoyo
- Otros

 Trabajo en grupos: se forman grupos de trabajo para realizar la actividad 4.

#### Actividad 4

A partir de su experiencia, analice la comunicación ascendente, descendente y horizontal en su organización y dé ejemplos de cómo se manifiestan en su espacio de trabajo.

Descendente .....	Ejemplo
Ascendente .....	Ejemplo
Horizontal .....	Ejemplo

► **Orientaciones:** Al finalizar la presentación de los grupos, el facilitador focaliza hacia la complejidad que caracteriza a los procesos comunicacionales. Puede hacer preguntas tales como:

- ¿De acuerdo a las situaciones planteadas, qué conflictos o problemas recurrentes encontramos en los diferentes tipos de comunicaciones: ascendente, descendente, horizontal?
- ¿Qué relación existe entre la posesión de la información y el poder?
- ¿Qué estrategias de comunicación podrían plantearse para democratizar la información?

Se plantea la importancia de la construcción de canales formales de comunicación para evitar el conflicto, la creación de sistemas o redes que permitan desarrollar rutinas de comunicación, y la construcción del mensaje teniendo en cuenta el objetivo, los destinatarios, el momento y el alcance. El facilitador solicita ejemplos.

### Recomendaciones al facilitador

- **Sobre el contenido:** es importante el análisis de los componentes del modelo de comunicación y la construcción de los mensajes: emisor, receptor, contenido de la comunicación (mensajes, tipos de mensajes tales como órdenes, informaciones, instrucciones, expresiones de sentimientos, etc.), códigos, canales o medios, la retroalimentación o *feedback* para ajustar o corregir el mensaje transmitido.

También conviene focalizar en los intereses y objetivos del emisor y el receptor, y en las consecuencias de los “filtros” en el proceso de codificación y decodificación. En cuanto a esto último es importante explicar que los filtros están integrados por los conocimientos y habilidades, las experiencias, emociones, supuestos, prioridades, roles, valores, actitudes y estilos personales, etc. de emisor y receptor.

Otro aspecto refiere a la contextualización de la comunicación, cuando entran en juego los valores organizacionales, los aspectos específicos de las instituciones (por ejemplo, el número y la diversidad de interlocutores, las redes de comunicación existentes, la estructura jerárquica y las estrategias que despliegan los grupos e individuos), la oportunidad de la comunicación (momentos) y su localización.

En lo que respecta a las relaciones entre comunicación y poder sería interesante plantear el significado y alcance de la posesión diferenciada de información por los distintos actores (funcionarios, equipos técnicos, supervisores, directores, docentes, académicos, padres, alumnos, gremios, medios masivos) y la conflictividad que esto puede generar en los procesos de gestión educativa. En tal sentido, habrá que plantear la importancia de la difusión de las informaciones y el rol que esto juega en la democratización del poder interno y para la consecución de adhesión y compromiso de los actores.

- **Didácticas:** es importante hacer muy interactiva esta etapa de inicio del taller. Por esta razón se plantea realizar la actividad 3 en plenario.
- **Recursos didácticos:** fotocopias de las actividades 1 y 2; para la actividad 2 pueden utilizarse tarjetas de dos colores, que se pegan y despegan fácilmente con *spray* adhesivo de papel sobre el rotafolio, lo que permite agrupar las similitudes y diferencias.
- **Bibliografía:**

Crozier, M. y Friedberg, E., 1990, *El actor y el sistema*, México, Alianza. Los autores plantean aquí aspectos interesantes sobre las relaciones entre información, comunicación y poder.

IPE Buenos Aires-Ministerio de Educación de la Nación, *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa, Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, IPE Buenos Aires-UNESCO, 2000. El Módulo 4 presenta un marco conceptual general sobre la comunicación vinculada a la educación.

IRCOM, *Guía práctica de la comunicación*, Barcelona, Gestión 2000, 1994.

Robbins, S., *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias, aplicaciones*, México, Prentice Hall, 1995. Un texto clásico que aborda el aspecto de comunicación en las organizaciones.

Roebuck, Ch., *Comunicación eficaz*, Barcelona, Blume, 2000. Manual práctico de desarrollo de habilidades.

▼ problema

## Presentación del problema 2, “Los gestores no desarrollaron diferentes estilos de comunicación de acuerdo a las personas y las circunstancias”

### Objetivo

Reconocer los diferentes estilos de comunicación en relación con el liderazgo situacional y su impacto en los resultados. Aplicar estos conceptos a situaciones-problema.

**Recursos de conocimiento general y operativos**

Estilos de comunicación:

- Estilo de comunicación de acuerdo a los sujetos.
- Liderazgo situacional para el ejercicio de la comunicación.

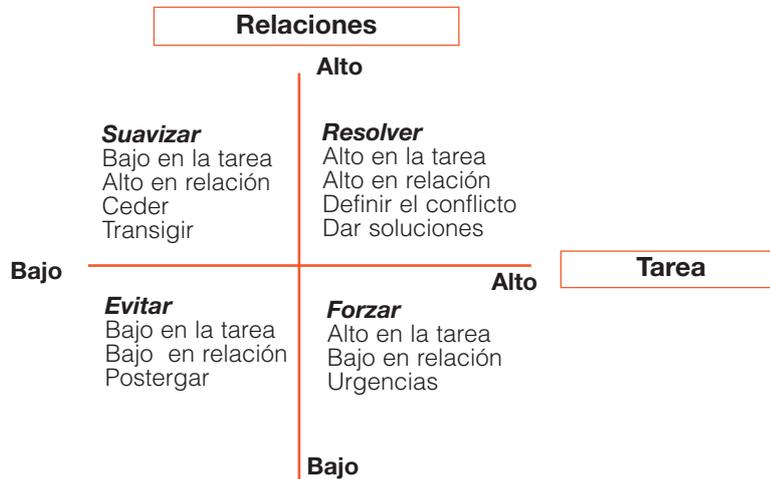
**Implementación**

- ▶ **Exposición interactiva:** para explicar los diferentes estilos de comunicación según la situación y los actores involucrados en el proceso. Se relaciona el modelo anterior con el liderazgo situacional.

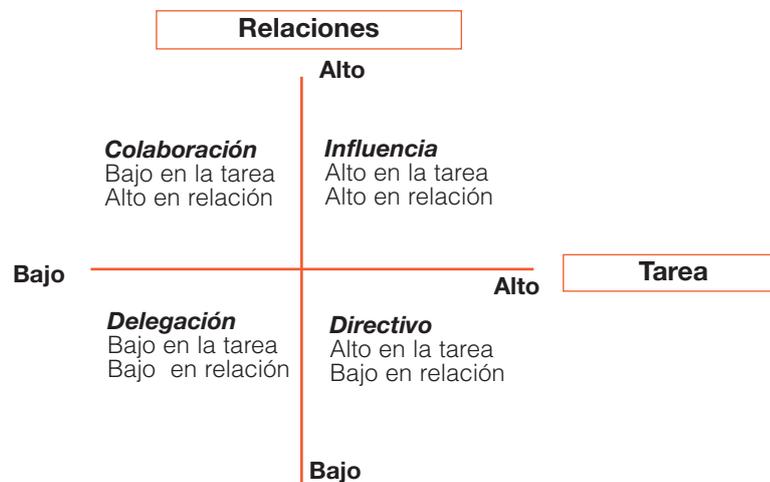
*Los gestores no desarrollaron diferentes estilos de comunicación porque no aplicaron el liderazgo situacional*

- Los gestores efectivos se comunican de manera diferente según las situaciones y la audiencia.

Apuntes



- Los gestores adoptan diferentes actitudes para liderar procesos: dan prioridad a las relaciones o a las tareas.



- ▶ **Plenario:** se presenta la actividad 5.

Actividad 5

Se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Qué estilos o enfoque de comunicación le hubiera recomendado al director frente al conflicto planteado con docentes, estudiantes, directores y sindicato?
- ¿En qué situaciones o fases del desarrollo de un proyecto de reforma educativa y frente a qué tipo de actores utilizaría uno u otro estilo de comunicación de acuerdo al modelo situacional? ¿Por qué?

- ▶ **Trabajo en grupos:** se realiza la actividad 6.

Actividad 6

Piense en un conflicto que se generó en su lugar de trabajo debido a fallas en la comunicación de una innovación curricular.

- ¿Qué enfoque se utilizó? ¿Por qué razones?
- ¿Cuál fue el impacto?
- ¿Qué hubiera recomendado?
- ¿Por qué?

Puede utilizar el siguiente cuadro como guía para las respuestas.

Situación	Actores	Objetivo	Enfoque	Impacto

- ▶ **Orientaciones:** los grupos exponen los emergentes. Se realiza la síntesis y se registra en el rotafolio. El facilitador señala que una comunicación es eficaz no sólo cuando el emisor logra poner en la mente del receptor el mensaje deseado, sino también cuando se logra la acción deseada del receptor como consecuencia del mensaje comunicado. Bajo este enfoque, el concepto de influencia está presente en el concepto de comunicación eficaz.

Un ejemplo de pregunta para realizar al plenario puede ser:

¿Cuál es su experiencia en relación a las siguientes afirmaciones?

“Los gestores efectivos se comunican de manera diferente según las situaciones y la audiencia.”

“Los gestores efectivos adoptan diferentes actitudes para liderar los procesos, dando prioridad, según las circunstancias, a las personas (relaciones) o las tareas (resultados).”

### Recomendaciones al facilitador

- **Sobre el contenido:** es importante subrayar que en todo proceso de comunicación está implícita la posibilidad de conflicto, que no es otra cosa que la aparición de posiciones encontradas respecto del mensaje comunicado, dado los diferentes objetivos, intereses y filtros que pueden tener emisor y receptor.

El abordaje utilizado para ilustrar el caso apela a dos dimensiones: la relación con el otro y la tarea involucrada en el mensaje comunicado. Según a cuál de esas dos dimensiones se le dé prioridad en el momento de enfrentar el conflicto, se pueden adoptar distintos comportamientos. Este modelo es descriptivo y, según la situación, un enfoque o comportamiento puede ser más eficaz que otro. Si bien estos comportamientos son puntuales, su repetición marca un estilo. Hay personas que permanentemente fuerzan, evitan, suavizan, transan o resuelven. Este modelo, que se vincula con el concepto de liderazgo situacional, plantea que un buen gestor no es el que permanentemente resuelve el conflicto, sino el que aplica el enfoque más conveniente al conflicto y a la situación.

- **Bibliografía:**

Gordon, J.A., *Diagnostic Approach to Organizational Behavior*, Boston, Allyn and Bacon, 1995. Es un texto clásico de comportamiento organizacional. Presenta casos y ejercicios. El capítulo 8 plantea un marco conceptual amplio sobre el liderazgo situacional.

IIPE Buenos Aires-Ministerio de Educación de la Nación, *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa, Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, IIPE Buenos Aires-UNESCO, 2000. El Módulo 3 analiza y discute el tema del liderazgo en el contexto de la educación.

Lazatti, S., *El aporte humano en la empresa*, Buenos Aires, Macchi, 1999. El capítulo 7, elaborado por Hugo de la Torre, es un excelente material sobre comunicaciones eficaces. El apartado IV del mismo capítulo plantea la relación entre comunicación y conflictos, los diferentes enfoques para su abordaje y ejemplos de situaciones de conflicto para reflexionar sobre el enfoque y las técnicas a utilizar.

## Introducción al problema 3, “Fallaron los procesos de comunicación interna y externa”

### Objetivo

Por medio de un juego tipo “teléfono descompuesto”,<sup>1</sup> los participantes analizan las implicancias de la comunicación oral y se introducen en el tema de obstáculos y distorsiones.

### Implementación

- ▶ **Trabajo en grupos:** se propone la realización de la actividad 7.

### Actividad 7

- ¿Cuáles son sus ideas o reflexiones con respecto a este tipo de comunicación?
  - Piense en su organización, ¿con cuánta frecuencia suceden estas formas de comunicación y cómo han impactado?
  - ¿Cuáles son las responsabilidades del emisor y del receptor respectivamente?
  - ¿Qué papel desempeña la retroalimentación en la comunicación?
  - Piense en su trabajo y organización, ¿cuáles son los factores que más debe tener en cuenta para evitar estos “ruidos”?
- ▶ **Orientaciones:** se analiza la comunicación oral y sus implicancias; las responsabilidades de emisor y receptor en los procesos de comunicación de mensajes, tareas y directivas así como la importancia de la retroalimentación.

## Presentación del problema 3, “Falló el proceso de comunicación interna y externa”

### Objetivos

- Analizar los obstáculos y las distorsiones que aparecen en la comunicación.
- Simular una reunión a los efectos de entrenar en la comunicación cara a cara y evaluar los canales más apropiados para que el flujo informativo llegue al público objetivo (interno y externo a la organización o el sistema).

---

<sup>1</sup> Cinco participantes abandonan el salón; los demás observan una figura durante 30 segundos. Se le pide a una de las personas que está afuera de la sala que entre y escuche la descripción de la imagen que debe hacerle alguno de los que la vieron. La persona que entró deberá relatar, a su vez, lo que ha escuchado sobre la imagen a otra de las que estaba afuera, y así sucesivamente hasta que las cinco hayan reingresado al salón. El último en ingresar debe dibujar la imagen que le fue descrita. Finalmente se vuelve a mostrar la imagen original, y se la compara con la que ha sido dibujada por el participante.

### Recursos de conocimientos generales y operativos

Los procesos de comunicación externa e interna:

- Obstáculos de la comunicación.
- Distorsiones en los procesos de comunicación.

### Implementación

- ▶ **Exposición interactiva:** para presentar el tema de las comunicaciones internas y externas, y los “ruidos” que se pueden generar en la comunicación. El facilitador pide ejemplos de la experiencia en gestión educativa de los participantes. Inmediatamente plantea el trabajo en grupos.

#### *Falló el proceso de comunicación interna y externa*

Cuando se enviaron los mensajes, dos fallas aparecieron recurrentemente:

- los obstáculos y
- las distorsiones

Los mensajes fueron filtrados debido a la omisión (intencional o no) de detalles importantes.

Información importante fue omitida; otra fue expresada en forma vaga y difusa, dando lugar a dobles interpretaciones.

La retroalimentación no fue utilizada.

Hubo distorsión cuando el mensaje pasó por diferentes niveles jerárquicos y los canales de comunicación no fueron elegidos según el tipo de mensaje, los destinatarios, la coyuntura, etc.

Apuntes

- ▶ **Trabajo en grupos:** se plantea la realización de la actividad 8.

### Actividad 8

Piense en un proceso de comunicación en la gestión educativa:

- ¿Cuáles fueron los obstáculos y las distorsiones más significativas en los procesos de comunicación interna y externa?
- ¿Qué elementos clave de la comunicación deberían haberse tenido en cuenta?

	Obstáculos
<b>Comunicación interna</b>	
<b>Comunicación externa</b>	

- ▶ **Orientaciones:** Al finalizar la exposición de los grupos, el facilitador sintetiza los emergentes y presenta el tema de los obstáculos y las distorsiones. Se señala que tanto los obstáculos como las distorsiones son fuentes generadoras de conflictos.

Apuntes

*Obstáculos en la comunicación*

En relación al emisor y el receptor:

- Diferencias sociales y culturales.
- Agresividad.
- Falta de empatía o interés.

En relación al mensaje:

- Naturaleza del mensaje (complicado, conflictivo, desagradable).

En relación a los canales:

- Estructura (complicados burocráticos confusos).
- Velocidad de transmisión (muy rápida o muy lenta).
- Número de retransmisores (excesivo o insuficiente).

En relación al contexto:

- El entorno físico.

- ▶ **Trabajo en grupos:** se plantea la realización de actividad 9.

Actividad 9

**Grupo A**

Usted está en una reunión con su equipo para elaborar las estrategias de comunicación *interna* de una innovación curricular que se deberá desarrollar el próximo semestre según las directivas generales del Ministerio de Educación.

Sus instrucciones son:

- Identificar el público objetivo.
- Determinar los objetivos comunicacionales (informar, explicar, persuadir, etc.).
- Diseñar el mensaje (contenido, argumentos, beneficios para las partes).
- Seleccionar los canales de comunicación más apropiados (diarios escolares, correo interno, afiches, carteleras, actos institucionales, reuniones, etc.).

## Grupo B

Usted está en una reunión con su equipo para planificar las estrategias de comunicación *externa* de la innovación curricular que se deberá desarrollar el próximo semestre según las directivas generales del Ministerio de Educación.

Sus instrucciones son:

- a) Identificar el público objetivo.
- b) Determinar los objetivos comunicacionales (informar, explicar, persuadir, etc.).
- c) Diseñar el mensaje (contenido, argumentos, beneficios para las partes).
- d) Seleccionar los canales de comunicación más apropiados (diarios, TV, correo, radio, revistas, afiches, panfletos, etc.).

Los productos de los grupos serán analizados nuevamente y, si es necesario, rediseñados al realizar la actividad 11, después de tratar los medios de comunicación.

-  **Orientaciones:** se destaca la importancia de la comunicación “cara a cara” cuando se desea aumentar los niveles de comprensión de la información que se transmite, posibilitar el relevamiento de información valiosa, obtener retroalimentación inmediata.

Se introduce el tema de los canales de comunicación, que se abordará en mayor profundidad cuando se plantee el problema 4.

## Recomendaciones al facilitador

- **Sobre el contenido:** la presentación del problema 3 permite abordar diferentes aspectos del marco conceptual. Los “obstáculos” comunicacionales se refieren a problemas entre el emisor y el receptor (las diferencias sociales y culturales, la agresividad o falta de empatía que uno de los sujetos puede tener por otro, o la falta de interés en la comunicación), con el mensaje mismo (desagradable, complicado o conflictivo), con el canal (burocrático o confuso), con las retransmisiones (simple, reducida, ampliada o recodificada) y el medio elegido, con el entorno físico y el “territorio” donde se producirá la comunicación.

Al analizar las “formas distorsionadas” de la comunicación, pueden mencionarse:

- La comunicación unidireccional o sin retorno, en la que no se obtiene retroalimentación, respuesta del otro, o, si se obtiene, no se tiene en cuenta.
- La comunicación saturada, que consiste en enviar distintos mensajes a una misma persona sobre el mismo o distintos temas.
- La comunicación verbosísima, en la que se dan tantos detalles sobre el mensaje que terminan por hacerlo incomprensible o poco claro.
- La comunicación agresiva, consecuencia de una falta de empatía por parte del emisor.

- La comunicación fuera de código o nivel, que se produce cuando no se tiene en cuenta si el código es común para el receptor (por ejemplo, cuando se utilizan jergas técnicas o abreviaturas difíciles de entender por el otro.)
  - La inoportuna, que surge de la falta de oportunidad en la transmisión del mensaje, ya sea porque fue muy anticipado o muy demorado.
  - La insuficiente, donde se es tan escueto que no se transmiten todos los datos y muchas veces los datos que no se reciben se “inventan”, dando nacimiento al “rumor”.
  - El doble mensaje, que consiste en transmitir un concepto pero dejar la posibilidad de interpretar otro.
  - La comunicación entrecortada, consecuencia de permanentes interrupciones como llamadas telefónicas o visitas inesperadas.
- **Didácticas:** los productos de la actividad 9 se retoman en la actividad 11, después de haber analizado los medios y canales de comunicación. Se solicita a los grupos que modifiquen o corrijan, si es necesario, lo que realizaron.

▼ problema

## Presentación del problema 4, “Los gestores no fueron capaces de generar confianza y compromiso”

### Objetivo

Evaluar la importancia del nivel emocional en las comunicaciones y su relación con la generación de confianza y compromiso. Analizar y aplicar las estrategias de planeamiento y mantenimiento para una comunicación eficaz.

### Recursos de conocimientos generales y operativos

Herramientas de mejora de la comunicación:

- Planeamiento de la comunicación.
- Mantenimiento de la comunicación.
- Herramientas de comunicación: presentaciones orales y organización de reuniones.
- Nivel emocional y nivel racional en la comunicación.

### Implementación

- ▶ **Preguntas al plenario:** a partir de la presentación del problema 4, por ejemplo:
- Según su experiencia profesional, ¿está de acuerdo con la aseveración “Los gestores no fueron capaces de generar confianza y compromiso”?
  - ¿Qué ejemplos de situaciones problema relacionados con el nivel emocional de la comunicación puede plantear? ¿Cuál fue su impacto?

- ▶ **Exposición interactiva:** se explica la relación entre el nivel emocional de la comunicación y la forma de comunicación no verbal o gestual.

Cada comunicación implica un aspecto de contenido (nivel racional) y un aspecto de relación (nivel emocional).

El nivel emocional condiciona al aspecto del contenido. Esto implica que tiene menor o igual valor “aquello” que se dice que “cómo” se dice.

El uso de los recursos propios de la comunicación gestual tiene distintas incidencias:

	<b>Negativa</b>	<b>Positiva</b>
<b>Manos</b>	En los bolsillos Jugueteando con objetos	Animando Acentuando
<b>Apariencia</b>	Descuidada Nerviosa	Organizada Preparada
<b>Voz</b>	Monótona	Enfatizando
<b>Mirada</b>	Esquiva Distraída	Atenta Cordial

Apuntes

- ▶ **Trabajo en grupos:** se plantea la realización de actividad 10.

#### Actividad 10

Se formulan la siguientes pregunta al plenario:

¿Cuál de estos tres elementos cree usted que es el más importante en la comunicación?

Verbal (contenido): .....%

Vocal (entonación): .....%

Visual (gestos): .....%

- ▶ **Exposición interactiva:** El facilitador explica las particularidades de un mensaje consistente.

En un mensaje consistente, lo verbal (contenido), lo vocal (entonación) y lo visual (gestos) tienen en proporción igual importancia.

Si el mensaje no es consistente, se considera que:

- Lo verbal incide en un 7%.
- Lo vocal incide en un 38%.
- Lo visual incide en un 55%.

Apuntes

Se presentan las estrategias de planeamiento y mantenimiento para una comunicación eficaz (Lazatti, ob. cit.).

Al presentar la técnica de planeamiento conviene hacer énfasis en la comunicación no verbal, el análisis de costo-beneficio y la selección de medios.

Al presentar la técnica de mantenimiento conviene focalizar en el lenguaje y las consecuencias que conlleva el uso de frases antagónicas.

Apuntes

Las **técnicas de planeamiento** ayudan a establecer la estrategia de la comunicación. Se tendrá en cuenta:

- El marco de referencia de la persona u organización. Esto implica la investigación de los elementos que tienen que ver con la “historia”, los valores, el pasado, el medio sociocultural, etc., de la persona o personas dentro de una organización, de modo de conocer quién será el receptor, sus posibles filtros, objetivos e intereses. La investigación también ayuda a planear el medio más apropiado para la comunicación, determinando el código común con el receptor y los posibles obstáculos o barreras.
- El análisis de costo-beneficio. Cuáles son los esfuerzos –en términos de tiempo, recursos, esfuerzo de flexibilización y de adaptación, etc.– en relación con las consecuencias positivas de la interacción –adhesión, compromiso, aceptación, reconocimiento, etc.–
- La selección de medios verbales, escritos, audiovisuales, de acuerdo con los objetivos de la comunicación, los actores, los momentos y otros posibles factores a considerar (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Ventajas y desventajas de los distintos medios de comunicación

	Ventajas	Desventajas
<b>Verbales</b> Intercomunicador Teléfono Entrevista Reunión informal Grupos de trabajo Grupos de capacitación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso personal</li> <li>• Sinergia</li> <li>• Calidez</li> <li>• Retroalimentación inmediata</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo de tiempo</li> <li>• Posibilidad de dispersión</li> <li>• Exigencia de habilidades interpersonales</li> <li>• Registro no garantizado</li> </ul>
<b>Escritos</b> Personales (nota, memo, carta, fax, correo electrónico) Grupales (circulares) Abiertos: cartelera Lemas Noticias House organ Manuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro y archivo</li> <li>• Compromiso por la firma</li> <li>• Precisión</li> <li>• Mayor alcance</li> <li>• Posibilidad de relectura</li> <li>• Libertad para elegir cuándo leer</li> <li>• Estandarización</li> <li>• Mayor volumen de información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación diferida y escasa</li> <li>• Acceso a terceros no controlado</li> <li>• Distancia, frialdad</li> <li>• Exigencia de habilidades del emisor</li> <li>• Capacidad del lector (código)</li> <li>• Momento de recepción variable, poco definido</li> <li>• Dificultad para las aclaraciones</li> </ul>
<b>Audiovisuales</b> Videos Filmes Diapositivas Transparencias Gráficos Afiches Computadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realismo</li> <li>• Canales múltiples</li> <li>• Acceso a distancia</li> <li>• Acceso a no lectores</li> <li>• Atracción, estimulación</li> <li>• Posibilidad de repetición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costo de producción</li> <li>• Limitaciones según mensaje por comunicar</li> <li>• Exigencia de habilidades técnicas</li> <li>• Exigencia de recursos técnicos</li> <li>• Fragilidad</li> </ul>

Las **técnicas de mantenimiento** se aplican durante la comunicación y aseguran el logro de una comunicación eficaz. Consisten fundamentalmente en:

- Mantener la doble vía en la comunicación mediante el recurso a las preguntas abiertas (qué, quién, cuándo, cómo, dónde, por qué), el contacto visual, la asistencia, el uso de silencios y comentarios positivos, la disposición corporal para generar buena actitud.
- Observar pistas no verbales.
- Escuchar con atención: concentrarse en la idea principal del mensaje, mirar directamente a la persona que habla, tomar notas breves cuando se debe recibir y retener mucha información, escuchar todo el mensaje antes de responder, ser receptivo a las opiniones y puntos de vista del otro, aun-

Apuntes

que difieran de los propios, no apresurarse a hacer juicios, evitar que otras cosas distraigan mientras se escucha.

- Parafrasear, es decir, resumir el mensaje o decir de otra forma lo que se oyó para dar seguridad de una comprensión exacta de lo hablado.
- Usar el lenguaje apropiado. La selección de las palabras debe evitar palabras o frases antagónicas o demasiado categóricas que generan reacciones negativas o defensivas.

- ▶ **Orientaciones:** el facilitador señala la importancia de tener en cuenta estos aspectos para propiciar una comunicación eficaz, generadora de confianza y compromiso. Su presentación en forma de técnicas facilita la aplicación y, en consecuencia, el aprendizaje. Si se considera conveniente, se puede plantear la revisión de la actividad 9. En ese caso, los grupos rediseñan las estrategias elaboradas a la luz de lo analizado en esta etapa.

### Actividad 11

Revisión y rediseño de los materiales realizados en la actividad 9.

#### **Recomendaciones al facilitador**

- **Bibliografía:**

Birkenbihl, M., *Formación de formadores*, Madrid, Paraninfo, 1999. El capítulo 3 presenta un original e interesante planteo de la comunicación en la acción educativa.

Lazatti, S., *El aporte humano en la empresa*, Buenos Aires, Macchi, 1999. El capítulo 7, elaborado por Hugo de la Torre, es un excelente material sobre comunicaciones eficaces. El apartado IV del mismo capítulo plantea la relación entre comunicación y conflictos, los diferentes enfoques para su abordaje y ejemplos de situaciones de conflicto para reflexionar sobre el enfoque y las técnicas a utilizar.

- **Didácticas:** durante la exposición, el facilitador puede realizar preguntas, pedir ejemplos, solicitar anécdotas o experiencias sobre los aspectos más significativos y, finalmente, problematizar con planteos como el siguiente:

“¿Le parecen realistas las estrategias de planeamiento y mantenimiento para evitar conflictos ocasionados por una comunicación ineficaz?”

## FASE 2: FOCALIZACIÓN, SIMULACIÓN Y EVALUACIÓN

## Las reuniones y las presentaciones orales: dos formas de comunicación para la gestión educativa

actividad ▼

**Objetivos**

- Comprender la importancia de las reuniones y las presentaciones orales como herramientas para la gestión educativa.
- Analizar las diferentes instancias o situaciones en las que las reuniones y las presentaciones orales se utilizan, y las principales dificultades para su aplicación.
- Simular una reunión, ámbito de coordinación frecuente de los gestores.
- Simular una presentación oral, práctica necesaria para comunicar.

**Implementación**

- ▶ **Exposición interactiva:** para introducir el tema de las reuniones se puede plantear al plenario la siguiente pregunta: “De acuerdo con su experiencia, ¿cuáles son las características de una reunión efectiva?”.

Se registran en el rotafolio los emergentes. Se expone el tema y se comparan y complementan ambos planteos.

*Reuniones*

1. Planificar la reunión: clarificar objetivo, temario, participantes, hacer circular la información previa necesaria.
2. Durante la reunión, nombrar moderador y asignarle el rol, consensuar normas de funcionamiento (respeto al horario, interrupciones, diálogos, etc.), orientar hacia el objetivo, generar clima de participación (ambiente de confianza y respeto), lograr la intervención de todos, distribuir tareas, elaborar el acta.
3. Cerrar con el resumen de las conclusiones, evaluar si se cumplieron los objetivos, indicar los próximos pasos a seguir.
4. Después de la reunión, distribuir el acta, implementar y controlar el cumplimiento de las decisiones tomadas en la reunión.

Apuntes

Para introducir el tema de las presentaciones orales, se pueden plantear al plenario preguntas disparadoras como, por ejemplo:

- ¿Podrían identificar situaciones en donde sea conveniente utilizar presentaciones orales?
- ¿Cuáles deberían ser los factores críticos de éxito de una presentación oral?

Los emergentes se registran en el rotafolio. Se expone el tema y se comparan y complementan ambos planteos.

Apuntes

*Presentaciones orales*

1. Planificar la presentación: definir la audiencia, clarificar objetivo, diseñar contenido, ayudas.
2. Organizar la presentación: pensar en sus partes: introducción, desarrollo, resumen, conclusiones, preguntas.
3. Considerar el lenguaje oral (complejidad, extensión de oraciones, uso de pausas) y el lenguaje del cuerpo; mantener contacto visual.
4. Utilizar ayudas audiovisuales: proyecciones, video, atriles, etc.
5. Cerrar con un resumen, recomendaciones, e invitación a hacer preguntas.

- ▶ **Trabajo en grupos:** se conforman grupos para realizar actividades diferentes de simulación. Unos se abocarán a la preparación de alguna de las escenas de la actividad 12 y otros de la actividad 13. Los participantes recibirán material referido a aspectos de una reforma curricular o un cambio en un plan de estudio de nivel medio. Las simulaciones deben ser filmadas.

Actividad 12

1. Planificar la reunión según la escena elegida.
2. Elaborar una grilla que permita elaborar la estrategia de comunicación. Para ello se considerarán:
  - los actores,
  - el momento,
  - el tipo de comunicación,
  - el estilo o enfoque a utilizar de acuerdo al objetivo y la coyuntura (escenario político), para lograr el objetivo de la reunión (forma elegida de comunicación).
3. Desarrollar la reunión teniendo en cuenta las "Pautas para reuniones efectivas" y la "Guía para evaluar reuniones". (Ver "Materiales de apoyo".)

4. Previamente a la filmación, preparar la escena: asignación de roles y planteo de los criterios que se recomienda para que una reunión sea efectiva, es decir que logre el resultado esperado. Sin embargo, a partir de la experiencia de los integrantes del equipo, habrá que pensar en factores o comportamientos que obstaculizan las reuniones e incluirlos en la simulación.
5. Duración máxima de la reunión: un máximo de 7 minutos.

### **Escena 1**

En la reunión están presentes autoridades ministeriales –la persona con el cargo de viceministro, la persona con el cargo de director general de educación y asesores del despacho ministerial– y el presidente y el secretario general de la asociación de profesores más importante del país. El objetivo es analizar aspectos de la reforma curricular del nivel medio de educación.

Los miembros de la asociación comparten la idea del mejoramiento de la calidad educativa pero se muestran recelosos y cautelosos frente a los cambios. La resistencia se plantea especialmente en los siguientes puntos: el aumento del tiempo de horas-clases, la extensión del calendario académico y la fusión de asignaturas, ya que ven como posibilidad la pérdida de plazas de trabajo.

### **Escena 2**

En esta reunión se encuentran los directivos de la Federación Nacional de Padres de Familia. La Federación representa a las asociaciones de educación básica y media, de escuelas públicas y privadas.

Se trata de personas que poseen diferente escolaridad y provienen de áreas urbanas, rurales e indígenas. Se han sentido muy marginadas de la toma de decisiones sobre la transformación curricular propuesta y de toda la formulación de la política educativa. Hasta ahora se han mantenido expectantes, pero ya realizaron algunas intervenciones formales para reclamar una educación de mayor calidad para sus hijos.

El objetivo de la reunión es analizar el respaldo de la Federación a la Ley 28 que crea las Juntas Educativas Regionales, en las cuales los padres participan en el proceso de selección de docentes y rumbos de acción de las Direcciones regionales.

### **Actividad 13**

Desarrollar la presentación oral teniendo en cuenta las “Sugerencias para la realización de presentaciones orales efectivas” y la “Guía para evaluar presentaciones orales”. (Ver “Materiales de apoyo”.)

Duración máxima de la presentación: 10 minutos.

### **Escena 1**

*Política a comunicar:* Nuevo plan de estudios para el nivel medio.

*Autor:* Autoridades ministeriales. Este grupo de actores incluye al Ministro de Educación, el Viceministro, la Directora General de Educación, tres asesores del Despacho Ministerial y el Director del Proyecto de Desarrollo Educativo.

*Perfil del actor:* Estas personas forman parte del nuevo gobierno, trabajan en el Ministerio de Educación desde hace 10 meses y no formaban parte del equipo que elaboró “La Reforma Educativa Nueva”, durante el pasado gobierno.

La mayoría de estos funcionarios son profesores universitarios y otros han sido docentes de educación media; en la actualidad señalan que se está evaluando dicha estrategia y otras políticas educativas en sus diferentes componentes para definir las líneas de acción futura. Además son personas ocupadas en diferentes proyectos educativos por lo que disponen de poco tiempo para atender a personas o grupos con propuestas educativas.

El grupo está rodeado de personas ajenas al sector que tratan de influir en el desarrollo del trabajo de educación; están interesadas y preocupadas por desarrollar y mejorar la educación nacional. Los Gremios Docentes presionan también para conseguir y asegurar conquistas y, sobre todo, presentan dudas frente a los cambios.

Sus decisiones son motivo de críticas, comentarios, publicidad en los medios.

### **Escena 2**

*Política a comunicar:* Nuevo plan de estudios para el nivel medio.

*Actor:* Directivos de la Federación Nacional de Padres de Familia, integradas por padres de familia de Asociaciones de Educación Básica y Media. A la reunión asisten 10 padres que representan escuelas públicas y privadas de todo el país.

*Perfil del actor:* Se trata de un grupo de 3 mujeres y 7 varones; con diferentes grados de escolaridad (2 con estudios universitarios, 4 con estudios de educación media y 4 entre primaria y primer ciclo). Proceden de áreas urbanas, rurales e indígenas.

Los padres de familia se han sentido marginados de la toma de decisiones acerca de la transformación curricular propuesta y de toda la formulación de la política educativa. Su posición ha sido expectante. Sin embargo, han tenido algunas intervenciones formales para reclamar una educación de mayor calidad para sus hijos, en respaldo de la Ley 28 que crea las Juntas Educativas Regionales, donde los padres participan en el proceso de selección de docentes y rumbos de acción de las Direcciones Regionales. En esto se han enfrentado con los gremios docentes, pues los padres de familia cuestionan la escuela por su tradicionalismo, el alejamiento de los problemas reales de la vida de sus hijos y la comunidad. Esperan una transformación de los contenidos y de los métodos de enseñanza.

No se oponen al aumento del tiempo escolar pero reclaman mejorar en las infraestructuras, salarios, materiales didácticos, etc.

### **Escena 3**

*Política a comunicar:* Nuevo plan de estudios para el nivel medio.

*Actor:* Directivos de los gremios docentes. Se incluye el Presidente, el Secretario General y otros directivos de las asociaciones más importantes de profesores y maestros del país: la Asociación de Profesores de la República y la Asociación de Maestros Independientes. Es un grupo de 8 personas, 4 maestros y 4 profesores.

*Perfil del actor:* Estos gremios llevan adelante una larga lucha en oposición a la Reforma Educativa. Gobiernos militares lograron concretar la aprobación de las modificaciones a la nueva Ley Orgánica de Educación. En estas reformas se recogió las directrices y acuerdos de los gremios en una propuesta hecha al gobierno. La Asociación de Profesores y la Asociación de Maestros comparten la idea del mejoramiento de la calidad, pero, se muestran recelosos y cautelosos frente a los proyectos de cambios en planes y programas de estudio. La resistencia se plantea especialmente en los siguientes puntos: el aumento del tiempo de horas-clase, la extensión del calendario académico y la fusión de asignaturas, ya que la ven como posibilidad de pérdida de plazas de trabajo. A esto se une la pérdida de las jubilaciones especiales.

### **Escena 4**

*Política a comunicar:* Nuevo plan de estudios para el nivel medio.

*Actor:* Comisión Empresarial del Consejo Nacional. Se trata de un grupo de actores que incluye a destacados empresarios y otras organizaciones económicas del país.

*Perfil del actor:* Durante los últimos diez años han mostrado interés por la educación; en esa perspectiva han participado activamente en la elaboración de propuestas concretas en donde sintetizan algunas de las demandas de las empresas y además expresa sus puntos de vista en torno a la oferta educativa de educación media vigente.

Muchos de ellos han participado de manera esporádica en consultas referidas al nivel de Educación Básica y Media.

Los empresarios reclaman que la educación forme parte del trabajo productivo y que las escuelas se vinculen más con las empresas. Este tema ha sido cuestionado por sectores docentes y otros, por lo que no se ha logrado consenso en la materia.

▶ **Plenario:** se reproducen las escenas de la actividad 12 y a continuación se realiza la retroalimentación circular (en forma cruzada: quienes prepararon la simulación de reuniones evaluarán las presentaciones orales y viceversa; ver “Guía para evaluar reuniones” en “Materiales de apoyo”). A continuación se reproducen las escenas de la actividad 13 y la retroalimentación circular (ver “Sugerencias para la realización de presentaciones orales efectivas” en “Materiales de apoyo”). Al finalizar las coevaluaciones, los grupos que realizaron la simulación tienen un espacio para explicar el proceso de planificación, tanto de la reunión como de la presentación oral, y los elementos que tuvieron en cuenta para lograr el objetivo.

▶ **Orientaciones:** el facilitador puede enmarcar esta actividad en la metodología de enseñanza de las competencias, indicando que la simulación es una de las estrategias didácticas para su aprendizaje.

Al estar cerca de la finalización del taller, convendrá hacer una síntesis de la ruta de aprendizaje y señalar los aspectos más significativos, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico.

▼ cierre

### Cierre de la actividad experimental (Fases 1 y 2)

El facilitador solicita a los participantes que escriban en una hoja de color la respuesta a la pregunta que inició la actividad experimental: “¿Qué le sugiere la relación gestión de políticas educativas y comunicación?”.

Se comparan y analizan los emergentes en relación con el ejercicio inicial.

▼ evaluación

### Evaluación de la actividad experimental (Fases 1 y 2)

Se sugiere realizar una evaluación oral y una evaluación escrita de la actividad experimental.

Para la evaluación oral, los participantes pueden dar su opinión sobre:

- El aporte más significativo del taller para su experiencia profesional.
- El aporte menos significativo del taller para su experiencia profesional y una sugerencia para mejorarlo.

De este modo, se beneficia la socialización de comentarios que han surgido durante el taller. Además, le permite al facilitador una retroalimentación rápida e involucra a los participantes en propuestas de mejora.

La evaluación escrita se realiza luego de la evaluación oral.

### FASE 3 (A DISTANCIA): ANÁLISIS, CONSTRUCCIÓN Y COEVALUACIÓN

En este momento se dan indicaciones de las actividades a realizar a distancia y se señala la importancia de la “alternancia” para el aprendizaje de las competencias.

Se entrega a los participantes el material de trabajo y se acuerda la fecha de la próxima reunión presencial para el análisis de esta etapa y los resultados obtenidos.

#### Material de trabajo

material ▼

#### ANÁLISIS

Diagnóstico de la comunicación de una política educativa o hecho de gestión en su esfera de trabajo

- Realice, a la luz del marco teórico y metodológico estudiado, un diagnóstico (aproximación) de la realidad de su institución en lo referido a la comunicación de una política educativa o un hecho de la gestión.
- Caracterice el hecho, actores, fines de la comunicación; descubra resultados, identifique problemas y sus causas.

#### CONSTRUCCIÓN

##### Práctica N° 1

- Elaboración de elementos para una estrategia de comunicación de la política educativa o hecho analizado.

##### Práctica N° 2

- Redacción de un párrafo informativo para la comunicación de la política en su institución.

##### Práctica N° 3

- Redacción de una carta con el objetivo de exponer una decisión de política o de gestión escolar.

##### Práctica N° 4

- Planificación de una reunión con actores de la comunidad educativa para discutir un tema de gestión o política educativa.
- Realización y presentación de los resultados.

##### Práctica N° 5

- Preparación y realización de una presentación oral sobre un tema de gestión o política educativa.
- Registro de la experiencia para compartirla con los compañeros.

##### Práctica N° 6

- Elaboración de un informe sobre la actividad realizada para esta fase tomando en cuenta los lineamientos presentados para las comunicaciones escritas el día X, fase X, transparencia X.

**COEVALUACIÓN**

Ficha de coevaluación del trabajo a distancia.

Equipo evaluado: \_\_\_\_\_ Tema e institución: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Equipo evaluador: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Indicaciones:**

En la siguiente grilla marque el número que mejor representa el nivel de logro de los trabajos, tomando como criterios las especificaciones dadas en el Módulo. Anote observaciones y aportes que contribuyan a mejorar los medios e instrumentos de comunicación diseñados.

<b>Medio o instrumento de comunicación</b>	<b>Escala de logro</b>	<b>Observaciones/aportes para mejorar</b>
Párrafo informativo	1 2 3 4 5	
Carta	1 2 3 4 5	
Aviso	1 2 3 4 5	
Reunión	1 2 3 4 5	
Entrevista	1 2 3 4 5	
Presentación efectiva	1 2 3 4 5	

Observaciones finales:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Caso: Los problemas de comunicación de una reforma curricular

### Antecedentes

La reforma educativa del nivel medio implicó algunos cambios en la administración, la capacitación docente y el diseño curricular. En general, abarcó los siguientes aspectos:

- contenido
- estrategia
- implementación

### Contenidos

- La educación secundaria fue dividida en dos niveles, uno básico (1°, 2°, 3°) y uno superior (4°, 5°, 6°).
- Las horas de enseñanza aumentaron de 3,5 a 5,5 horas por día.
- El número de materias disminuyó, concentrándose en áreas integradas de conocimiento (por ejemplo: los profesores de química deberían enseñar también biología).
- La enseñanza del inglés como principal idioma extranjero se hizo obligatoria.
- Se incorporaron estudios en computación.
- Los docentes concentrarían 30 horas de trabajo semanal en una sola institución.

### Estrategia e implementación

La reforma fue diseñada por equipos de expertos, contratados para tales efectos por el Consejo Nacional de Educación Pública. Los expertos no pertenecían al sistema educativo.

El siguiente material de apoyo corresponde al ítem “Fase 1: inmersión, análisis, construcción”.

## **Caso: Los problemas de comunicación de una reforma curricular**

### Investigaciones y entrevistas

#### **Investigación de prensa y entrevistas con directores. 1997-1998**

“El problema más serio en esta reforma es la falta de diálogo institucional con las jerarquías. No puede haber una reforma educativa sin el convencimiento de los actores de que lo que están haciendo mejorará los procesos de aprendizaje.”

“Es obvio que aquí hay diferentes visiones. Es esencial que tengamos un marco organizativo de discusión de tal manera que cada uno pueda dar sus opiniones.”

“No creo que dedicar un tiempo para intercambiar ideas paralice el sistema; al contrario, evitaría los conflictos que están haciendo peligrar la efectividad del proceso de cambio.”

“El director del Consejo Nacional de Educación toma decisiones por sí mismo, sin consultar nuestras opiniones. Él tiene un concepto muy particular de lo que es la comunicación.”

“Estamos preocupados por el estilo agresivo del director. ¿Está irritado porque nosotros, los directores, no sabemos a dónde vamos con esta reforma?”

“Debido a la falta de información y comunicación, iniciamos talleres y debates con diferentes gremios de trabajadores, la iglesia y otras organizaciones sociales que estaban interesadas en discutir con nosotros los lineamientos principales de esta reforma.”

#### **Investigación de prensa y entrevistas con representantes del gremio docente. 1997-1998**

“El Consejo Nacional de Educación no se caracterizó precisamente por desarrollar estrategias de comunicación con los docentes, inspectores y directores de liceos. El director sólo se reunió con nosotros en una ocasión, pero no para escucharnos.”

“Vemos muy difícil el poder establecer un diálogo sobre la reforma con las autoridades. Hablamos distintos lenguajes.”

“Exigimos que se suspenda esta reforma al finalizar el año escolar. Proponemos un debate nacional con la participación de todas las partes involucradas.”

“No es posible que los docentes nos enteremos de los contenidos de la reforma por la prensa. Si hay un plan, lo menos que queremos es un documento escrito, un video.”

**Entrevistas con docentes en TV. 1997-1998**

“Nuestra disconformidad no se debe a la ‘resistencia al cambio’, como dicen las autoridades, el problema es que no estamos debidamente informados sobre los contenidos de los cambios, los vemos como una amenaza a nuestra estabilidad laboral.”

“El nuevo currículum disminuye el número de materias, integrándolas en áreas de conocimiento y, como consecuencia de esto, a muchos docentes les fueron asignadas menos horas de clase. Estamos preocupados por nuestros trabajos.”

“Aunque digan que es una situación transitoria, fueron demasiados los docentes que quedaron sin horas de enseñanza.”

“La comunicación que se utilizó fue la informal. Debemos eliminar los rumores y comenzar un espacio de diálogo donde todas las partes puedan expresar sus opiniones.”

“Las autoridades toman decisiones relevantes que nos son comunicadas por memos.”

“En esta reforma no somos actores, todo sucede sin acuerdos previos, la comunicación funciona en una sola vía.”

**Investigación de prensa y entrevistas con estudiantes. 1997-1998**

“El Consejo Nacional de Educación afirmó que no están dispuestos a ningún diálogo hasta que no desocupemos los liceos, pero queremos iniciar el debate ahora, para conocer el contenido y alcance de la reforma y las propuestas de los docentes.”

“Los representantes oficiales del gobierno son los que deben tomar la iniciativa y crear un clima propicio para la comunicación y la participación.”

“Esta reforma está impuesta por los organismos internacionales y no es el resultado de un debate nacional, involucrando a todos los partidos.”

“Como la reforma no está escrita y no hay un documento oficial de la misma, es como la caja de Pandora: cada día nos encontramos con algo nuevo.”

“No estamos en contra de la reforma, si ni siquiera sabemos de qué se trata... Esto ocurre por la falta de información, por el estilo autoritario utilizado para imponer los cambios.”

El siguiente material de apoyo corresponde a la Actividad 12.

## Pautas para reuniones efectivas

- I. Antes de la reunión (planeamiento)
  - Objetivos: para qué.
  - Temario: qué.
  - Participantes: quién.
  - Circulación previa de información pertinente
- II. Durante la reunión
  - A. Nombrar moderador, cuya función será mantener la disciplina básica
    - Hacer respetar el horario.
    - Bloquear interrupciones (llamadas, intromisiones, etc.).
    - Hacer respetar el uso de la palabra y propiciar la participación de todos.
    - Excluir diálogos paralelos y dispersiones.
  - B. Nombrar anotador que registre las resoluciones
  - C. Orientar hacia el objetivo
  - D. Preservar el clima de las relaciones
    - Procurar un ambiente de confianza, respeto, cordialidad, armonía y cooperación.
    - Manejar adecuadamente el conflicto.
    - Prestar atención a los demás; escuchar activamente.
    - Brindar información a los demás.
  - E. Preservar la calidad de los aportes
    - Información que se suministra.
    - Ideas que se generan.
    - Juicios que se producen.
    - Conclusiones que se logran.
  - F. Procurar la eficiencia de las intervenciones
    - Intervenciones cortas y concretas.
    - Nivelación de la participación.
  - G. Completar los requisitos del cierre
    - Resumen de las conclusiones.
    - Cumplimiento de los objetivos.
    - Indicación de próximos pasos: qué, quién, cuándo.
- III. Después de la reunión (seguimiento)
  - Preparación y distribución del acta.
  - Evaluación de la reunión para mejorar su productividad.
  - Implementación y control de las decisiones tomadas en la reunión.

## Guía para evaluar reuniones

El siguiente material de apoyo corresponde a la Actividad 12.

	Muy bueno (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Malo (2)	No aplica
<b>I. Antes de la reunión (planeamiento)</b>					
• Objetivos: para qué.					
• Temario: qué.					
• Participantes: quién.					
• Circulación previa de información pertinente					
<b>II. Durante la reunión</b>					
A. Nombrar moderador, cuya función será mantener la disciplina básica					
• Hacer respetar el horario.					
• Bloquear interrupciones (llamadas, intromisiones, etc.).					
• Hacer respetar el uso de la palabra y propiciar la participación de todos.					
• Excluir diálogos paralelos y dispersiones.					
B. Nombrar anotador que registre las resoluciones					
C. Orientar hacia el objetivo					
D. Preservar el clima de las relaciones					
• Procurar un ambiente de confianza, respeto, cordialidad, armonía y cooperación.					
• Manejar adecuadamente el conflicto.					
• Prestar atención a los demás; escuchar activamente.					
• Brindar información a los demás.					
E. Preservar la calidad de los aportes					
• Información que se suministra.					
• Ideas que se generan.					
• Juicios que se producen.					
• Conclusiones que se logran.					
F. Procurar la eficiencia de las intervenciones					
• Intervenciones cortas y concretas.					
• Nivelación de la participación.					
G. Completar los requisitos del cierre					
• Resumen de las conclusiones.					
• Cumplimiento de los objetivos.					
• Indicación de próximos pasos: qué, quién, cuándo.					
<b>III. Después de la reunión (seguimiento)</b>					
• Preparación y distribución del acta.					
• Evaluación de la reunión para mejorar su productividad.					
• Implementación y control de las decisiones tomadas en la reunión.					

El siguiente material de apoyo corresponde a la Actividad 13.

## Sugerencias para la realización de presentaciones orales efectivas<sup>2</sup>

### Presentaciones orales

---

1. ¿Cómo prepararse?	3. ¿Cómo ayudarse?
• <i>Background</i>	• Ayudas visuales
• Introducción	• Slides
• Organización	• Estrategias personales
2. ¿Cómo expresarse?	4. ¿Cómo finalizar?
• Lenguaje oral	• Cierre
• Lenguajes del cuerpo	• Preguntas
	• Claves a recordar

### Presentaciones orales

---

#### 1. ¿Cómo prepararse?

- *Background*

Siempre comience con un marco histórico breve y relevante

### Presentaciones orales

---

- *Introducción*
  - Nombre y cargo
  - Tema
  - Objetivo
  - Duración
  - Partes/Puntos a cubrir
  - Ayudas visuales que va a usar
  - Cuando se puede hacer preguntas
  - Un toque humano

<sup>2</sup> Lic. Silvia Strasser.

## Presentaciones orales

---

### • *Organización*

- Diga lo que va a decir
- Dígalo
- Diga lo que dijo

## Presentaciones orales

---

### • *Organización*

- Introducción
- *Outline*
- Parte 1
- Parte 2
- Parte 3
- Resumen
- Conclusión
- Preguntas

## Presentaciones orales

---

### 2. *¿Cómo expresarse?*

#### • *Lenguaje*

- Complejidad
- Extensión oraciones
- Uso de pausas
- (Im) Personal

## Presentaciones orales

---

### • *Lenguaje*

#### Escrito

- Oraciones largas
- Vocabulario complejo
- Argumentos complejos
- Estilo impersonal

#### Oral

- Oraciones cortas
- Vocabulario sencillo
- Argumentos simples
- Estilo personal

## Presentaciones orales

---

### • *Lenguaje del cuerpo*

- Aspecto general
- Postura
- Manos: posición y gestos
- Contacto visual
- Expresión del rostro
- Movimiento

## Presentaciones orales

---

### 3. *¿Cómo ayudarse?*

#### • *Ayudas visuales*

- *Slides*
- Tarjetas
- Atriles
- Proyecciones
- Videos

## Presentaciones orales

---

### • *Slides*

- NO use *slides* para **repetir** lo que dice
- NO use **demasiados slides**
- NO **sobrecarge** los *slides* con información
- NO **lea** de los *slides*
- SÍ reemplace con **gráficos** cuando sea posible
- SÍ diseño **atractivo, informativo, conveniente**

## Presentaciones orales

---

### • *Estrategias personales*

- Seducción
- Poder
- Conocimientos
- Prestigio
- Imagen

## Presentaciones orales

---

### 4. *¿Cómo finalizar?*

#### • *Cierre*

- Señale el cierre
- Resuma
- Recomiende
- Invite preguntas

## Presentaciones orales

---

### • Preguntas

- Recibir bien la pregunta
- Tomarse tiempo antes de responder
- Clarificar la pregunta
- Aceptar bien la crítica
- Responder en forma positiva
- Verificar satisfacción del interrogador

## 10 claves para la efectividad de presentaciones orales

---

### • Antes de la presentación

1. Definir audiencia
2. Clarificar objetivo
3. Planificar contenido
4. Diseñar ayudas visuales
5. Controlar duración
6. Seguir orden claro

## 10 claves para la efectividad de presentaciones orales

---

### • Durante la presentación

7. Mantener contacto visual
8. No apurarse (pausar)
9. No aburrir
10. Articular claramente

### 10 claves para retención de presentaciones orales

1. Sea el 1º en hablar
2. O sea el último en hablar
3. Trate los temas más importantes al principio o al final
4. Procure que la presentación sea original
5. Repita regularmente
6. Muéstrese entusiasta y genere entusiasmo
7. Utilice el poder de las preguntas
8. Utilice "etiquetas sí"
9. Prepare y practique las preguntas
10. Resuma los temas principales al final

El siguiente material de apoyo corresponde a la Actividad 13.

### Guía para evaluar presentaciones orales

	Muy bueno (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Malo (2)	No aplica
<b>Sistema</b>					
• Claridad de los objetivos.					
• Organización general de la presentación (introducción, desarrollo, conclusiones, preguntas), adecuación a la audiencia.					
• Manejo del tiempo.					
• Conocimiento del tema.					
• Articulación lógica.					
<b>Lenguaje</b>					
• Extensión pertinente de oraciones.					
• Tono de voz.					
• Lenguaje apropiado en relación a la audiencia.					
<b>Forma</b>					
• Contacto con audiencia.					
• Seguridad en la expresión.					
• Interés.					
<b>Lenguaje corporal</b>					
• Postura.					
• Manos.					
• Contacto visual.					
• Movimiento.					
• Expresión facial.					
• Imagen.					
<b>Ayudas AV</b>					
• Número.					
• Diseño.					
• Relevancia.					
• Uso.					

- Berlo, D.K., 1971, *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Blank Bubis, L., 1990, *La administración de organizaciones. Un enfoque estratégico*, Cali, Centro Editorial Universidad del Valle, Cali.
- Belasco, J.; Hampton, D.; Price, K., 1986, *Administración dinámica*, 2ª ed., México, Limusa.
- Bocchio, M., 2000, "El proceso de gestión de la comunicación de políticas educativas: Caso Tercer Ciclo de la Educación General Básica", Subsecretaría de Coordinación, Ministerio de Cultura y Educación, provincia de La Pampa.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, 2000, *Revista Tecnología Educativa*, vol. XIV, n° 3, Santiago de Chile.
- Covey, S., 1998, *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*, México, Paidós.
- Chavez, P.F., *Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico*, 2ª ed., México, Longman.
- Davis, K.; Newstrom, J., 1990, *El comportamiento humano en el trabajo. Comportamiento organizacional*, 7ª ed., México, McGraw Hill.
- Díaz, D.J., 1999, *Comunicación y lenguaje en la organización para la gestión*, Universidad de Panamá, Imprenta Universitaria.
- Echeverría, R., Capítulo 3: "Los actos lingüísticos básicos en ontología del lenguaje", S/D.
- Flores, F., 1996, *Inventando la empresa del siglo XXI*, 9ª ed., Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- Gento, P.S., 1999, *Gestión y supervisión de centros educativos*, 2ª ed., Costa Rica, EUNED.
- IIPE Buenos Aires-Ministerio de Educación de la Nación, 2000, *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa, Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, en especial: Módulo 4, Comunicación, IIPE Buenos Aires-UNESCO.
- Koont, H.; Weihrich, H., 1991, *Administración*, 9ª ed., México, McGraw Hill/Interamericana de México, S.A.
- Le Boterf, G., 2000, *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

- Maddux, R.B., 1994, *Cómo formar equipos de trabajo. Técnicas comprobadas para incrementar la productividad*, México, Grupo Editorial Iberoamérica.
- Manes, J.M., 1999, *Gestión estratégica para instituciones educativas*, Buenos Aires, Gránica.
- Maturana, H., *Emociones y lenguaje en educación y política*, 9ª ed., Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- Mc Entee, E., 1996, *Comunicación oral para el liderazgo en el mundo moderno*, México, McGraw Hill.
- Monforte, M., 1995, *Sistemas de información para la dirección*, Madrid, Pirámide.
- Morris, Ch.G., 1992, *Psicología. Un nuevo enfoque*, 7ª ed., México, Prentice Hall Hispanoamericana.
- Robbins, P.S., 1993, *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*, 6ª ed., México, Prentice Hall Hispanoamericana.
- , 1996, *Comportamiento organizacional. Teoría y práctica*, 7ª ed., México, Prentice Hall Hispanoamericana.
- Rojas, D., 1994, *Técnicas de comunicación ejecutiva*, México, McGraw Hill.
- , *Redacción comercial estructurada*, 3ª ed., México, McGraw Hill.
- Thompson, P., 1999, *Los secretos de la comunicación*, Madrid, Gránica.

## PROYECTO DE ACTUALIZACIÓN DE FORMADORES EN GESTIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

Director: Juan Carlos Tedesco  
Coordinadora: Felicitas Acosta  
Asistente: Liliana Paredes

### Autoría de los módulos:

*Introducción. La formación para la gestión y la política educativa: conceptos clave y orientaciones para su enseñanza*

Cecilia Braslavsky, **Oficina Internacional de Educación de la UNESCO**;  
Felicitas Acosta, **IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires**

1. *El análisis situacional de la política educativa: competencia de gestión (APE)*

Laura Pitman, **FLACSO, Argentina**  
Consultora: Felicitas Acosta

2. *La comunicación: herramienta clave de la gestión educativa*

Abril Ch. de Méndez (coordinadora), Ernestina T. de Castillo, Jorge Díaz Donado,  
**Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE),  
Universidad de Panamá, Panamá**  
Consultora principal: Liliana Jabif

3. *Conflictos y gestión: prácticas de resolución*

María Clara Jaramillo, Luis Enrique López, **PROEIBAndes, Maestría en Educación  
Intercultural Bilingüe, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia**

4. *El liderazgo: características e impacto en la gestión educativa*

Katia Siqueira de Freitas (coordinadora), Mara Schwingel, Márcia Oliveira Nery  
Rodrigues, Sônia Maria Moraes Ferreira, **Universidad Federal de Bahía/ISP, Brasil**  
Consultor externo: Robert Girling  
Revisoras: Felicitas Acosta y Liliana Jabif

5. *El trabajo en equipo: insumos para el formador*

Ernesto Gore, Marisa Vázquez Mazzini, **Universidad de San Andrés, Escuela  
de Educación, Argentina**

6. *Las nuevas tecnologías: herramientas de formación para la gestión y la política  
educativa*

Carlos Topete Barrera, **Instituto Politécnico Nacional/SEPI ESCA Santo Tomás, México**  
Consultora principal y revisora: Laura Pitman

El IIPE-UNESCO Buenos Aires agradece la participación de Cecilia Braslavsky, Directora de la Oficina Internacional de Educación, como directora de la primera fase del proyecto y, especialmente, su acompañamiento durante la segunda fase y la elaboración de los módulos.

Este proyecto contó con el apoyo de la Fundación Ford.

Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa. Módulos

© Copyright UNESCO 2004  
International Institute for Educational  
Planning  
7-9 rue Eugène-Delacroix  
75116, Paris, Francia

IIPE-UNESCO  
Sede Regional Buenos Aires  
Agüero 2071  
(C1425EHS) Buenos Aires  
Argentina

Propuesta editorial y diseño: Lenguaje claro Consultora | [www.lenguajeclaro.com](http://www.lenguajeclaro.com)

# CONFLICTOS Y GESTIÓN: PRÁCTICAS DE MANEJO

EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

María Clara Jaramillo

Luis Enrique López

**Maestría en Educación Intercultural Bilingüe**  
**Programa de Formación en Educación**  
**Intercultural Bilingüe para los Países Andinos**  
**(PROEIBAndes)**  
**Universidad Mayor de San Simón**

MÓDULO

3

En un mundo de interdependencia creciente, la negociación se ha convertido en la herramienta más importante en el proceso de toma de decisiones. Y esto es cierto no sólo para la definición de las grandes políticas de relaciones internacionales, sino para todas aquellas decisiones en donde hay un “otro” implicado en el proceso que sufrirá los efectos, positivos o negativos, de la decisión que se tome.

Presentación .....	3
Destinatarios, objetivo y estrategia de elaboración.....	5
Criterios conceptuales .....	7
El conflicto.....	7
La negociación como herramienta .....	7
La enseñanza del manejo de conflictos para la gestión educativa .....	8
Propuesta de enseñanza .....	10
Los ejercicios de simulación como herramienta pedagógica .....	10
Criterios generales para la organización de la actividad .....	12
Actividad experimental.....	14
Presentación e introducción .....	14
Fase 1. La importancia de cooperar. Negociación, cooperación y competencia.....	14
Fase 2. Manejo adecuado de percepciones, emociones y comunicación.....	18
Fase 3. En busca de los intereses .....	24
Fase 4. Creación de opciones .....	28
Fase 5. Criterios objetivos .....	33
Fase 6. Alternativas y la mejor alternativa para un acuerdo negociado.....	38
Fase 7. La participación de terceros en la negociación: mediación.....	41
Fase 8. Ejercicio a distancia.....	44
Materiales de apoyo.....	45
Bibliografía .....	119

## PRESENTACIÓN

“El conflicto y la negociación son realidades de la vida diaria.” Esta frase, que se encuentra con frecuencia en los libros de manejo de conflictos y de negociación, explica el porqué del presente módulo.

En un mundo de interdependencia creciente, la negociación se ha convertido en la herramienta más importante en el proceso de toma de decisiones. Y esto es cierto no sólo para la definición de las grandes políticas de relaciones internacionales sino para todas aquellas decisiones en donde hay un “otro” implicado en el proceso que sufrirá los efectos, positivos o negativos, de la decisión que se tome. Y es difícil pensar en una decisión en cualquier contexto –personal, familiar, regional, comunitario, político o internacional–, donde no haya ese “otro”.

Por esta razón se considera de especial importancia la presentación de esta herramienta a los gestores de políticas educativas de América Latina. Cualquiera sea el nivel donde deban desempeñar su función, la negociación y la toma de decisiones constituyen procesos cada vez más complejos, en los que debe prestarse atención a los intereses de los más diversos grupos sociales.

El módulo de manejo de conflictos es el resultado de un esfuerzo conjunto del IPE- UNESCO Buenos Aires y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIBAndes), con sede en la Universidad de San Simón (Cochabamba, Bolivia), en el marco del proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa.

El PROEIBAndes, que cuenta con cinco líneas de acción (maestría en Educación Intercultural Bilingüe, investigación, cursos cortos, asesoría, y documentación y publicación) involucra a cinco países andinos, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú, con el objetivo de promover y fortalecer la educación intercultural bilingüe a través de una red que congrega a ministerios de educación, universidades y organizaciones indígenas.

La maestría en Educación Intercultural Bilingüe –con dos menciones: formación de formadores en educación intercultural bilingüe y planificación y gestión de educación intercultural bilingüe– tiene como fin formar profesionales indígenas para que estén en condiciones de asumir la conducción de procesos bilingües e interculturales que se llevan a cabo en la región, con el apoyo o patrocinio de los ministerios de educación, organizaciones indígenas, organizaciones no gubernamentales, universidades y otros centros de educación superior.

El presente módulo sobre práctica de resolución de conflictos incluye: la definición de sus usuarios, objetivo y estrategia de elaboración; los conceptos en los que se basa la propuesta de enseñanza y algunos criterios para la organización

de la misma actividad; el proceso didáctico o secuencia de las acciones pedagógicas (8 fases) para el desarrollo de la actividad; los materiales de apoyo necesarios y una extensa bibliografía recomendada.

Por último es importante recomendar que los moderadores tomen el curso antes de dictarlo, de tal manera que la transmisión de los saberes y competencias contenidos aquí se produzcan luego de la debida apropiación de los conceptos.

# DESTINATARIOS, OBJETIVO Y ESTRATEGIA DE ELABORACIÓN

El módulo está dirigido al profesor universitario de grado y posgrado de los programas de formación profesional en gestión y política educativa en América Latina. El objetivo es presentar una herramienta para la formación de competencias en el manejo de conflictos.

Producto de un trabajo de más de un año al interior de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe del PROEIBAndes, se ha desarrollado un módulo que responde a las expectativas y necesidades de los participantes de la misma, a partir de una propuesta inicial que se apoyaba en el método de negociación de la Universidad de Harvard y había sido adaptada a la realidad latinoamericana.

De acuerdo con los principios orientadores para el aprendizaje de adultos y, más específicamente, con el método utilizado para la enseñanza de habilidades de negociación y manejo de conflictos, la estrategia seguida para la elaboración del módulo consistió en:

- Realización del módulo básico de manejo de conflictos al finalizar la primera promoción de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe.
- Presentación y validación del módulo con los estudiantes.
- Con base en la evaluación y retroalimentación realizadas, se decide reprogramar las actividades de la siguiente manera:
  - Realización del módulo básico con duración de dos días al comienzo de la Maestría.
  - Recepción de las evaluaciones de los estudiantes. Se evalúa el logro de los objetivos propuestos para este momento del proyecto, a saber: (i) apropiación de las estrategias iniciales que permitan a los participantes manejar conflictos; y, (ii) evaluación diagnóstica sobre representaciones acerca del manejo de conflictos.
  - Realización de un taller de refuerzo con el fin de: (i) validar nuevos casos a partir de experiencias en contextos educativos (elaborados a partir de las situaciones presentadas por los estudiantes en la evaluación diagnóstica); (ii) evaluar el uso de herramientas de negociación en situaciones de la vida diaria (evaluación formativa); y, (iii) recoger información con los estudiantes sobre problemas comunes en la gestión educativa en los niveles macro, meso y micro con el fin de elaborar casos para ser validados e incorporados en el módulo.

- Sistematización de las experiencias en los módulos básico y de profundización, y elaboración de la versión preliminar del presente módulo para la formación de la competencia de manejo de conflictos.

Las fases para el manejo de conflictos que se presentan en este módulo se aplican al manejo de cualquier situación conflictiva. Por lo tanto, un aspecto fundamental del método de negociación utilizado –como se explica más adelante– es que no todos los casos sean cercanos a las realidades de los participantes.\*

---

\* En el módulo de introducción encontrará los criterios para el uso de casos más o menos cercanos a la realidad de los participantes de los talleres o las actividades de formación.

# CRITERIOS CONCEPTUALES

## El conflicto

Los teóricos del conflicto han sostenido la importancia de despojarlo de su carga negativa y aceptarlo como una realidad natural y necesaria para el crecimiento y la transformación social.

Ya a comienzos del siglo XX, la estadounidense Mary Parker Follet abogaba por un enfoque más creativo y constructivo hacia el manejo de conflictos.<sup>1</sup> Sostenía que, puesto que el conflicto era una realidad que no podía evitarse, deberíamos hacer que “trabaje para nosotros” y lo comparaba con la fricción en la práctica de un ingeniero mecánico: aunque el deber fundamental del ingeniero consiste en eliminar este roce, también es cierto que lo capitaliza, porque es la fricción entre las ruedas del tren y las vías lo que hace que el tren avance.

La teoría del conflicto nos enseña que es necesario cambiar el enfoque y empezar a entender el conflicto como una oportunidad y no como un obstáculo en la vida social. No se habla ya de resolver o solucionar los conflictos, sino de manejarlos. La transformación del conflicto y los mecanismos para lograrlo ocupan hoy gran parte de los estudios en la materia.

## La negociación como herramienta

Hay tres modos de abordar los conflictos: la reconciliación de intereses subyacentes, la determinación de quién tiene la razón o el derecho y, finalmente, el uso de la fuerza.

Autores como Ury, Brett y Goldberg<sup>2</sup> sostienen que la **reconciliación de intereses** es menos costosa y más satisfactoria que la determinación del derecho y, ésta a su vez, es más satisfactoria que el uso de la fuerza. La reconciliación de intereses se da a través de dos procesos: la negociación y la mediación (o “negociación asistida” por un tercero neutral).

Reconciliación  
de intereses

---

<sup>1</sup> Davis, A., 1995, “An interview with Mary Parker Follett”, en Breslin, J.W. y Rubin, J.Z. (comps.), *Negotiation: Theory and Practice*, Cambridge, Massachusetts, Program on Negotiation at Harvard Law School.

<sup>2</sup> Ury, W.L., Brett, J.M. y Goldberg, S.B., 1988, *Getting Disputes Resolved: Designing Systems to Cut the Costs of Conflict*, San Francisco, Jossey-Bass.

Concentrarse en los intereses, no en las posiciones; inventar opciones de mutuo beneficio; utilizar criterios objetivos, evaluar y optimizar la “mejor alternativa al acuerdo negociado” (en inglés “*Best Alternative To a Negotiated Agreement*”, BATNA), son los elementos que hacen posible llegar a acuerdos legítimos y que satisfagan los verdaderos intereses y no las posiciones de las partes.

La **negociación** puede entenderse como un proceso de comunicación interactiva de dos o más partes que buscan, con su acción conjunta, la satisfacción de sus intereses de una manera mejor de lo que lograrían por fuera de la mesa de negociación. Se conocen, en teoría, dos tipos de negociación, la distributiva y la integrativa:

- La **negociación distributiva**, o de “suma cero” (noción tradicional), supone que la ganancia de una parte implica la pérdida de la otra.
- La **negociación integrativa** rompe este paradigma y logra alcanzar la ganancia para ambas partes. Esta ganancia común se logra con la aplicación del método de negociación “por intereses”. El método parte del supuesto de que en toda negociación existen dos tipos de intereses: en la relación y en la sustancia. El manejo de la relación, cuyo precepto fundamental consiste en separar a las personas del problema, debe basarse en percepciones acertadas, comunicación clara y emociones adecuadas.

### **La enseñanza del manejo de conflictos para la gestión educativa**

La resolución de conflictos con base en intereses –a diferencia de sistemas de fuerza o derechos– tiene ya una larga presencia en la historia de la humanidad. En la antigua China se practicaba el método confuciano de resolver disputas mediante la persuasión moral y el acuerdo. En Japón, el líder de la aldea utilizaba la mediación y la conciliación con el mismo propósito. En algunas regiones de África se realizaban reuniones o asambleas de vecindario, y un miembro respetado ayudaba a las partes a resolver su conflicto sin recurrir a un juez o árbitro, y sin aplicar sanciones. En algunas culturas servían como mediadores los miembros de la familia ampliada. Durante siglos, los líderes religiosos locales (sacerdotes, ministros, rabinos) fueron mediadores de la comunidad.<sup>3</sup>

El derecho indiano, de origen español y diseñado para las necesidades de la América colonial, conoció numerosas figuras de esta misma naturaleza. Por ejemplo, en una materia de no pequeña monta para la época, como los juicios de minería, la sustanciación se hacía sumariamente, “verdad sabida y buena fe guardada”, y no se permitía la intervención de abogados. Esto sin citar las propias costumbres de los grupos indígenas de la región ni las previsiones de las ordenanzas de Bilbao que en determinados asuntos privilegiaban los sistemas de solución de conflictos informales, en especial, los arreglos directos y la conciliación.

<sup>3</sup> Johnson, D.W. y Johnson, R.T., 1999, *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós.

Aunque la mediación comunitaria ha formado parte de la vida social durante siglos, los programas de resolución de conflictos en la escuela son relativamente jóvenes. Tienen inicio en la década de 1960 y se pueden identificar dos modalidades: el entrenamiento de un grupo de líderes, por un lado, o de la totalidad del cuerpo estudiantil, por otro. El primero apunta al entrenamiento de un pequeño número de alumnos que actúen como mediadores entre pares. Para la escuela, este criterio es relativamente fácil de adoptar y poco costoso, pero su eficacia no ha sido comprobada.<sup>4</sup>

La modalidad que involucra a la totalidad del cuerpo estudiantil trata de entrenar a todos los alumnos en el manejo constructivo de los conflictos y se complementa con el aprendizaje cooperativo. Este procedimiento es relativamente costoso, porque entrenar a todos los estudiantes y al personal exige mucho tiempo y compromiso.

---

<sup>4</sup> Johnson, D.W. y Johnson, ob. cit.

# PROPUESTA DE ENSEÑANZA

La formación en la competencia de manejo de conflictos no se garantiza sólo a través de la transmisión de conceptos. Requiere de la apropiación de procedimientos y el ejercicio de actitudes en contextos reales o simulados.

El desarrollo de competencias en técnicas de negociación, como herramienta fundamental para el manejo de conflictos, requiere del aprendizaje por parte de los estudiantes de los elementos básicos que comprende el método de la negociación basada en principios o en intereses.

## Los ejercicios de simulación como herramienta pedagógica

El uso de juegos para propósitos distintos de la recreación tuvo su origen hace más de un siglo en el campo de la planeación militar. Tras la Segunda Guerra Mundial, el interés en los juegos aumentó debido a un avance significativo en la teoría de juegos y en la informática. No obstante, aún hay mucha confusión en relación con el uso adecuado y los objetivos de estos juegos que requieren más investigación y estudio.

Hay un uso particular de los juegos que es importante tener en cuenta, el de “dar forma”. Se refiere a la posibilidad de ayudar a los actores con responsabilidades importantes a entender las decisiones que deben afrontar, sus implicaciones y el contexto en el que ocurren. Se trata de decisiones difíciles y que, por tanto, limitan el uso de otras formas de análisis. Las razones son las siguientes:

- Deben tomarse en el contexto de rutinas organizacionales complejas y en escenarios ambiguos, poco conocidos o siempre cambiantes.
- Sus resultados pueden depender de las decisiones de múltiples agentes.
- Sus consecuencias pueden ser poco conocidas, afectar a gente distante u ocurrir en el futuro.
- El conocimiento de los intereses de los diferentes agentes puede ser incompleto o seriamente debatido.

Este tipo de decisiones, que ameritan un enfoque desde la simulación o los juegos, se presentan principalmente en dos tipos de escenarios: (i) en los que se requiere el manejo de crisis de rápido desarrollo y (ii) en los que los problemas implican cambios mayores en leyes, regulaciones e instituciones. Es en este último tipo de escenario donde encontramos las decisiones y realidades de la gestión educativa. Las simulaciones y los juegos facilitan el manejo de la complejidad creciente de los actores y realidades del contexto educativo.

Los **juegos o simulaciones** son representaciones: buscan reproducir un sistema complejo mediante la construcción de uno más simple. Para ello simulan el procesamiento de información, conocimiento, negociación y toma de decisiones de actores reales, las organizaciones o los gobiernos, dándoles a los participantes información, tareas y responsabilidades y colocándolos en una situación concreta en la que deben actuar. Los ejercicios de simulación requieren de múltiples participantes y se concentran en el análisis de sus decisiones colectivas y las interacciones entre ellos.

En términos generales puede decirse que se requieren dos componentes para que una simulación cumpla con los objetivos de representación:

1. Reglas que estructuren las interacciones de los participantes.
2. Centros de pensamiento o de decisión (grupales o individuales) separados, de tal manera que deban interpretar y responder a juicios y acciones que ellos no realizaron.

Alcanzar la similitud necesaria con el problema real que se investiga es el problema central en el diseño y uso de los ejercicios de simulación. Qué tanto y qué clase de similitud se requiere y qué tan persuasivamente debe presentarse a los participantes, depende de la aplicación particular y de los objetivos del ejercicio. Algunos de los requisitos para alcanzar este grado de similitud pueden ser:

- que los participantes se parezcan a los sujetos que representan;
- que la información sea lo suficientemente real para definir el contexto y la dimensión de la decisión en el ejercicio;
- que los roles sean lo suficientemente intensos para ser vividos y apropiados por los participantes.<sup>5</sup>

Los siguientes principios orientadores que surgen de la investigación sobre el aprendizaje de adultos<sup>6</sup> reafirman la pertinencia de la estrategia y el uso de los ejercicios de simulación como herramienta apropiada para los objetivos de enseñanza del proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa:

- Los adultos aprenden mejor cuando están involucrados en el desarrollo de los objetivos de aprendizaje.

---

<sup>5</sup> Parson, E.A., 1996, "What Can you Learn from a Game?", en Zeckhauser, R.J., Keeney, R.L. y Sebenius, J.K. (comps.), *Wise Choices. Decisions, Games and Negotiations*, Boston, Harvard Business School.

<sup>6</sup> Undurraga, C. y Araya, C., 2001, "El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en Chile" en: Braslavsky, C. y Acosta, F. (orgs.) *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.

- El aprendizaje de contenidos es más eficaz cuando deriva de las necesidades del adulto que aprende.
- Los adultos aprenden mejor cuando su experiencia es utilizada y cuando se establece claramente la relación entre esa experiencia y situaciones nuevas que él o ella deban enfrentar.
- La experiencia pasada, en el caso de los adultos en situación de aprendizaje, puede ser utilizada de manera más productiva cuando se usan procesos cognitivos divergentes –no secuenciales, no lógicos–, como las analogías y las metáforas, lo que permite una mayor conexión con el presente.
- Los adultos deben procesar el material de aprendizaje por distintos canales, para realizar un proceso de aprendizaje más productivo.
- El material de aprendizaje debe ser presentado de maneras diferentes para que los distintos estilos cognitivos de los adultos puedan encontrar satisfacción.
- El aprendizaje de roles y habilidades no se lleva a cabo a través de procesos formales o secuenciales sino a través de interacciones personales, modelaje y experimentaciones. El adulto que aprende es más productivo cuando puede observar e interactuar con otros adultos que utilizan la conducta deseada en situaciones cotidianas, y cuando él o ella se encuentran en un ambiente que les permite ensayar conductas similares.
- Cuando el aprendizaje utiliza como recurso la resolución de problemas, las soluciones dadas deben ser congruentes con la experiencia previa de los adultos que aprenden, y no ser prescritas por un experto.

### **Criterios generales para la organización de la actividad**

El módulo de manejo de conflictos puede dictarse dentro de un programa formal de posgrado o como actividad extracurricular. La experiencia en la maestría en Educación Bilingüe y otras a nivel de formación de grado sugieren que es preferible que el módulo se inserte en una etapa temprana del programa. Además de contribuir a mejorar las relaciones propias del programa, ofrece a los participantes la posibilidad de poner a prueba esta nueva competencia y recibir retroalimentación por parte de los compañeros.

La metodología para el aprendizaje de técnicas de negociación tiene tres aspectos destacables:

1. **Componente práctico (“A negociar se aprende negociando”).** Es indispensable la participación activa de los estudiantes a través de la realización de los ejercicios de simulación en los que desempeñan un rol asignado. Cada ejercicio ha sido diseñado para resaltar aspectos específicos del proceso de negociación (se prevé que los participantes cometan determinados errores en cada uno de los ejercicios). Esto permite que, en el análisis posterior, la vivencia de los participantes guíe la profundización teórica y se puedan resaltar los errores con el fin de contrarrestarlos. El componente práctico también incluye la realización de juegos en los que, como en los ejercicios de simulación, se hacen evidentes el objetivo o los aspectos centrales del proceso de negociación.
2. **Autoevaluación continua.** Se hace especial énfasis en la importancia de la observación permanente que los alumnos hagan de sí mismos y de su forma de interactuar con distintos negociadores. Por esto, un aspecto fundamental de la metodología es negociar con distintas personas. Características específicas de ciertos negociadores pueden dar origen a comportamientos que ellos no habrían pensado de sí mismos. En muchas escuelas de negociación se recomienda llevar un registro de las distintas negociaciones con el fin de anotar las reflexiones que se originan de cada ejercicio, en relación con comportamientos, errores y posibles correcciones de los mismos a través de las técnicas correspondientes.
3. **Profundización teórica.** Con el fin de que la profundización teórica tenga un mayor sentido y apropiación por parte de los estudiantes, ésta se efectúa con posterioridad a la realización de los ejercicios y con base en los resultados alcanzados en los mismos.

Manejar adecuadamente las percepciones, las emociones y la comunicación; concentrarse en los intereses, no en las posiciones; crear opciones de mutuo beneficio; hacer uso de criterios objetivos; identificar y desarrollar la “mejor alternativa al acuerdo negociado”: estos preceptos constituyen los elementos del método de negociación que se desarrollará en las ocho fases que siguen.

A continuación se presenta el proceso didáctico o secuencia de las acciones pedagógicas para el desarrollo de la actividad.

## Presentación e introducción

1. Presentación del coordinador y de los participantes.
2. Explicación de la metodología de trabajo. Se hace especial énfasis en la importancia de una activa participación de los estudiantes: “A negociar se aprende negociando”.
3. Realización del ejercicio “Mi autoevaluación preliminar como negociador” por parte de los estudiantes. Este ejercicio se analiza junto con el ejercicio “Mi autoevaluación final como negociador” (ver ambos ejercicios en “Materiales de apoyo”) y tiene un doble objetivo:
  - Establece la noción previa de los participantes acerca del proceso de negociación. Normalmente, la negociación se percibe como un ejercicio de regateo, cuyo resultado puede ser la victoria de una de las partes o un acuerdo “50 y 50”, donde cada una de las partes cede un poco.
  - Por otra parte, al realizar el ejercicio “Mi autoevaluación final como negociador” y confrontar ambos resultados se hace evidente el cambio de percepción de lo que es el proceso de negociación y permite a cada uno de los participantes conocer sus destrezas y habilidades e identificar aquellas sobre las que deben trabajar.

## FASE 1. LA IMPORTANCIA DE COOPERAR. NEGOCIACIÓN, COOPERACIÓN Y COMPETENCIA

La fase 1 introduce a los participantes en los conceptos de cooperación y competencia, fundamentales para entender el método de negociación por intereses. El objetivo en esta fase es desvirtuar la percepción de que en una negociación debe haber un ganador y un perdedor. Se hace evidente que para maximizar las ganancias personales en relaciones de largo plazo, es necesario preocuparse por la satisfacción de los intereses de la contraparte.

### ▼ ejercicio

## Ejercicio: Precios del papel

### Objetivo

Hacer evidente que el beneficio personal a largo plazo sólo se logra si el otro participante también obtiene ganancias en la negociación.

### Descripción general

El ejercicio “Precios del papel” presenta a los participantes la elección entre cooperación y competencia. Se trata de dos países en vía de desarrollo, Andia y Bovia, que deben, de manera individual y sin saber qué hará el otro, fijar el precio de la tonelada de papel que cada uno exportará a Columbia, país desarrollado, sin

acceso al mar y gran consumidor de este producto. El objetivo de la negociación es maximizar las utilidades de cada país.

### Tamaño de los grupos

Equipos de 3 o 4 participantes escogidos al azar por el coordinador.

### Tiempo requerido (total: 140 minutos)

- 20 minutos de lectura individual de las instrucciones del ejercicio.
- 15 minutos de preparación de la estrategia a seguir por el grupo.
- 45 para el desarrollo del ejercicio.
- 60 minutos para el análisis y la profundización teórica.

### Requerimientos de espacio y de materiales

- Salón con sillas movibles.
- Impresos: instrucciones del ejercicio, hojas de control de ganancias por grupo y tabla de ganancias del coordinador. (Ver “Materiales de apoyo”).)
- Ayudas audiovisuales: proyector de transparencias; transparencias (ver “Materiales de apoyo”):
  1. Tabla de ganancias
  2. Hoja de control de ganancias de los equipos
  3. Hoja de control de ganancias. Máxima ganancia posible

### Implementación

- ▶ Repartir las instrucciones del ejercicio e indicar a los participantes que las lean de modo individual.
- ▶ Reunir a los participantes en equipos y asignarles nombre y número a cada uno de los equipos: Andía 1, Bovia 1, Andía 2, Bovia 2, y así sucesivamente. Explicitar que Andía 1 “juega” con Bovia 1, Andía 2 con Bovia 2, etc.
- ▶ Explicar las reglas del juego. Es importante aclarar las posibles dudas que puedan tener los participantes sobre el desarrollo del ejercicio. Básicamente debe explicarse a los participantes lo siguiente:
  - No hay relaciones diplomáticas entre ambos países. Esto significa que no hay posibilidad de comunicación entre los equipos.
  - Cada país tiene la posibilidad de fijar el precio de la tonelada de papel entre 100, 200 o 300 dólares.
  - Las ganancias de cada país dependerán del precio que fije el otro país para la tonelada de papel. Es aconsejable en este punto repasar la tabla de ganancias para lo cual puede utilizarse la transparencia correspondiente.

- ▶ Entregar a cada equipo la hoja de control de ganancias correspondiente y explicar que al final de cada “ronda” se recogerá la hoja de control de ganancias.
- ▶ Dar la señal de comienzo del ejercicio; observar su desarrollo y recoger las hojas de control de ganancias al finalizar cada ronda.
- ▶ Anotar las ganancias en la transparencia “Hoja de Control de Ganancias de los Equipos” tanto los puntajes de cada una de las rondas como los totales.
- ▶ Analizar los resultados del ejercicio. Aquí el coordinador deberá proyectar la transparencia de las ganancias y revisar los resultados junto con los participantes. Con el fin de fomentar el análisis por parte de los participantes, el coordinador puede realizar preguntas como: “¿Cuál es el objetivo del ejercicio?”, “¿Quién obtuvo la mayor ganancia?”, “¿Cuál creen ustedes que hubiese sido la mejor estrategia?”. En este momento es muy probable que los participantes contesten que la mejor estrategia era mantener el precio de 300 dólares por tonelada de papel. Para explicar este punto puede utilizarse la transparencia 3, “Hoja de control de ganancias. Máxima ganancia posible”.

### **Sugerencias para el análisis del ejercicio y la profundización teórica**

Finalizado el ejercicio, el coordinador promueve la discusión entre los asistentes con el fin de resaltar aspectos esenciales de las técnicas de negociación que se han evidenciado:

- **La importancia de cooperar.** La opción de cooperar es la mejor para las dos partes. No obstante, la racionalidad individual muchas veces lleva a competir y a lograr un resultado pobre para ambas.
- **El próximo encuentro.** La cooperación entre los equipos surge ante la incertidumbre de interacciones futuras. ¿Cuántas veces se tiene la seguridad de que no se volverá a ver a la otra parte de una negociación? Cuando se opta por competir, la relación y la confianza se deterioran y pueden generarse nuevos conflictos.
- **Cambio del estándar de comparación.** Normalmente se tiende a comparar el resultado propio con el de la otra parte, puesto que sin perdedor no hay ganador. El ejercicio evidencia que en interacciones de largo plazo, la maximización de la ganancia sólo es posible a través del esquema de cooperación (acuerdos “gana-gana”).
- **La lógica del “gana-gana”.** Cuando alguna de las partes compite con el fin de tener una ganancia mayor, la otra parte también lo hace y la situación co-

mienza a deteriorarse en un esquema de represalias mutuas. Donde no hay posibilidad de eliminar al oponente, no hay por qué usar esta estrategia de ganar a expensas del otro. En un ejercicio de duración indefinida, el éxito de cada uno de los participantes es precondition para el propio éxito.

- **Estilos de negociación.** Sobre la base de las opciones manifestadas por los participantes –cooperar o competir– se hace un análisis de los estilos de negociación.
  - En el estilo hostil prima la competencia. El objetivo de la negociación es la satisfacción de los intereses propios sin ninguna preocupación porque la otra parte satisfaga los suyos.
  - El estilo complaciente es la contracara del anterior. Aquí la preocupación fundamental es que la otra parte satisfaga sus intereses en la negociación, incluso a expensas de la satisfacción de los intereses propios. Es más frecuente de lo que podría pensarse y, debido a los sentimientos de frustración que suele generar en la parte que renuncia a la satisfacción de sus intereses, no puede decirse que solucione el conflicto.
  - En el estilo de evasión del enfrentamiento se ignora el conflicto. Es de los estilos más peligrosos, pues, al no abordarse el conflicto, éste escala.
  - De solución conjunta de problemas.

#### *El estilo de solución conjunta de problemas*

Este estilo de negociación permite alcanzar acuerdos de mutuo beneficio, pues ambos negociadores estimularán su creatividad para el diseño de opciones que satisfagan lo intereses de ambos. Sus preceptos básicos son:

- Manejar adecuadamente las percepciones, las emociones y la comunicación.
- Concentrarse en los intereses, no en las posiciones.
- Crear opciones de mutuo beneficio.
- Hacer uso de criterios objetivos.
- Identificar y desarrollar la “mejor alternativa al acuerdo negociado”.

Apuntes

#### **Recomendaciones finales**

Con el fin de ayudar a los participantes a establecer un paralelismo entre el ejercicio “Precios del papel” y su aplicación en el ámbito de la gestión educativa, se sugiere plantear preguntas tales como:

- ¿Consideran que el caso es aplicable para analizar una situación específica en el ámbito de la gestión educativa?

- Según su experiencia, ¿qué situaciones de la realidad cotidiana son similares a las que plantea el ejercicio?
- ¿Qué situaciones de la realidad de la gestión educativa escogerían ustedes para reproducir ejercicios similares a este?

Puede utilizar las transparencias del “Material de apoyo” para el desarrollo de los estilos de negociación.

## FASE 2. MANEJO ADECUADO DE PERCEPCIONES, EMOCIONES Y COMUNICACIÓN

En la fase 1 se ha hecho énfasis en la importancia de preocuparse porque la contraparte en la negociación satisfaga sus intereses. Sólo así se garantiza la construcción de acuerdos sostenibles.

El manejo adecuado de las percepciones, las emociones y la comunicación significa que las corporaciones, empresas o gobiernos están constituidas por seres humanos. Se negocia con seres humanos, no con entidades abstractas. En consecuencia, es importante manejar los asuntos personales de la negociación con herramientas de relaciones humanas.

### ▼ ejercicio

## Ejercicio: Ramírez y Gómez

### Objetivo

Ilustrar la importancia de separar a las personas del problema, punto central del método de negociación.

### Descripción general

En este ejercicio, Guillermo Gómez, director de una unidad educativa en la ciudad de Tupiza, busca reunirse con Marta Ramírez, joven profesora del área de lenguaje, con el fin de aclarar una situación originada por el despido de ésta.

### Tamaño de los grupos

Parejas escogidas por el coordinador.

### Tiempo requerido (total: 95 minutos)

- 20 minutos para la lectura de las instrucciones del ejercicio y la preparación de la estrategia a seguir.
- 30 minutos para la realización del ejercicio.
- 45 minutos para el análisis y la profundización teórica.

### Requerimientos de espacio y de materiales

- Salón con sillas movibles.
- Impresos: instrucciones confidenciales para las partes; matriz de análisis del conflicto (para uso del coordinador). (Ver “Materiales de apoyo”).

### Implementación

- ▶ Separar a los participantes en parejas y asignarle un rol a cada integrante.
- ▶ Repartir las instrucciones del ejercicio e indicar a los participantes que las lean de modo individual.
- ▶ Explicar las reglas del juego. Es importante aclarar que no se trata aquí de un ejercicio de actuación. El objetivo es que los participantes se desempeñen tal y como lo harían en la vida real, si tuvieran que enfrentarse con una situación semejante.
- ▶ Aclarar las dudas que puedan tener los participantes sobre el desarrollo del ejercicio.
- ▶ Dar la señal de comienzo del ejercicio; observar su desarrollo.
- ▶ Registrar el tiempo. Vale la pena recordar que en este ejercicio el proceso es más importante que los resultados. Por lo tanto, una vez pasados los 30 minutos que se han destinado para su realización, deberá darse la señal a los participantes de suspender la “negociación” y prepararse para el análisis de los resultados.
- ▶ Intercambiar los roles (opcional). Puesto que el ejercicio está diseñado para hacer evidente la importancia de las percepciones en la negociación, es conveniente sugerir a los alumnos el intercambio de roles. Los participantes que hayan desempeñado el papel de Marta Ramírez lean las instrucciones de Guillermo Gómez y viceversa. Esta actividad hará más fácil el análisis teórico posterior.
- ▶ Identificar percepciones. El coordinador deberá fomentar la intervención de los participantes en la identificación de percepciones. En este punto vale la pena empezar a introducir los primeros aspectos de la matriz de análisis del conflicto.

**Cuadro 1. Matriz para el análisis del conflicto en “Ramírez y Gómez”**

<p><b>Partes</b> ¿Quién está involucrado en el problema?</p>		
<p><b>Percepciones</b> ¿Qué piensa cada una de las partes acerca de la otra parte y de la situación?</p>		

### **Sugerencias para el análisis del ejercicio y la profundización teórica**

Finalizado el ejercicio y con base en los resultados de las distintas parejas, el coordinador promueve la discusión entre los participantes y resalta aspectos del método de negociación.

▼ ejercicio

### **Ejercicio alternativo: Los conflictos de una historia**

#### **Objetivo**

Rescatar la importancia de aclarar percepciones antes de seguir el proceso de negociación.

#### **Descripción general**

Adolfo Bonaparte, profesor de historia de la escuela secundaria “Los Conquistadores”, busca reunirse con el padre o la madre de la alumna Priscila Moreno con el fin de aclarar una situación relacionada con la nota final en su asignatura.

#### **Tamaño de los grupos**

Parejas escogidas por el coordinador.

#### **Tiempo requerido (total: 80 minutos)**

- 20 minutos para la lectura y la preparación del ejercicio.
- 20 minutos para la realización del ejercicio.
- 40 minutos para el análisis y la profundización teórica.

#### **Requerimientos de espacio y materiales**

- Salón con sillas movibles.
- Impresos: instrucciones confidenciales para las partes. (Ver “Materiales de apoyo”.)

▼ ejercicio

### **Ejercicio de refuerzo: La anciana y la joven**

#### **Objetivo**

Enfatizar la importancia e influencia de las percepciones en el proceso de negociación.

#### **Descripción general**

En este ejercicio se hace evidente que una misma imagen puede ser percibida por los participantes de maneras opuestas. La imagen tiene la característica de mostrar dos mujeres, una joven y otra anciana, con la particularidad de que los participantes ven a una o a otra.

La imagen debe repartirse boca abajo a cada uno de los participantes, quienes sólo podrán verla cuando el coordinador dé la señal. Una vez que los participantes han analizado la imagen, pasan al frente dos de ellos, uno de los que ven a la mujer anciana y otro de los que ven a la mujer joven, para demostrar la dificultad de entender el punto de vista del otro cuando ya se tiene el propio.

### Tamaño de los grupos

Este ejercicio se realiza en forma individual.

### Tiempo requerido (total: 50 minutos)

- 10 minutos para la lectura y la preparación del ejercicio.
- 10 minutos para la realización del ejercicio.
- 30 minutos para el análisis y la profundización teórica.

### Requerimientos de espacio y materiales

- Salón con sillas movibles.
- Impresos: copia en papel de la imagen (en *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*, de Stephen Covey) para ser repartida entre todos los participantes.
- Ayudas audiovisuales: proyector de transparencias y transparencia de la imagen de las dos mujeres para ser proyectada una vez que haya sido observada de manera individual por cada uno de los participantes.

#### *Intereses y percepciones*

- En la negociación hay siempre dos tipos de intereses: en la sustancia (problema) y en la relación. Los problemas de la relación deben manejarse directamente; nada se obtiene con tratar de solucionarlos con concesiones sustantivas. El manejo de la relación debe basarse en percepciones acertadas, comunicación clara y emociones adecuadas.
- Muchas veces, el conflicto radica en la forma en que cada parte percibe la realidad objetiva. Por esta razón es importante el tratamiento de las percepciones en el campo de la resolución de conflictos.

Apuntes

### Sugerencias para el análisis del ejercicio y la profundización teórica

- ▶ El ejercicio de “la anciana y la joven”. Este ejercicio se usa para explicar cómo las percepciones son los “mapas” (y los “mapas” no son el territorio) con los que interpretamos la realidad objetiva. Si tenemos el mapa equivocado, seguiremos perdidos sin importar la técnica usada. Estos “mapas” se crean a partir de las distintas influencias en nuestras vidas –familia, escuela, religión– y condicionan nuestras actitudes y comportamientos. En este punto se recalca cómo el condicionamiento afecta nuestras percepciones. Si un

condicionamiento de 30 segundos, mientras se ve el dibujo y se ve a una de las mujeres, puede impedir que veamos a la otra con facilidad (la imagen puede encontrarse en Covey, S. *Los siete hábitos de la gente efectiva*).

Apuntes

- **La forma como vemos el mundo depende desde dónde lo miremos.** En este orden de ideas, la primera y gran habilidad que se requiere es la de “ponerse en los zapatos del otro”. Si se quiere entender al otro negociador no es suficiente saber que él ve la realidad de forma diferente. Es importante entender el poder de su punto de vista y sentir la fuerza emocional con que cree en él. La segunda habilidad es reconocer las percepciones de cada uno. Reconocer el punto de vista del otro no significa estar de acuerdo con él. Significa que se lo reconoce como un punto de vista válido entre muchos otros. Dejarle contar “su” versión de la historia abre paso para que acepte que hay otra: la “suya”.
- **Hablar del problema para evitar hablar de lo que sienten.** En la gran mayoría de las negociaciones con alto contenido emocional, las partes evitan hablar de sus sentimientos. Muchas veces, incluso, es muy difícil ponerse en contacto con las emociones propias. Las emociones que no se reconocen pueden –y en efecto, lo hacen– “permear” la negociación (a través del lenguaje corporal, el tono de voz, etc.). Adicionalmente, si las emociones no se expresan, es más difícil escuchar al otro, puesto que la carga emocional hace casi imposible que la atención se centre en el otro y se confunde el manejo de la relación con el manejo del problema o asunto sustancial.

- ▶ **Habilidades que facilitan el manejo de las emociones.** Luego de haber analizado la importancia de reconocer y expresar las emociones y de haber reflexionado conjuntamente con los participantes sobre los distintos efectos que genera el no hacerlo (reforzando con la experiencia de los distintos resultados obtenidos) se recomienda presentar las habilidades para el manejo de emociones a manera de síntesis.

*Habilidades para el manejo de emociones*

- Identificar y entender las emociones propias y las de la otra parte.
- Hacerlas explícitas y reconocerlas como legítimas.
- Permitir el desahogo de la otra parte.
- No reaccionar ante explosiones emocionales.
- Usar gestos simbólicos. Muchas veces, lo que la gente quiere es un simple reconocimiento de que sus derechos han sido lesionados.

Apuntes

### *Habilidades para el manejo de la comunicación*

- Escuchar activamente y confirmar que se ha entendido. Escuchar hace posible entender las percepciones, sentir las emociones y entender lo que la otra parte trata de expresar.
- Explicitar a la otra parte que se escuchó y entendió lo que dijo (parafrasear). Entender no es estar de acuerdo.
- Hablar para ser entendido. Hay necesidad de recordar que no se está en un juicio, ni se trata de convencer a nadie distinto de la otra persona que está sentada en la mesa de la negociación. Es importante evitar o reducir efectos distractores de la prensa y otras audiencias.
- Hablar de uno mismo, no del otro. Después de todo, sólo se puede tener certeza de la propia experiencia. La esencia de la primera persona es describir el impacto que el problema tiene en quien la emite, enfocar sus necesidades, sentimientos y preocupaciones, no las deficiencias del otro.
- Hablar con un propósito. Antes de decir algo significativo hay que estar seguro de lo que se quiere comunicar y conseguir con la información que se va a transmitir.

Apuntes

### **Aplicación a los distintos ejercicios**

Los ejercicios “Ramírez y Gómez” y “Los conflictos de una historia” evidencian la importancia del manejo adecuado de las percepciones en la negociación. Las “versiones” de las partes en cada uno de estos ejercicios son muy distintas, lo que puede ocasionar que los acuerdos en varios de los equipos de negociación se alejen del propósito fundamental de lograr el esclarecimiento de los hechos. Caso típico de percepciones (“mapas” de valores y forma de interpretar la realidad) y su confusión con el aspecto sustancial u objetivo de la negociación.

La manera de obviar esta circunstancia de claro estancamiento hubiese sido reconocer y validar las percepciones (propias y del otro) para luego pasar a la discusión sustantiva. Mientras esto no se haga y no se abra este espacio, se corre siempre el riesgo de que las percepciones invadan el tratamiento de la sustancia.

Las emociones y su influencia en la negociación están presentes en los ejercicios “Ramírez y Gómez” y “Los conflictos de una historia”. Es probable que cada una de las partes en ambos ejercicios “sienta” que ha sido maltratada y/o malinterpretada. Emociones de las que, por lo general, no se habla abiertamente. Al entrar a discutir “la sustancia” sin antes haber hecho un reconocimiento y validación emocional se corre el riesgo de no llegar a un acuerdo o de llegar a un acuerdo que

no satisfaga los intereses de las partes. Los dos ejercicios corroboran que en una negociación, las emociones pueden ser más importantes que las palabras.

Por último, los ejercicios mencionados permiten hacer énfasis en una buena comunicación. Es muy probable que en la realización de los ejercicios se cometan errores de comunicación como los descritos anteriormente. Se ha observado cómo algunos de los participantes caen en el error de hacer acusaciones (no utilizan la primera persona), no escuchan activamente a la otra parte, no parafrasean y no se cercioran de que la otra parte haya entendido claramente lo que quisieron decir.

### **FASE 3. EN BUSCA DE LOS INTERESES**

En las fases 1 y 2 se ha hecho énfasis en la importancia de preocuparse por el diseño de acuerdos “gana-gana” y del manejo adecuado de las percepciones, las emociones y la comunicación.

La fase 3 hace evidente la necesidad de ir más allá de las ofertas y demandas particulares que se presenten en la mesa de negociación y descubrir las preocupaciones, necesidades o deseos que hay detrás de esas ofertas y demandas, las cuales se conocen con el nombre de “posiciones”.

En no pocas oportunidades, los problemas pueden solucionarse con sólo diferenciar intereses y posiciones. Mientras que las posiciones pueden ser completamente opuestas, los intereses pueden no serlo y allí está la posibilidad de diseñar un acuerdo “gana-gana”.

---

#### ▼ ejercicio

---

### **Ejercicio: Una conferencia internacional**

#### **Objetivo**

Mostrar cómo se logran acuerdos “gana-gana” mediante la distinción de intereses y posiciones.

#### **Descripción general**

En este ejercicio, el director de la Organización Panamericana para la Modernización de las Escuelas (OPAME) y la licenciada López, educadora de gran prestigio en el pasado en el tema de los avances tecnológicos aplicados a la educación, deben negociar un contrato. El director de OPAME organizó un congreso internacional y la conferencista principal se enfermó. A través de este contrato, la licenciada López, alejada hace tiempo del escenario educativo internacional, podría ser la conferencista principal del congreso.

#### **Tamaño de los grupos**

Parejas escogidas por el coordinador.

**Tiempo requerido (total: 120 minutos)**

- 40 minutos para la lectura y la preparación individual del ejercicio.
- 20 minutos para la negociación en parejas.
- 60 minutos para el análisis y la profundización teórica.

**Requerimientos de espacio y materiales**

- Salón con sillas movibles.
- Impresos: instrucciones confidenciales para las partes; plantilla de preparación. (Ver “Materiales de apoyo”.)
- Ayudas audiovisuales: papelógrafo con matrices preparadas de antemano para ser llenadas junto con los participantes en el análisis del ejercicio y la profundización teórica. (Ver “Materiales de apoyo”.)

**Implementación**

- ▶ Reunir a los participantes en parejas y asignarle un rol a cada integrante.
- ▶ Repartir las instrucciones del caso e indicar a los participantes que las lean de modo individual.
- ▶ Explicar las reglas del juego. Es importante aclarar que no se trata aquí de un ejercicio de actuación. El objetivo es que los participantes se desempeñen tal y como lo harían en la vida real si tuvieran que enfrentarse con una situación semejante.
- ▶ Aclarar las dudas que puedan tener los participantes sobre el desarrollo del ejercicio.
- ▶ Dar la señal de comienzo del ejercicio; observar su desarrollo.
- ▶ Registrar el tiempo. Vale la pena recordar que en este ejercicio el proceso es más importante que los resultados. Por lo tanto, una vez pasados los 20 minutos que se han destinado para su realización, deberá darse la señal a los participantes de suspender la “negociación” y prepararse para el análisis de los resultados.
- ▶ Preguntar a los participantes si llegaron a un acuerdo y cuáles fueron los principales puntos del mismo. Se sugiere apuntar estos resultados en un papelógrafo de la siguiente manera:

Nombres de los participantes	Acuerdo Sí/No	Puntos principales del acuerdo (salario acordado, consideraciones adicionales, etc.)

**Sugerencias para el análisis del ejercicio y la profundización teórica**

Finalizado el ejercicio y con base en los resultados de las distintas parejas, el coordinador promueve la discusión entre los participantes y resalta aspectos del método de negociación.

- Reforzar el manejo de la matriz de análisis del conflicto, que tendrá el siguiente aspecto:

**Cuadro 2. Matriz para el análisis del conflicto en “Una conferencia internacional”**

<b>Partes</b> ¿Quién está involucrado en el problema?		
<b>Percepciones</b> ¿Qué piensa cada una de las partes acerca de la otra parte y de la situación?		
<b>Posiciones</b> ¿Qué exige cada una de las partes?		
<b>Intereses</b> ¿Qué es lo que cada una de las partes realmente quiere y por qué?		

▼ ejercicio

**Ejercicio de refuerzo: Diferencia entre intereses y posiciones**

▶ El coordinador pide a los participantes que imaginen la siguiente situación: Durante la clase, entran dos niños al salón que, al parecer, están discutiendo. Su tono de voz es tan alto que las actividades del taller se interrumpen y todos los participantes se distraen para ver qué pasa. De pronto se dan cuenta de que el motivo de la pelea es una naranja. Cada uno de los niños sostiene ser el dueño de la fruta. Preocupado por el atraso en las actividades programadas, el coordinador pide consejo a los participantes sobre cómo manejar el conflicto.

Algunos de los participantes dirán: “Partamos la naranja por la mitad”. Después que todos han tenido oportunidad de expresar sus opiniones, el coordinador propone, efectivamente, partir la naranja por la mitad y la discusión se acaba: uno de los niños se va a un extremo del salón, pela su “media naranja”, bota la cáscara y se toma el jugo; tenía mucha sed. El otro niño se va al otro extremo del salón, pela su “media naranja”, bota la pulpa y se dispone a hacer un postre con la cáscara. Se ha inscrito en unas clases de cocina y desea ensayar una receta.

- ▶ El coordinador pregunta: “¿Qué pasó?” “¿Podría haber habido una solución mejor?” “¿Cuál?”

Muy probablemente los participantes responderán que la forma de obtener una mejor solución es, precisamente, preguntarle a cada uno de los niños para qué quiere la naranja.

#### *Diferencia entre intereses y posiciones*

- La **posición** es lo que cada uno ofrece o demanda; lo que cada uno quiere obtener (en el caso del ejercicio anterior, la naranja).
- El **interés** es la necesidad, el deseo que hay detrás de una posición.

Apuntes

- ▶ Diferenciar entre negociaciones distributivas (de suma cero) e integrativas.

Las **negociaciones distributivas, o de suma cero**, son aquellas en las que lo que uno gana es lo que el otro pierde. En este tipo de negociaciones se dejan de considerar y, por tanto, de satisfacer otros intereses. Por ejemplo, los resultados de la negociación del ejercicio “Una conferencia internacional” sólo tocan el aspecto salarial que es, tal vez, el menos relevante para las dos partes.

Apuntes

Las **negociaciones integrativas** son aquellas en las que ganan las dos partes.

- ▶ Enfatizar los intereses de las partes:
  - **Intereses de Manuela:** regresar al primer plano de su vida profesional; probar que todavía es buena en lo que hace; mejorar su reputación; ser la conferencista principal; reanudar su relación con la OPAME; establecer el precedente de un salario alto; recibir tratamiento apropiado a su fama pasada.

De acuerdo con las instrucciones confidenciales para Manuela López, su interés mayor parece ser desempeñarse como conferencista principal, mientras que el menos importante sería el salario. Puesto que también está interesada en la publicación de su libro, cualquier acuerdo a que se llegue con el representante de la OPAME deberá tener en consideración la imagen que los medios de comunicación proyectarán de Manuela. Por tanto, el resultado de la negociación en lo referente a la publicidad será determinante en la calidad del acuerdo final.

- **Intereses de la OPAME:** lograr una conferencia exitosa; establecer el precedente de pagar siempre el salario justo; evitar abusos; contratar la mejor conferencista disponible; alcanzar una buena venta de entradas.

En el caso de la OPAME, su interés prioritario es contratar la mejor conferencista disponible para que el evento sea un éxito. Aunque no debe permitir que los potenciales conferencistas se aprovechen de la situación y exijan salarios extremadamente altos, al mismo tiempo, la OPAME quiere mantener su reputación de que trata con justicia a sus colaboradores.

Si se llega a un acuerdo, ambas partes tendrán interés en que la conferencia sea un éxito. También parece haber un interés compartido en una buena publicidad para la OPAME y para Manuela.

- ▶ Presentar a los participantes el ejemplo de las negociaciones de Camp David en 1978. Los intereses de Egipto e Israel parecían incompatibles. En principio, ni uno ni otro estaban dispuestos a ceder en sus pretensiones sobre la península del Sinaí: Israel porque no quería tropas egipcias cerca de su frontera y Egipto porque quería recuperar la soberanía que desde tiempos de los faraones le había pertenecido. Indagar los intereses de cada una de las partes (seguridad para Israel; soberanía para Egipto) permitió desarrollar una solución satisfactoria. El acuerdo consistió en devolverle la soberanía a Egipto y declarar la península del Sinaí como una zona desmilitarizada.
- ▶ Identificar los intereses en común. En toda negociación hay múltiples intereses y no todos están en conflicto; hay intereses que son compartidos y empezar la negociación con ellos facilita el proceso.
- ▶ Prestar atención a las necesidades humanas básicas (reconocimiento, seguridad, etc.), las que muchas veces constituyen los intereses más fuertes en un conflicto.
- ▶ Ser específico al hablar de los intereses. Es muy difícil que un interés del que no se habla se vea satisfecho. En el ejercicio, resulta perfectamente legítimo para Manuela hablar de su interés por regresar a un papel protagónico y por que esto sea ampliamente conocido por el público. Hablar de los intereses, en particular cuando guardan relación con necesidades humanas, genera confianza en las personas y en el proceso.

#### FASE 4. CREACIÓN DE OPCIONES

Separar las personas del problema implica ser suave con la persona y duro con el problema. La manera de ser suave con la persona es reconocer que la otra parte es un ser humano con emociones, valores, historias y puntos de vista distintos. Y puede ser tan impredecible como uno mismo. Como se dijo anteriormente, en una negociación, hay dos tipos de intereses, en la relación y en la sustancia. El

adecuado manejo personal de la negociación garantiza la preservación del interés en la relación.

Por otra parte, ser duro con el problema o la sustancia significa que las soluciones más sabias, aquellas que brindan mayores ganancias mutuas, se producen reafirmando nuestros intereses. Dos negociadores, cada uno en persecución de sus intereses, estimularán la creatividad de ambos para encontrar soluciones mutuamente satisfactorias (estilo de negociación de resolución conjunta de problemas y resultado “gana-gana”).

Al analizar intereses y posiciones, así como las diferencias entre ambos conceptos, se explicó cómo un determinado interés puede ser satisfecho por varias posiciones. El proceso de creación de opciones guarda estrecha relación con este concepto: se trata de inventar distintas maneras de satisfacer los intereses en una negociación.

En la mayoría de las negociaciones hay cuatro obstáculos mayores que inhiben la creatividad o la producción de opciones:

1. **El juicio prematuro.** Juzgar inhibe la imaginación. Por ejemplo, si se pregunta quién debe ser el Premio Nóbel de la Paz, tan pronto como surja un nombre se pensará en razones por las cuales la persona escogida no sería merecedora de tal galardón. Y la mente quedará en blanco.
2. **Buscar una sola respuesta.** Las partes en una negociación pueden considerar que las nuevas ideas complicarían el proceso. Al buscar una sola respuesta se corre el riesgo de bloquear un proceso de decisión más sabio en donde se selecciona entre un gran espectro de posibles respuestas.
3. **El tamaño predeterminado del “pastel”.** La negociación muchas veces aparece como de un “tamaño” predeterminado. Negociaciones de suma-cero: lo que gana una parte, la otra lo deja de ganar.
4. **Pensar que solucionar el problema de la otra parte es asunto de ellos.** El obstáculo final para inventar opciones realistas radica en la preocupación de cada negociador de satisfacer sus propios intereses. Alcanzar un acuerdo realista y funcional (que se cumpla) depende también del nivel de satisfacción de los intereses de la otra parte.

Una técnica comúnmente usada para generar opciones es la denominada “lluvia de ideas”.

---

## Lluvia de ideas

ejercicio ▼

### Objetivo

Plantear la mayor cantidad de opciones imaginables para la resolución de las controversias en discusión, apelando a la imaginación y creatividad de las partes.

**Descripción general**

En este ejercicio se escoge un interés sobre el que el grupo quiera trabajar. Puede ser relacionado con alguno de los ejercicios anteriores o puede ser propuesto por alguno de los participantes.

En caso de no ponerse de acuerdo sobre el interés que quieren trabajar, puede hacerse uso de una historia en la que los habitantes de Puerto Asís, suburbio de estrato alto ubicado en las afueras de Metrópolis, quieren que se haga un estacionamiento en un parque central de la ciudad. Los habitantes de la ciudad, por su parte, no quieren la construcción de un estacionamiento en ese lugar. La información que se da a los participantes es la misma, independientemente que luego deban representar a Metrópolis o a Puerto Asís.

**Tamaño de los grupos**

Según la cantidad de participantes, este ejercicio puede realizarse en plenario o por equipos de 4 o 5 miembros. De cualquier manera, se recomienda hacer la preparación en grupos de 5 o 6 participantes que representen la misma parte.

**Tiempo requerido (total: 100 minutos)**

- 20 minutos para la lectura y la preparación del ejercicio.
- 20 minutos para el desarrollo del ejercicio.
- 60 minutos para el análisis y la profundización teórica.

**Requerimientos de espacio y materiales**

- Salón con sillas movibles.
- Impresos: instrucciones para las partes, plantilla de preparación.
- Ayudas audiovisuales: papelógrafo con matrices preparadas de antemano para ser llenadas junto con los participantes en el análisis del ejercicio y la profundización teórica.

**Implementación**

- ▶ Repasar el concepto de intereses con base en el ejercicio anterior.
- ▶ Escoger un interés sobre el cual el grupo quiera trabajar.
- ▶ En caso de no ponerse de acuerdo, se sugiere presentar la historia de los habitantes de Puerto Asís y Metrópolis. (Ver “Materiales de apoyo”.)
- ▶ En caso de ser un número muy grande de participantes, se recomienda separarlos en grupos de 5 o 6 miembros, que tengan el mismo papel. Esto es, 5 o 6 personas a quienes se ha asignado ser Puerto Asís, se reúnen para preparar la negociación con Metrópolis. Que haya varios grupos trabajando el mismo caso tiene la ventaja de manifestar las distintas soluciones que

cada grupo expone, lo que refuerza el concepto de cómo un interés puede satisfacerse con muchas opciones.

- ▶ Explicar los principios generales que deben orientar el ejercicio de “lluvia de ideas”:

#### *Principios generales del desarrollo de un ejercicio de “lluvia de ideas”*

##### *Antes de la sesión*

- Definir el propósito de la sesión: obtener una buena cantidad de opciones de solución del conflicto gracias al trabajo en un contexto informal y desestructurado.
- Escoger un coordinador, quién deberá: velar por que los participantes no se desvíen del propósito; garantizar que todos tengan oportunidad de hablar; hacer cumplir las reglas y estimular la discusión haciendo preguntas.

##### *Durante la sesión*

- Dejar que los participantes den sus opiniones sin evaluarlas. La crítica y evaluación vendrán después. “Inventar” significa pensar en cosas nuevas. Debe posponerse toda evaluación y crítica de las ideas para después.
- Asegurarse de no atribuir las ideas a un participante. Se da así la sensación al grupo de un logro colectivo, lo cual reduce la posibilidad de repetir y, al mismo tiempo, estimula la producción de nuevas ideas.
- Sentar a los participantes uno al lado del otro de cara al problema, representado, por ejemplo, en un tablero.
- Aclarar las reglas de juego, incluida la de no crítica.
- Hacer la “lluvia de ideas”.
- Apuntar las ideas de los participantes en el tablero.

##### *Después de la sesión*

- Marcar aquellas ideas que el grupo considere que se pueden desarrollar más, sin juzgarlas.
- Inventar mejoras a las ideas prometedoras.
- Acordar una fecha para evaluar y decidir cuáles opciones presentar en la negociación.

- ▶ Usar la matriz para el análisis del conflicto y la presentación posterior del trabajo a los compañeros.

Apuntes

**Cuadro 3. Matriz para el análisis del conflicto en el ejercicio de “lluvia de ideas”**

<p><b>Partes</b> ¿Quién está involucrado en el problema?</p>		
<p><b>Percepciones</b> ¿Qué piensa cada una de las partes acerca de la otra y de la situación?</p>		
<p><b>Posiciones</b> ¿Qué exige cada una de las partes?</p>		
<p><b>Intereses</b> ¿Qué es lo que cada una de las partes realmente quiere y por qué?</p>		
<p><b>Opciones creativas</b> ¿Cuáles son todas las cosas que ambas partes pueden hacer?</p>		

- ▶ Aclarar las dudas que puedan tener los participantes sobre el desarrollo del ejercicio.
- ▶ Observar el desarrollo del ejercicio.
- ▶ Registrar el tiempo. Una vez pasados los 20 minutos que se han destinado para la realización del ejercicio por equipos, deberá darse la señal a los participantes de suspender el desarrollo y prepararse para el análisis de los resultados.
- ▶ Analizar los resultados del ejercicio. Aquí cada uno de los equipos expone su trabajo.

**Sugerencias para el análisis del ejercicio y la profundización teórica**

Finalizado el ejercicio y con base en la vivencia práctica de los asistentes, el coordinador promueve la discusión entre ellos con el fin de resaltar aspectos esenciales de las técnicas de negociación que se han evidenciado.

- El momento de “inventar” es distinto al de “decidir”. La gran cantidad de opciones que, muy seguramente, los participantes habrán creado para satisfacer el interés hará evidente la ventaja de posponer la decisión sobre la mejor opción. La matriz (ver cuadro 3) facilita el ordenamiento de la actividad de análisis de tal manera que la toma de decisiones sobre la mejor solución se pospone.

- **Ampliar las opciones.** El trabajo en equipo tiene la gran ventaja de unir experiencias. Es así como, muy probablemente, cada uno de los miembros del equipo aportará una visión del problema y su solución desde su perspectiva. Aproveche este momento para explicar cómo en la vida real el ver el problema a través de “los ojos” de varios expertos hace posible traer más opciones a la mesa de negociación.
- **Buscar ganancias conjuntas.** Tal como se vio en los ejercicios de la fase 3, es importante enmarcar la negociación alrededor de intereses comunes. Antes de la negociación deben haberse considerado no sólo los intereses propios y las distintas opciones de satisfacerlos, sino también los intereses de la otra parte.
- **Facilitar que la otra parte acepte su decisión.** Es esencial tomarse tiempo para entender cuáles son los intereses reales de la otra parte y cuáles las partes interesadas en la negociación.

### Recomendaciones finales

Con el fin de ayudar a los participantes a establecer un paralelismo entre el ejercicio y su aplicación en el ámbito de la gestión educativa, se sugiere plantear preguntas tales como:

- ¿Consideran que el caso es aplicable para analizar una situación específica en el ámbito de la gestión educativa?
- Según su experiencia, ¿qué situaciones de la realidad cotidiana son similares a las que plantea el ejercicio?
- ¿Qué situaciones de la realidad de la gestión educativa escogería usted para reproducir ejercicios similares a este?

Puede utilizar las transparencias del “Material de apoyo” para el desarrollo del tema.

### FASE 5. CRITERIOS OBJETIVOS

Luego del ejercicio de “lluvia de ideas” y del análisis acerca de la importancia de explorar y entender tanto los intereses propios como los de la otra parte, y de la creación de opciones que maximicen la satisfacción de intereses de ambos, se encuentra que hay diferencias que permanecen en conflicto. Es aquí donde se hace indispensable hacer uso de los criterios objetivos.

ejercicio ▼

### Ejercicio: La provincia de Moria y el estado Argentum

#### Objetivo

Hacer evidente la necesidad de acudir a elementos distintos de la voluntad de las partes como requisito para la sustentabilidad y el cumplimiento del acuerdo.

### Descripción general

Este ejercicio comprende la negociación entre los representantes de la gobernación de la provincia de Moria y los representantes del gobierno central de Argentinum. Los asuntos a ser negociados se relacionan con la asignación presupuestaria del próximo año fiscal.

### Tamaño de los grupos

Grupos de 4 o 6 personas, dependiendo del tamaño del grupo total. Es importante que los grupos se formen con un número par de personas para que ambas partes (gobierno central y provincia de Moria) cuenten con el mismo número de representantes.

### Tiempo requerido (total: 140 minutos)

- 20 minutos para la lectura y la preparación individual.
- 20 minutos para la preparación en grupos.
- 40 minutos para la negociación.
- 60 minutos para el análisis y la profundización teórica.

### Requerimientos de espacio y materiales

- Salón con sillas movibles.
- Impresos: instrucciones generales y confidenciales para las partes; plantilla de preparación. (Ver “Materiales de apoyo”.)
- Ayudas audiovisuales: papelógrafo con matrices preparadas de antemano para ser llenadas junto con los participantes en el análisis del ejercicio y la profundización teórica.

### Implementación

- ▶ Separar a los participantes en equipos y asignar un rol a cada equipo.
- ▶ Repartir las instrucciones del caso e instruir a los participantes para realizar la lectura individual.
- ▶ Explicar las reglas del juego. Es importante aclarar que no se trata aquí de un ejercicio de actuación. El objetivo es que los participantes se comporten tal y como lo harían en la vida real si tuvieran que enfrentarse con una situación semejante.
- ▶ Observar el desarrollo del ejercicio. Una vez que los participantes hayan leído las instrucciones de manera individual y se hayan aclarado las dudas surgidas, puede darse la señal de comenzar la negociación.
- ▶ Registrar el tiempo. Vale la pena recordar que en este ejercicio el proceso es más importante que los resultados. Por lo tanto, una vez pasados los

cuarenta minutos que se han destinado para la realización del ejercicio por equipos, deberá darse la señal a los participantes de suspender la “negociación” y prepararse para el análisis de los resultados.

- ▶ Preguntar a los participantes si llegaron a un acuerdo y cuáles fueron los principales puntos del mismo. Se sugiere apuntar estos resultados en un papelógrafo de la siguiente manera:

Nombres de los participantes	Acuerdo Sí/No	Puntos principales del acuerdo (salario acordado, consideraciones adicionales, etc.)

#### Sugerencias para el análisis del ejercicio y la profundización teórica

Se recomienda reforzar el manejo de la matriz de análisis del conflicto. Conviene preparar previamente la matriz y trabajar conjuntamente con los participantes para completarla.

#### Cuadro 4. Matriz de análisis del conflicto en “La provincia de Moria y el estado Argentum”

<b>Partes</b> ¿Quién está involucrado en el problema?		
<b>Percepciones</b> ¿Qué piensa cada una de las partes acerca de la otra y de la situación?		
<b>Posiciones</b> ¿Qué exige cada una de las partes?		
<b>Intereses</b> ¿Qué es lo que cada una de las partes realmente quiere y por qué?		
<b>Opciones creativas</b> ¿Cuáles son todas las cosas que ambas partes pueden hacer?		
<b>Criterios objetivos</b> ¿Qué pautas pueden guiar a las partes para decidir qué es justo y qué no lo es?		

Finalizado el ejercicio y con base en los resultados de los distintos grupos de negociación, el coordinador promueve la discusión entre los participantes y resalta los aspectos del método presentes aquí:

- **Criterios objetivos como elementos importantes en la reconciliación de intereses en conflicto.** En ciertas ocasiones se llega a un punto donde aún subsisten intereses en conflicto, no obstante haber identificado los intereses de ambas partes y creado opciones novedosas para satisfacerlos. Usualmente los negociadores resuelven este aspecto a partir de una posición tomada, hablando de lo que están o no dispuestos aceptar. La manera propuesta por el método de negociación objeto de este curso para reconciliar los intereses en conflicto es usar estándares de legitimidad, independientes de la voluntad de las partes.
- **Los criterios objetivos facilitan la producción de un acuerdo justo.** El ejercicio permite establecer que cuantos más criterios objetivos se planteen en la mesa de negociación más probable será que se produzca un paquete final sabio y justo.

#### *Criterios objetivos*

Los criterios objetivos son estándares de medición para decidir lo que es justo:

- valor de mercado
- precedentes
- ley de reciprocidad
- costos
- eficiencia
- trato equitativo
- criterio científico

Apuntes

Es importante que los criterios objetivos sean independientes de la voluntad de las partes.

- **El uso de casos anteriores para reforzar el concepto.** Es importante que el análisis y la profundización teórica hagan referencia a ejercicios realizados con anterioridad.

Por ejemplo, en el ejercicio de “Una conferencia internacional”, los criterios que se mencionan a continuación podrían haber ayudado a las partes en la determinación de un “salario justo” para Manuela López:

Ejemplo

**Criterios de legitimidad**

• Lo que la OPAME está dispuesta a pagar:	45.000
• Ultima remuneración en la conferencia x 2 (inflación) + 1,000 (por corto tiempo)	45.000
• La última conferencia central x 2 (inflación en remuneraciones de conferencias internacionales)	44.000
• Lo que la OPAME pagó el año anterior (+ 25% inflación)	31.250
• Ultima presentación no central de Manuela x 2 (Principal) + 25% (un año de inflación en remuneraciones profesionales)	31.250
• Lo que la OPAME le pagaría a otro disertante	30.000
• Lo que la OPAME le pagó a Manuela el año anterior x 2	25.000
• La remuneración más baja de Manuela últimamente x 2	20.000
• La remuneración más alta de Manuela en los últimos 2 años	18.000
• Lo que Manuela estaría dispuesta a recibir	0

Ejemplo

**Ejercicio alternativo: Computadoras Pérez**

ejercicio ▼

**Objetivos**

- Otorgar las herramientas necesarias para manejar aquellas diferencias que aún permanecen en conflicto de manera tal que se garantice la legitimidad en el acuerdo.
- Hacer evidente la necesidad de acudir a elementos distintos de la voluntad de las partes como requisito para la sustentabilidad y el cumplimiento del acuerdo.

**Descripción general**

Nora Forero, fiel cliente del taller Computadoras Pérez, lleva su PC para una reparación. El propietario y su cliente entran en un desacuerdo relacionado con la factura final por el trabajo realizado, que resultó ser más complejo que lo se había diagnosticado inicialmente.

**Tamaño de los grupos**

Parejas escogidas por el coordinador.

**Tiempo requerido (total: 100 minutos)**

- 20 minutos para la lectura y la preparación individual.
- 20 minutos para la negociación.
- 60 minutos para el análisis y la profundización teórica.

### Requerimientos de espacio y materiales

- Salón con sillas movibles.
- Impresos: instrucciones confidenciales para las partes; plantilla de preparación. (Ver “Materiales de apoyo”.)
- Ayudas audiovisuales: papelógrafo con matrices preparadas de antemano para ser llenadas junto con los participantes en el análisis del ejercicio y la profundización teórica.

### Recomendaciones finales

Con el fin de ayudar a los participantes a establecer un paralelismo entre el ejercicio anterior y su aplicación en el ámbito de la gestión educativa, se sugiere plantear preguntas tales como:

- ¿Consideran que el caso es aplicable para analizar una situación específica en el ámbito de la gestión educativa?
- Según su experiencia, ¿qué situaciones de la realidad cotidiana son similares a las que plantea el ejercicio?
- ¿Qué situaciones de la realidad de la gestión educativa escogería usted para reproducir ejercicios similares a este?

Puede utilizar las transparencias del “Material de apoyo” para el desarrollo del tema.

### FASE 6. ALTERNATIVAS Y LA “MEJOR ALTERNATIVA AL ACUERDO NEGOCIADO”

Después de identificar intereses, crear opciones y utilizar criterios objetivos, es importante tener un parámetro de comparación para las opciones de solución. Este parámetro está constituido por la noción de “mejor alternativa al acuerdo negociado”, o BATNA (*Best Alternative To a Negotiated Agreement*), concepto que introdujeron Fisher y Ury en 1981.

### Sugerencias para el análisis del concepto y la profundización teórica a la luz de ejercicios anteriores

- **BATNA como límite en la negociación.** El objetivo fundamental de la negociación es producir o conseguir un resultado mejor que aquel que se puede conseguir u obtener “por fuera de la mesa de negociación”. Para identificar las alternativas y, por consiguiente, el BATNA, es conveniente hacerse las siguientes preguntas: “¿qué sucederá si no llegamos a un acuerdo?”, “¿cuáles serán las consecuencias probables para nosotros si no llegamos a un acuerdo?”, “¿cuáles serán los costos?”. El BATNA es el estándar para medir cualquier propuesta de acuerdo. Es el instrumento que impide aceptar un acuerdo abiertamente desfavorable o, por el contrario, hace posible aceptar términos en los que hay un interés sustancial y que no puede ser satisfecho de una mejor manera por fuera de la negociación.

Apuntes

- **BATNA como poder en la negociación.** Los negociadores tienden a pensar que el poder en la negociación depende de factores como riqueza, conexiones políticas, amigos, poder militar, etc. De hecho, el poder relativo de la negociación entre dos partes depende básicamente de cuán atractiva para cada uno es la opción de no llegar a un acuerdo. Cuanto mejor sea el BATNA, mayor será el poder en la negociación.

Para dar vida a este punto puede usarse el ejemplo de la Isla de Malta y las negociaciones con Gran Bretaña en 1971 para la renovación de los derechos de arrendamiento de la base naval británica. Gran Bretaña había disfrutado el uso de la base naval en Malta y lo había extendido a otros países de la OTAN. Los avances tecnológicos en diseño de armamentos de guerra habían disminuido la importancia estratégica de las bases navales. Ante esta situación, Malta, con un interés claro en no ver desmejorada su situación económica, en gran parte dependiente de los derechos que pagaba Gran Bretaña, comienza a realizar acciones para mejorar su posición de negociación. En efecto, ofrece públicamente a la Unión Soviética la posibilidad de establecer una base naval en territorio maltés. De igual manera, se acerca a Libia y otros estados árabes con el fin de obtener mayores dividendos económicos a cambio de la neutralidad de la isla. Como resultado, Malta no sólo obtuvo mejores derechos de arrendamiento de Gran Bretaña, sino que consiguió ayuda suplementaria de parte de otros estados miembros de la OTAN.

Es importante que el análisis y la profundización teórica hagan referencia a ejercicios realizados con anterioridad. La aplicación del concepto de BATNA en el análisis del ejercicio “Una conferencia internacional” sería la siguiente:

#### *Alternativas de acuerdo para Manuela*

- No postularse como conferencista principal.
- Buscar un papel distinto al de conferencista principal.
- Ofrecerse como voluntaria para dar clases y así obtener algo de publicidad.

Ninguna de estas alternativas es atractiva para Manuela. Ella preferirá de cualquier manera llegar a un acuerdo con el representante de la OPAME. Su BATNA parecería ser encontrar otro papel que desempeñar durante la conferencia internacional. Antes de empezar la negociación, es importante ver qué tan probable podría ser esta alternativa. La alternativa para ser efectiva debe ser real. No basta con que se piense qué podría hacerse en caso de no llegar a un acuerdo. Se debe desarrollar esas posibilidades. Antes de la negociación, Manuela deberá, por tanto, establecer otros contactos para explorar posibles papeles a desempeñar. También podría dar entrevistas en radio y televisión acerca de su exitoso pasado y su posible retorno al mundo de la educación internacional. Su poder en la negociación se incrementará notablemente si puede mejorar su BATNA habiendo conseguido otra propuesta, aun en el caso de que prefiera tomar la que se le ofrece.

Ejemplo

*Alternativas de acuerdo para la OPAME*

- Contratar a la conferencista secundaria para la conferencia principal y probablemente pagarle menos de 28.000 dólares.
- Buscar otras conferencistas.
- Cancelar la conferencia.
- Comenzar una gran campaña publicitaria con la conferencista secundaria.
- Comenzar una publicidad que busque bajar las expectativas de la conferencia internacional debido a la enfermedad del conferencista principal.

Cancelar la conferencia internacional puede ser devastador para las perspectivas financieras y para la reputación de la OPAME. Probablemente es muy tarde para encontrar otro conferencista principal. Todos los conferencistas principales están en otros eventos. Su BATNA sería contratar a la conferencista secundaria para el rol principal. Esta alternativa implicaría un riesgo, puesto que le falta experiencia en papeles principales. Para mejorar su BATNA antes de entrar en la negociación, sería importante conversar con la conferencista secundaria inmediatamente.

En el ejercicio “Una oferta interesante”, que se detalla a continuación, Susana debe explorar la oferta de Incógnita y compararla con las ofertas que ya tiene de otros posibles compradores. Muchas veces se llega a un acuerdo sin analizar que, otras ofertas no presentes en la mesa de negociación, pueden ser mejores.

▼ ejercicio

**Ejercicio: Una oferta interesante**

**Objetivo**

Este ejercicio se realiza con el objetivo de que los participantes entiendan que el fin de la negociación no es llegar a un acuerdo. En el momento en que los intereses puedan satisfacerse mejor “por fuera” de la mesa de negociación es perfectamente válido “levantarse de la mesa” y acudir a las alternativas externas.

**Descripción general**

Susana Maestre, reconocida educadora de 25 años de experiencia, debe reunirse con el representante de Incógnita, compañía nueva en la ciudad y de la que se sabe muy poco, con el fin de explorar la condiciones de una posible venta de la sede de su colegio, el cual es parte de una novedosa propuesta pedagógica a la que Susana ha dedicado toda su vida.

**Tamaño de los grupos**

Parejas escogidas por el coordinador.

**Tiempo requerido (total: 100 minutos)**

- 20 minutos para la lectura y la preparación individual.
- 20 minutos para la negociación.
- 60 minutos para el análisis y la profundización teórica.

**Requerimientos de espacio y materiales**

- Salón con sillas movibles.
- Impresos: instrucciones confidenciales para las partes; plantilla de preparación. (Ver “Materiales de apoyo”.)
- Ayudas audiovisuales: papelógrafo con matrices preparadas de antemano para ser llenadas junto con los participantes en el análisis del ejercicio y la profundización teórica.

**FASE 7. LA PARTICIPACIÓN DE TERCEROS EN LA NEGOCIACIÓN: MEDIACIÓN**

Después de haber cubierto los puntos básicos del método de negociación, se introduce a los participantes en el concepto de mediación. La mediación puede entenderse como una negociación facilitada por un tercero. Por esta razón, los elementos del método son perfectamente aplicables. No obstante, la presencia de un tercero trae unos elementos característicos que pueden, dependiendo del manejo que se dé al proceso, facilitar u obstaculizar el manejo del conflicto.

**Ejercicio: Barrio Ríoseco**

ejercicio ▼

**Objetivo**

Resaltar las ventajas y dificultades inherentes al proceso de mediación.

**Descripción general**

En este ejercicio, los representantes del Barrio Ríoseco deben reunirse con los representantes de la empresa de acueducto y alcantarillado de la ciudad de Moria para ver si pueden llegar a un acuerdo sobre la legalización en la prestación de los servicios públicos.

**Tamaño de los grupos**

Grupos de tres, en los que a uno de los participantes le corresponderá desempeñar el papel de mediador. El coordinador escogerá los participantes al azar, con la única restricción de que, en lo posible, no hayan negociado entre sí con anterioridad.

**Tiempo requerido (total: 95 minutos)**

- 15 minutos para la lectura y la preparación del caso.
- 20 minutos para la negociación.
- 60 minutos para el análisis y la profundización teórica.

**Requerimientos de espacio y materiales**

- Salón con sillas movibles.
- Impresos: instrucciones confidenciales para las partes; instrucciones y plantilla de preparación para el mediador. (Ver “Materiales de apoyo”.)

**Implementación**

- ▶ Asignar un rol a cada participante.
- ▶ Repartir las instrucciones del caso e instruir a los participantes para realizar la lectura individual.
- ▶ Explicar las reglas del juego. Es importante aclarar que no se trata aquí de un ejercicio de actuación. El objetivo es que los participantes se desempeñen tal y como lo harían en la vida real si tuvieran que enfrentarse con una situación semejante.
- ▶ Observar el desarrollo del ejercicio. Una vez los participantes hayan leído las instrucciones de manera individual y se hayan aclarado las dudas surgidas, puede darse la señal de comenzar la negociación.
- ▶ Registrar el tiempo. Vale la pena recordar que en este ejercicio el proceso es más importante que los resultados. Por lo tanto, una vez pasados los 20 minutos que se han destinado para la realización del ejercicio de mediación, deberá darse la señal a los participantes de suspender la “negociación” y prepararse para el análisis de los resultados.
- ▶ Preguntar a los participantes si llegaron a un acuerdo y cuáles fueron los principales puntos del mismo. Se sugiere apuntar estos resultados en un papelógrafo de la siguiente manera:

Nombres de los participantes	Acuerdo Sí/No	Puntos principales del acuerdo (salario acordado, consideraciones adicionales, etc.)

### Sugerencias para el análisis del ejercicio y la profundización teórica

Finalizado el ejercicio y con base en los resultados de los distintos grupos de negociación, el coordinador promueve la discusión entre los participantes y resalta los aspectos propios y distintivos de la mediación como mecanismo de resolución de conflictos.

#### *La mediación*

- **La presencia de un tercero, característica fundamental.** La mediación tiene como característica fundamental ser un proceso en que dos o más partes en conflicto buscan solucionar sus diferencias con la ayuda de un tercero neutral llamado “mediador”.
- **La mediación, una negociación “asistida”.** En la mediación están presentes los distintos elementos del método de negociación. Al ser el mediador una persona ajena al conflicto, puede facilitar un acuerdo de beneficio común para las partes.
- **Conocimiento del método de negociación por parte del mediador.** La mediación no requiere que las partes manejen los conceptos de la negociación. En el ejercicio de mediación, los participantes con frecuencia pueden comprobar que el método de negociación es efectivo incluso cuando no es conocido ni manejado por las partes. Con el fin de facilitar la tarea del mediador se ha incluido, además de la matriz de análisis del conflicto, una “Guía práctica para el mediador” (ver “Materiales de apoyo”).

Las etapas de apertura, identificación del conflicto, negociación mediada y cierre que se mencionan deben entenderse como una guía a seguir. En ningún momento se pretende que el mediador diga algo como “la etapa de apertura ha concluido, ahora continuaremos con la etapa de identificación del conflicto”. Nótese sí cómo la Guía sigue el mismo “hilo conductor” que se presenta en este método, primero se identifican percepciones, luego posiciones, intereses y entonces se prosigue hacia la creación de opciones y búsqueda de acuerdos.

- **La importancia de la imparcialidad del mediador.** Un aspecto propio y peculiar del proceso de mediación, que se deriva de la presencia de un tercero y que, por tanto, no está presente en la negociación, es la imparcialidad. Para el éxito del proceso es indispensable que el mediador sea neutral. Es muy probable que en alguno de los grupos que realicen el caso se presente algún ejemplo en este sentido. Es muy fácil no llegar a un acuerdo si alguno de los participantes “percibe” parcialidad en el mediador.
- **La toma de decisiones en cabeza de las partes.** La mediación tiene una ventaja adicional y es que aunque el mediador no tiene capacidad de tomar una decisión.

Apuntes

## FASE 8. EJERCICIO A DISTANCIA

En su lugar de desempeño laboral, el participante selecciona una situación o conflicto que necesite resolver. Planifica el encuentro para el proceso de negociación a través de la Guía desarrollada a lo largo del taller y que se presenta en los “Materiales de apoyo”. Se propone una fecha para que los participantes vuelvan a reunirse y analicen con el coordinador el manejo de la negociación y los obstáculos que se hayan presentado en el uso de las herramientas propuestas en las fases anteriores.

*En “Materiales de apoyo” podrá encontrar un ejemplo de evaluación del curso, herramienta útil para procurar una mejora continua del mismo.*

### Mi autoevaluación preliminar como negociador

1. Para mí la negociación es:

---

---

---

---

---

2. Creo que mis puntos fuertes para llegar a ser un buen negociador son:

- ---
- ---
- ---
- ---
- ---

3. Creo que mis puntos débiles para llegar a ser un buen negociador son:

- ---
- ---
- ---
- ---
- ---

4. Me gustaría:

Aprender:

---

Corregir:

---

Desarrollar:

---

Material correspondiente a la presentación de la actividad experimental.

**Impresos**

Material correspondiente a la presentación de la actividad experimental.

## Impresos

### Mi autoevaluación final como negociador

1. Creo que mis puntos fuertes para llegar a ser un buen negociador son:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

2. Creo que mis puntos débiles para llegar a ser un buen negociador son:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3. Me gustaría:

Aprender:

\_\_\_\_\_

Corregir:

\_\_\_\_\_

Desarrollar:

\_\_\_\_\_

4. Las principales diferencias en relación con mi autoevaluación preliminar son:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## Instrucciones

Andia y Bovia son dos países en vía de desarrollo. Cada uno produce papel a un costo inferior a 100 dólares la tonelada. Columbia, es un país sin salida al mar y altamente desarrollado, que consume grandes cantidades de este material. Columbia debe comprar todo su papel a Andia o Bovia, a menos que quiera pagar una tarifa de transporte terrestre de 250 dólares por tonelada.

Actualmente, Andia y Bovia venden papel a Columbia a un precio de 200 dólares por tonelada. Dado que ambos países venden al mismo precio, cada uno de ellos espera retener la mitad del mercado de papel de Columbia. Si uno de los dos ofreciera el producto a un precio inferior, expandiría su participación en el mercado y mejoraría sus ganancias a expensas del otro. Sin embargo, ninguno de los dos podrá sacar permanente y definitivamente al otro del mercado mediante una guerra de precios.

Usted es miembro de la Comisión de Precios del Papel de Andia o de Bovia. Al igual que los otros miembros de esta comisión, fue nombrado por el Ministro de Comercio de su país y le restan ocho meses de su período actual. Cada mes, la Comisión deberá determinar el precio al cual se venderá el papel a Columbia. Su objetivo, como miembro de la Comisión, es maximizar las utilidades por venta de papel a Columbia. Los ingresos provenientes del papel son una parte importante del Producto Interno Bruto de su país. La Comisión es completamente indiferente a las ganancias que pueda obtener el otro país.

Investigaciones de mercado han demostrado que las utilidades mensuales que se reciben por venta de papel dependen del precio que sea fijado por ambos países. No obstante, la posibilidad de que otros países productores puedan despachar papel a Columbia impide que el precio de venta supere los 300 dólares por tonelada.

Según acuerdos realizados a largo plazo con Columbia, sólo hay tres posibles precios a fijar: 100, 200 o 300 dólares. Históricamente, pese a cambios ocasionales en la demanda, el mercado de papel de Columbia ha sido relativamente estable. Las ganancias mensuales que, por lo general, Andia y Bovia obtienen de sus ventas de papel se indican en el cuadro 1. Las cifras representan las ganancias correspondientes a cada mes, de acuerdo a precios que cada una de las partes fije. En cada celda, la cifra del extremo superior izquierdo indica las utilidades de Andia en millones de dólares; la del extremo inferior derecho representa las ganancias de Bovia en millones de dólares.

Material correspondiente al ejercicio “Precios del papel” (fase 1, “La importancia de cooperar. Negociación, cooperación y competencia”)

## Impresos

**Cuadro: Relación de precios y ganancias en la venta de papel de Andia y Bovia**

**Ganancias en millones de US\$**

Precio tonelada de papel fijado por Andia, en US\$	300	A: 2 B: 15	A: 2 B: 18	A: 11 B: 11
	200	A: 3 B: 15	A: 8 B: 8	A: 18 B: 2
	100	A: 5 B: 5	A: 15 B: 3	A: 15 B: 2
		100	200	300
		<i>Precio tonelada de papel fijado por Bovia, en US\$</i>		

Referencias: A = Andia; B = Bovia.

Andia y Bovia tienen una historia de hostilidades y recientemente han roto relaciones diplomáticas. Por lo tanto, cada comisión tendrá que determinar el precio de venta del papel a Columbia sin saber el de la otra parte. En las actuales condiciones de inestabilidad política (elecciones nacionales en ambos países tendrán lugar dentro de tres meses), cualquier intento de reunirse con representantes de la otra parte traerá como resultado, muy seguramente, su despido de la comisión y una posterior investigación penal por traición.

**Hoja de control de ganancias**

**ANDIA** \_\_\_\_

Mes	Precio escogido		Ganancia por mes		Ganancia total	
	Andia	Bovia	Andia	Bovia	Andia	Bovia
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

Material correspondiente al ejercicio “Precios del papel” (fase 1, “La importancia de cooperar. Negociación, cooperación y competencia”)

**Impresos**

**Hoja de control de ganancias**

**BOVIA** \_\_\_\_

Mes	Precio escogido		Ganancia por mes		Ganancia total	
	Andia	Bovia	Andia	Bovia	Andia	Bovia
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

Material correspondiente al ejercicio “Precios del papel” (fase 1, “La importancia de cooperar. Negociación, cooperación y competencia”)

**Impresos**

Material correspondiente al ejercicio “Precios del papel” (fase 1, “La importancia de cooperar. Negociación, cooperación y competencia”)

Transparencias

1. Tabla de ganancias

**Ganancias en millones de US\$**

Precio tonelada de papel fijado por Andia, en US\$	300	A: 2 B: 15	A: 2 B: 18	A: 11 B: 11
	200	A: 3 B: 15	A: 8 B: 8	A: 18 B: 2
	100	A: 5 B: 5	A: 15 B: 3	A: 15 B: 2
		100	200	300

*Precio tonelada de papel fijado por Bovia, en US\$*

Referencias: A = Andia; B = Bovia.

**2. Hoja de control de ganancias de los equipos**

Mes	Andia 1	Bovia 1	Andia 2	Bovia 2	Andia 3	Bovia 3
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
<b>Total</b>						

Material  
correspondiente al  
ejercicio “Precios del  
papel” (fase 1, “La  
importancia de  
cooperar.  
Negociación,  
cooperación y  
competencia”)

**Transparencias**

Material correspondiente al ejercicio “Precios del papel” (fase 1, “La importancia de cooperar. Negociación, cooperación y competencia”)

**Transparencias**

**3. Hoja de control de ganancias. Máxima ganancia posible**

Mes	Andia	Bovia	Andia	Bovia
1	300	300	11	11
2	300	300	22	22
3	300	300	33	33
4	300	300	44	44
5	300	300	55	55
6	300	300	66	66
7	300	300	77	77
8	300	300	88	88
<b>Total</b>			88	88

## Instrucciones confidenciales para Guillermo Gómez

*Usted es Guillermo Gómez y trabaja como director en la unidad educativa “Juana de Padilla”, de reconocido prestigio, localizada en la ciudad de Tupiza. Tiene 38 años, ha trabajado en esta Unidad durante 13 años y su carrera ha sido bastante exitosa.*

*Por muchos años, su vida se caracterizó por ser apacible y tranquila. Sin embargo, recientes acontecimientos le han generado angustia y confusión. Su vida ha cambiado mucho. Aunque la serie de eventos que llevaron a esta situación es compleja, los acontecimientos han sucedido más o menos de la siguiente manera:*

Como director de prestigio dentro de la comunidad educativa, usted fue recientemente elegido como parte del comité encargado de estudiar el problema de acoso sexual en las escuelas. Su elección, así como la de otros profesionales prominentes del barrio, se debió en gran parte a su buena reputación. Aunque sin mayor experiencia en esa materia, usted se sintió honrado por su designación y se mostró dispuesto a prestar sus servicios.

Cuando el comité de acoso sexual empezó a funcionar, usted concedió una entrevista a la revista sobre temas educativos que se publica en la ciudad. En respuesta a una pregunta sobre la frecuencia con la que ocurren casos de acoso sexual en los establecimientos educativos, respondió diciendo: “No es clara la magnitud del problema de acoso sexual en las escuelas. Ésa es una de las materias que esperamos determine el Comité”. Cuando el artículo apareció publicado, algunos de sus colegas señalaron que su respuesta podía ser interpretada como que para usted el acoso no es una práctica muy frecuente. Usted solicitó una rectificación a la revista, pero hasta ahora dicha solicitud no ha sido atendida.

Antes de este episodio, usted había tenido serios problemas en su matrimonio. Su esposa, con quien ha estado casado durante los últimos once años, tiene un grave problema de alcoholismo que viene de tiempo atrás. Hace aproximadamente dos años, la situación se tornó tan insoportable que usted comenzó a rogarle que buscara ayuda profesional. Todo este tiempo usted se quedó fielmente a su lado. Después de pensarlo mucho, decidió darle un ultimátum: o entra en un programa de rehabilitación o se separan –pues pensó que su apoyo incondicional podría contribuir al problema de alcoholismo de su esposa–.

Ella se negó al programa de rehabilitación y usted se separó. Bastante apegado a su familia, se siente agobiado por el rompimiento. Ha tenido dificultades para dormir y concentrarse en su trabajo. Afortunadamente, contaba con la amistad de su secretaria, Sandra López, quien también estaba pasando por una situación delicada con su esposo. Primero por soledad y después por afinidad genuina, usted y Sandra empezaron a pasar más y más tiempo juntos, a veces a la hora del almuerzo, o salían a comer juntos y hablaban de sus respectivos problemas. Aunque usted encuentra a Sandra atractiva como persona, nunca pensaría en salir en plan de “conquista” con ella. En primer lugar, porque no saldría con alguien con quien trabaja y, más importante, porque nunca saldría con una mujer casada. Al

Material correspondiente al ejercicio “Ramírez y Gómez” (fase 2, “Manejo adecuado de percepciones, emociones y comunicación”)

## Impresos

final, Sandra fue capaz de salvar su matrimonio y, en parte, agradece las conversaciones con usted como algo que le ayudó a superar ese difícil trance.

La reconciliación de Sandra y su traslado a otra dependencia que le ofrecía mejores condiciones laborales, para lo cual usted le dio su ayuda, hace que ya no se vean tan a menudo, por lo que usted empezó a sentirse solo otra vez. Hace aproximadamente un mes comenzó a fijarse en una joven profesora del área de lenguaje llamada Marta Ramírez. Ella le recordaba a usted mismo cuando hace tantos años ingresó a trabajar en educación: Marta parecía tímida, brillante y sencilla. Físicamente le recuerda mucho a una novia que tuvo en la universidad y de quien estuvo perdidamente enamorado. Durante el año que Marta llevaba trabajando en la unidad educativa habían conversado muy poco.

Poco tiempo después de fijarse en ella, usted pasó por su oficina para saludarla, mientras trabajaban hasta tarde. Marta tenía la apariencia de ser calmada y amistosa, y pasaron un buen rato conversando. Ella parecía estar un poco nerviosa, tal como usted se sentía recién ingresado a la escuela. A la mitad de la conversación, se dio cuenta que sentía una verdadera afinidad por ella. Casi sin pensar, le preguntó si iba a salir a comer. Cuando respondió que iba a pedir algo a domicilio, usted sugirió ir a un restaurante que había frecuentado con otros maestros. Siendo una trabajadora muy diligente, ella declinó la invitación, aduciendo que tenía mucho que hacer. Usted le dijo que no trabajara tanto y volvió a su oficina.

En las semanas siguientes, conversó con Marta varias veces. En algunas ocasiones la invitó a comer algo, pero ella siempre se negó. Usted empezó a cuestionar su comportamiento: después de todo, ella es casi diez años más joven que usted (el recuerdo de su novia de la universidad lo sorprendió al darse cuenta de que eso fue hace casi veinte años).

Aunque no se puede negar que se sintió atraído por Marta en algunos aspectos, usted buscaba en ella a una amiga con quien conversar de vez en cuando, en vista de que Sandra había sido trasladada a otra dependencia. Se supone que debe existir una especie de pared invisible entre los directores y los profesores, pero nunca le puso mucha atención a eso. De acuerdo con su manera de ver la vida, la gente es sólo eso, gente, y deberían poder conversar y conocerse.

El interés pasó, sin embargo, cuando ella le dejó saber que había declinado sus invitaciones porque tenía un novio y no quería poner en peligro su relación. Aunque usted se sintió un poco triste, respetó su decisión y pensó que ahí había terminado todo el asunto.

Pero no fue así. Debido a la racionalización de gastos en el establecimiento, se vio la necesidad de despedir a varios maestros. La decisión la tomó un comité de la unidad educativa del cual usted forma parte. El comité despidió a cuatro de veintiséis funcionarios recientemente incorporados a la escuela y Marta fue uno de ellos. Esta decisión se tomó con una votación de seis votos contra tres, siendo usted uno de los que votó a favor del despido. Después de varios análisis y revisiones, se hizo evidente que Marta era la persona con menor experiencia de los

cuatro profesores en el área de lengua, ya que había sido trasladada ahí hacía sólo un mes. Los otros tres asociados tenían hojas de vida comparables o mejores, lo que hizo la decisión muy difícil.

Usted pensó defender a Marta puesto que la consideraba una persona muy agradable, pero mantuvo su silencio al considerar que involucrar sus sentimientos personales era inapropiado en este contexto. Sin embargo, usted seguramente sentirá su ausencia. Ella ya fue informada de la decisión, se le dieron dos meses de preaviso y una indemnización razonable.

Hace dos días ocurrió el incidente final. Un antiguo compañero de universidad que ahora se desempeña como editor de la revista *Temas Educativos* lo llamó para contarle que se publicaría una carta anónima que sostiene que el acoso sexual en las escuelas es más común de lo que se sospecha. La carta cuestiona el compromiso y las calidades de los miembros del Comité de Acoso Sexual. Peor aún, implica sin mencionar nombres que usted podría estar involucrado en un incidente de esta naturaleza. La carta debe salir publicada al final de la semana entrante.

Usted siente una combinación de dolor, miedo y confusión. Piensa que es posible que la carta haya sido escrita por Marta Ramírez, aunque esto tampoco parece muy razonable. Se siente mal al sospechar de ella, pero no se le ocurre quién más pudo hacerlo. De cualquier manera, usted solicitó hablar con Marta y ella accedió. Quiere descifrar qué ocurre. Si ella escribió la carta, usted quiere saber por qué (tal vez ella crea que usted fue el responsable de su despido). Si ella no la escribió, quiere saber quién fue. Está por fuera de sus capacidades entender cómo alguien hizo algo tan irresponsable como escribir esa carta como esa sin hablar antes con usted.

Si la carta sale publicada, usted podría sufrir graves perjuicios para su reputación profesional y personal, sin mencionar el efecto que tendría sobre su esposa e hijos. Sus hijos ya han sufrido lo suficiente con la separación de sus padres. Su vida ha sido un total desastre desde que comenzó este episodio, y las posibilidades de que empeore son grandes. Tal vez usted pueda llegar al fondo de la situación antes de la publicación de la carta.

*Prepárese para su reunión con Marta Ramírez.*

## Apéndice

De acuerdo con la ley aplicable, la política de los establecimientos educativos es que ninguna forma de acoso sexual será tolerada y que el ofensor estará sujeto a una variedad de acciones disciplinarias, incluso el despido. El acoso sexual, bajo esta política, se define como la negligencia frente a un ambiente de trabajo hostil (sexualmente ofensivo); el acoso *quid pro quo* consiste en prometer beneficios laborales a cambio de favores sexuales o amenazar el empleo si no se proveen dichos favores.

Material correspondiente al ejercicio “Ramírez y Gómez” (fase 2, “Manejo adecuado de percepciones, emociones y comunicación”)

## Impresos

### Instrucciones confidenciales para Marta Ramírez

*Usted es Marta Ramírez, una profesora que lleva un año en la unidad educativa “Juana de Padilla”, escuela de prestigio en la ciudad de Tupiza. Hace cinco semanas, fue asignada al área de lenguaje, luego de rotar en las áreas de matemáticas, expresión y creatividad. Usted se fue a Tupiza desde Olympia, donde hizo su licenciatura en Educación. Hasta hace más o menos un mes usted estaba contenta de vivir en la ciudad –a pesar de ciertos ataques de nostalgia– y con su trabajo en la escuela.*

*Para su sorpresa, hace poco y sin motivo aparente, la despidieron. Las circunstancias del despido han causado revuelo en la escuela, atrayendo una atención que usted nunca quiso. Desde el comienzo de los eventos que culminaron en su despido, usted ha estado bajo un enorme estrés psicológico y ha tenido problemas para dormir. Aunque la situación que llevó a su despido es complicada, el resumen es éste:*

Hace más o menos un mes, usted se quedó en la escuela hasta muy tarde preparando su clase del día siguiente. Guillermo Gómez, de 38 años y director de la escuela con quien había tenido poco contacto, estaba estudiando un tema de su interés. Al conocer los detalles del proyecto que el señor Gómez realizaba, usted le dijo que le gustaría tener la oportunidad de trabajar con él en algún momento. Después de unos veinte minutos de charla, el señor Gómez le preguntó si tenía planes para cenar. Usted le dijo que iba a pedir un sándwich en la cafetería de la esquina. El señor Gómez sonrió y dijo: “¡Un sándwich! Una trabajadora como tú se merece una cena de verdad. ¿Por qué no vamos a un restaurante? Te invito”. Usted declinó de manera cortés, Gómez se fue y usted volvió a su trabajo.

Normalmente, esta interacción no la hubiera molestado. De hecho, usted generalmente llama la atención de sus colegas. Pero esta vez fue diferente. El señor Gómez tiene fama de ser un “Don Juan”. Los detalles de su reciente separación han sido tema de conversación de toda la escuela. El señor Gómez, después de once años de matrimonio y cuatro hijos, pasaba mucho tiempo con su nueva secretaria Sandra López. Parece que cuando su esposa se enteró, se sintió abandonada luego de haberle brindado los mejores años de su vida. El señor Gómez se fue de la casa y la dejó a cargo de los niños.

Dicen que Gómez no hizo ningún esfuerzo por esconder su relación con la secretaria. A menudo se los veía juntos para ir a almorzar, y muchas veces se hacían compañía al salir de la oficina por la noche. Hace poco, la secretaria de Gómez fue trasladada a otra dependencia y ya no se los ve juntos con tanta frecuencia. El rumor es que Gómez la dejó por otra que conoció en otra oficina.

Después de la primera invitación a comer, Gómez pasó por su oficina unas cuatro veces más, siempre en la noche. En cada oportunidad la invitó a cenar y hacía un chiste cuando ella le decía que no. Una vez, él puso la mano sobre su hombro y le dijo: “Está bien, nos saltamos la comida y nos tomamos unos tragos.

Si quieres ser una buena maestra, tienes que aprender a divertirse”. Durante otra visita, él la miró y le comentó que se parecía mucho a una “novia” que había tenido. La miró, sonrió y dijo: “Es realmente peculiar. Los mismos ojos. Ella tenía unos ojos muy lindos”.

Antes de estos sucesos con Gómez, a usted no le importaban las cosas que oía de él. Después de la segunda vez que pasó por su oficina, usted habló con Andrés Santos, un buen amigo, quien le informó cosas de Gómez que usted no sabía. Usted se sorprendió al saber que Guillermo Gómez es miembro de un comité local conformado para considerar el tema del acoso sexual en los establecimientos educativos. Su amigo le dice que la presencia de Gómez podría reflejar lo poco interesado que está el comité en esos temas. De hecho, no hace más de dos semanas, Gómez apareció en la revista local de educación, diciendo que “no es claro hasta dónde llega el acoso sexual en las escuelas”. El tono de Gómez parecía quitarle toda seriedad al tema.

Usted no sabía qué hacer. No podía ignorar el problema por mucho tiempo. Si confrontaba al señor Gómez, corría el riesgo de que éste la tomara en su contra. Usted consideró la posibilidad de hablar con el director distrital pero la desechó.

Después de que Gómez había pasado por su oficina cuatro o cinco veces, usted decidió que era hora de confrontar la situación. Tras muchas noches sin dormir, finalmente decidió decirle al señor Gómez que usted tenía novio (usted no tenía) y que era mejor que no la invitara más a comer. Él hizo chistes al respecto y se fue rápidamente después de que le habló, indicando que había entendido el mensaje. Para asegurarse, usted comenzó a llevarse trabajo a la casa, en lugar de quedarse hasta tarde en la escuela.

Usted asumió que el problema se había terminado. Pero estaba equivocada. Dos semanas después de la confrontación, la llamaron a la dirección y le dijeron que la despedían. El director dijo que cuatro de los veintiséis funcionarios estaban saliendo por razones de racionalización y que usted era uno de ellos. Le dieron dos meses para que pueda buscar otro sitio de trabajo y un buen paquete de indemnización.

Cuando usted supo la noticia quedó destrozada. Había tenido buenas calificaciones después de su primer año, calificaciones que la colocaban sólidamente en un buen promedio entre los profesores. En su evaluación no había salido el comentario de que podía ser despedida. Usted habló con Andrés, quien le informó que el señor Gómez era una de las personas que forma parte del comité que decide sobre contrataciones y despidos. Usted escuchó que había sido una votación apretada y que Gómez había votado a favor de su despido.

Después de haberle contado lo disgustada que estaba, Andrés escribió una carta anónima a la revista local de educación diciendo que el acoso sexual en las escuelas –algunas veces, sutil y otras, no tanto– es más frecuente de lo que se cree. Andrés le mostró la carta después de enviarla. La carta cuestionaba (de manera

general) el compromiso y las cualidades de los miembros del comité sobre acoso sexual. También insinuaba, sin mencionar nombres, que algunos de los miembros del comité podían estar involucrados en conductas cuestionables. Un editor le informó a Andrés que la carta se iba a publicar en la revista que salía al final de la siguiente semana.

Ayer, usted recibió una llamada de Gómez en la que le decía que esperaba que pudieran hablar. Aparentemente, alguien en la revista le comentó sobre el contenido de la carta y él está muy disgustado. Usted tiene un panfleto que le distribuyeron en su primer día de trabajo en el que se establecen las diferentes opciones sobre lo que el empleado debe hacer si cree ser víctima de acoso sexual –que incluyen no hacer nada, hablar directamente con la persona que la está molestando, solicitar mediación, colocar una queja en la escuela o presentar una demanda–. De estas opciones, usted ya había tomado la decisión de hablar directamente con Gómez. De modo que estaba contenta de que él la hubiera llamado porque había muchas cosas que usted le quería decir. Usted está furiosa y herida, y Gómez debe saber todo el daño y la confusión que le ha causado. Usted quiere que él entienda, no sólo para poder sentirse un poco mejor, sino para que no se lo haga a nadie más.

Gómez también debe salir del comité de acoso sexual. Después de todo lo que ha sucedido, usted no considera que él pueda hacer un trabajo competente. Ése es un trabajo demasiado importante para dejárselo a una persona a la que parece no interesarle el tema. Finalmente, al reunirse con Gómez usted tendrá la oportunidad de conocer los detalles de su despido. Probablemente es irreal pensar que le van a volver a dar su trabajo, ni usted lo tomaría, pero necesita saber la verdad.

Si no queda satisfecha con el resultado de la reunión, usted consideraría la posibilidad de una demanda por acoso sexual contra el director. Usted no tiene idea de si lo sucedido cumple con los estándares del acoso sexual y ha oído que esas demandas son muy difíciles, pero planea analizarlo con mayor detenimiento. Además, usted piensa escribir a la oficina de búsqueda de empleo de su universidad para contar su experiencia.

*Prepárese para su reunión con el señor Guillermo Gómez.*

## Apéndice

De acuerdo con la ley aplicable, la política de los establecimientos educativos es que ninguna forma de acoso sexual será tolerada y que el ofensor estará sujeto a una variedad de acciones disciplinarias, incluso el despido. El acoso sexual bajo esta política se define como la instalación de un ambiente de trabajo hostil, sexualmente ofensivo; el acoso *quid pro quo* consiste en prometer beneficios laborales a cambio de favores sexuales o amenazar el empleo si no se proveen dichos favores.

**Matriz para el análisis del conflicto en “Ramírez y Gómez”**

<p><b>Partes</b> ¿Quién está involucrado en el problema?</p>		
<p><b>Percepciones</b> ¿Qué piensa cada una de las partes acerca de la otra parte y de la situación?</p>		

Material correspondiente al ejercicio “Ramírez y Gómez” (fase 2, “Manejo adecuado de percepciones, emociones y comunicación”)

**Impresos**

Material correspondiente al ejercicio “Los conflictos de una historia” (fase 2, “Manejo adecuado de percepciones, emociones y comunicación”)

## Impresos

### Instrucciones confidenciales para el padre o la madre de Priscila Moreno

*Usted es el padre o la madre de Priscila Moreno, estudiante de segundo año de la secundaria “Los Conquistadores”, prestigiosa institución educativa de la ciudad de Menutis.*

*Su familia se mudó a la ciudad de Menutis hace dos años, por cuestiones de trabajo. A pesar de las dificultades que conlleva cambiar de escuela y separarse de familiares y amigos, Priscila parecía haberse adaptado al cambio, había hecho nuevos amigos y, durante el primer año, se sacaba buenas notas.*

*Sin embargo, en el último informe de notas recibido, usted se sorprendió al ver que Priscila no aprobaba historia, una asignatura en la que su hija siempre se había destacado. Cuando le preguntó qué ocurría con esta materia, Priscila le contestó que su profesor de historia, Adolfo Bonaparte, le tenía rabia por ser negra. Al indagar por las razones de tal afirmación, la muchacha, muy angustiada y llorando, le contó los siguientes hechos:*

Durante una clase de historia, en la que se trataba el tema de las migraciones a América, el profesor Bonaparte comentó: “Aunque los negros procedentes de África llegaron al continente con el único propósito de ser esclavos, han entrado a círculos que estaban reservados para los blancos”. Este comentario incomodó a Priscila, pues ella es la única persona negra del salón y una de las pocas en toda la escuela.

Tiempo después, Priscila tuvo que ausentarse de algunas clases a causa de la enfermedad de su abuela. Durante su ausencia, el profesor indicó un trabajo. Cuando Priscila volvió a la escuela, Bonaparte le informó sobre el trabajo y le solicitó pasar por el departamento de historia para explicarle los puntos del mismo. Priscila, agotada, decidió, en cambio, aceptar el ofrecimiento de su amiga Diana de explicarle y, por tanto, no tuvo necesidad de ir donde el profesor. Con las instrucciones dadas por Diana, Priscila entregó el trabajo.

En el momento de recibir las notas del trabajo, Priscila descubrió que su calificación era la más baja del curso. Ella no entendía lo que había pasado, teniendo en cuenta que la nota de su amiga Diana había sido la mejor del grupo. Priscila se acercó a Bonaparte con el fin de pedirle una explicación. Bonaparte, quien estaba ocupado en ese momento, pidió a Priscila que lo buscara más tarde en su oficina. Priscila interpretó esto como un claro gesto de no querer escucharla, por lo que decidió no asistir a la cita.

Pocos meses después, durante una clase de historia, Priscila fue llamada a rectoría: sus padres habían tenido que salir de viaje urgentemente y ella debía recoger a su pequeño hermano en el preescolar al terminar las clases. Mientras ocurría es-

to, el profesor Bonaparte asignó un trabajo para el día siguiente, del cual Priscila nunca se enteró.

Llegado el momento, por obvias razones, Priscila no entregó el trabajo. Al tratar de explicarle al profesor lo que había sucedido, Bonaparte determinó que no se podía hacer nada y que era su responsabilidad enterarse de lo que había pasado en clase.

Priscila tiene una beca que está supeditada a no perder ninguna asignatura. En caso de perder historia, la beca le sería retirada y usted se vería en serios aprietos para garantizar la educación de su hija.

La situación empeoró cuando las amigas de Priscila le comentaron que Adolfo Bonaparte tenía reputación de ser racista, que, hacía algunos años, el por entonces único niño negro, Juan Hernández, había perdido el año y había tenido que salir de la institución por su culpa. Además, las niñas agregaron que lo habían escuchado hacer chistes racistas de muy mal gusto en los pasillos de la institución.

En un principio usted creyó que ella justificaba su irresponsabilidad en el colegio con el tema del racismo. Sin embargo, su opinión cambió después de darse cuenta que, en repetidas ocasiones, su hija llegaba llorando del colegio por situaciones originadas con el profesor Bonaparte. Usted terminó por convencerse de que la situación era real, lo cual le molestó bastante.

Usted, muy disgustado por dicha situación, decidió comentárselo a un amigo abogado, quien le aconsejó que demandara al profesor. Usted sabe que esos procesos son muy largos y que la única afectada será su hija, pero aun así no descarta del todo esta posibilidad.

Una alternativa es aplicar el reglamento de la institución, en el cual está establecido que, en caso de surgir problemas con un profesor o directivo, se debe acudir ante la instancia inmediatamente superior para que dirima el conflicto. Ésta es la solución que ve usted más viable. Es así como ha pensado hablar con el director con el fin de exponerle la situación y pedirle una pronta solución al problema. Usted piensa que lo más correcto es que se despida al profesor o que él renuncie, porque se requiere un correctivo drástico. Está convencido de que, dadas las circunstancias, Bonaparte no está capacitado para hacer un trabajo competente.

Adicionalmente, un amigo suyo que trabaja para el diario local ha sugerido publicar el caso. Según él, es importante que la comunidad se entere de estos comportamientos de discriminación racial.

Muy molesto con la situación, usted decidió comentar el caso con la psicóloga de la secundaria. Le contó todo lo que su hija le había dicho, lo frustrada que ésta se encontraba y las acciones que usted había pensado que podría tomar con respecto al problema con el profesor.

Ayer, usted recibió una llamada de Bonaparte en la que le decía que esperaba que pudieran hablar. Aparentemente, la psicóloga le comentó sobre la charla que usted había tenido con ella y él se encuentra muy disgustado. Usted estuvo de acuerdo en reunirse con él.

Usted está furioso y herido. Bonaparte debe saber todo el daño y la confusión que le ha causado a su familia y a su hija en particular, quien está psicológicamente muy afectada. Usted quiere que el profesor entienda el daño que sus actitudes pueden causarle a un niño y a su familia, y quiere asegurarse de que este comportamiento no se repita con otro alumno.

*Prepárese para la reunión con el profesor Adolfo Bonaparte.*

## Instrucciones confidenciales para Adolfo Bonaparte

*Usted es Adolfo Bonaparte, tiene 35 años y trabaja en la secundaria “Los Conquistadores”, institución prestigiosa de la ciudad de Menutis, hace diez años. Su carrera ha sido muy exitosa y usted goza de alto prestigio dentro de la comunidad educativa.*

*Su vida profesional no había tenido mayores sobresaltos. Durante los últimos meses, sin embargo, se ha visto involucrado en un problema estudiantil que le ha generado mucha angustia.*

*Aunque la serie de eventos que llevaron a esta instancia es compleja, los acontecimientos han ocurrido más o menos de la siguiente manera:*

Como profesor de la secundaria “Los Conquistadores”, usted está encargado de dar clase de historia al grupo de penúltimo año. Cuenta con una amplia experiencia en la materia y, hasta ahora, no ha tenido ninguna dificultad con sus estudiantes; por el contrario, generalmente se ha ganado su cariño. De los estudiantes que usted ha tenido en los últimos años, apenas uno de ellos, Juan Hernández, ha perdido su materia. Ese fue un incidente muy desafortunado, pues usted lo estimaba mucho e hizo todo lo posible por ayudarlo. Juan tenía problemas no sólo con su materia sino con casi todas las demás. Al parecer, esta situación se debió a los conflictos familiares del niño, los cuales le habían impedido desempeñarse bien en sus estudios, al punto que su madre había decidido enviarlo a una clínica fuera de la ciudad donde lo pudieran ayudar con su depresión.

Hace algunos meses, Juan regresó a la ciudad y se ha comunicado con usted para agradecerle lo mucho que hizo por él y para pedirle consejo sobre la continuación de sus estudios. Usted ha seguido en contacto con él e, inclusive ha ido en varias ocasiones a la casa de la familia Hernández por invitación de los padres del niño.

A pesar de la buena experiencia que ha tenido con sus estudiantes, este año usted tiene una alumna, Priscila Moreno, de 12 años y raza negra, que le ha dado una serie de problemas. Aunque usted ha tratado de acercarse a ella para solucionar los inconvenientes, esto no ha sido posible, pues ella ha incumplido las citas que usted le ha puesto con la intención de hablar con ella.

El primer incidente con Priscila se presentó a comienzos del año, cuando usted estaba dando una clase sobre las migraciones hacia América. Cuando hablaba de la importancia que ha tenido la raza negra para el desarrollo del continente y de su inclusión en los altos círculos sociales, Priscila se levantó muy disgustada y salió del salón. Usted no entendió su comportamiento e intentó hablar con ella, pero ese día usted tuvo que salir de la institución debido a que su hija se había caído de un columpio y era necesario ir a la clínica a que le colocaran algunos puntos para evitar la cicatriz. Por tal razón usted no pudo hablar con Priscila para preguntarle qué era lo que le sucedía.

Material correspondiente al ejercicio “Los conflictos de una historia” (fase 2, “Manejo adecuado de percepciones, emociones y comunicación”)

## Impresos

Cuando la volvió a ver, la encontró muy bien: ella estaba con sus amigas, se la veía contenta y le pareció que no era necesario traer recuerdos sobre el incidente ocurrido una semana atrás. Es más, usted pensó que seguramente se trataba de algo pasajero, muy posiblemente relacionado con algún amor de juventud. A pesar de esto, resolvió estar más pendiente del comportamiento de Priscila para poder ayudarla si era necesario.

Tiempo después, Priscila tuvo que ausentarse de clases debido a una situación familiar. En ese intervalo, usted encomendó al grupo un trabajo para entregar. Cuando Priscila volvió, usted le dijo que no se preocupara, que se acercara a su oficina para explicarle de qué se trataba el trabajo y que le daría cinco días más que al resto de sus compañeros para entregarlo.

Usted se sorprendió mucho cuando Priscila, que finalmente nunca pasó por su oficina, entregó el trabajo en la misma fecha que el resto de sus compañeros. Más se sorprendió aún cuando vio que el trabajo de Priscila no contenía nada de lo que se había pedido: estaba muy incompleto e impreciso.

Cuando entregó los trabajos calificados, Priscila se le acercó para pedirle una explicación acerca de la baja nota que había obtenido y usted decidió pedirle que, por favor, pasara luego por su oficina para que hablaran del asunto. Esto se debió a que, como hace poco lo han nombrado director del área de ciencias sociales y humanidades, usted debía estar en ese momento en un comité directivo que se realiza cada ocho días y que es de suma importancia para el buen desempeño de la institución. Sin embargo, una vez más, Priscila nunca se presentó y usted, debido a sus múltiples ocupaciones, dejó pasar el asunto.

Meses después, cuando estaban casi al final de una clase, Priscila tuvo que salir del salón porque la solicitaban en rectoría. Usted le encargó al grupo un trabajo que debían entregar al día siguiente y pidió que les informaran al respecto a los compañeros ausentes. Usted no se quedó mucho tiempo más en el salón, ya que ese día tenía permiso para salir temprano de la institución para acompañar a su esposa, que iba a ser operada de los ojos y, aunque se trataba de una operación ambulatoria, era necesario que alguien la acompañara.

Al día siguiente, cuando les pidió a los alumnos que entregaran los trabajos, Priscila se presentó ante usted y le dijo en forma muy altanera que ella no tenía el trabajo, que no sabía que había que hacerlo y que, por lo tanto, no era posible que usted se lo exigiera. Usted le dijo que ésa no era excusa, que era su obligación enterarse de lo que pasaba en la clase cuando no estaba. Usted hubiera podido hacer algo que le permitiera ayudar a Priscila, sin violar el reglamento de la institución, pero pensó que era mejor dejar las cosas así teniendo en cuenta la falta de responsabilidad de la niña, no sólo en este trabajo sino en los anteriores también.

Ayer ocurrió el incidente final, la psicóloga del colegio lo llamó para contarle que había estado hablando con los padres de Priscila, quienes le habían comentado

que se encontraban muy disgustados con usted, por una serie de incidente que había tenido con su hija.

Los padres de Priscila lo acusaban de discriminación racial hacia su hija y habían llegado a pensar que su pobre desempeño (la pérdida de la materia en el último período de notas) en Historia se debía a la rabia que usted le tenía a la niña por ser negra.

La psicóloga le comentó que los padres de Priscila piensan pedirle que se retire de la institución e inclusive han pensado en demandarlo y publicar el caso en los diarios locales.

Usted siente una combinación de dolor, miedo y confusión. Quiere tratar de descifrar qué es lo que pasa. Si es verdad lo que le cuenta la psicóloga, quiere saber el porqué, pues no puede entender cómo alguien puede creer algo así de usted.

Si este malentendido se llega a difundir, usted puede salir gravemente perjudicado: su reputación profesional y personal se puede ver cuestionada. Además sería un duro golpe para su familia, en especial para sus hijos, y para sus amigos. Usted podría resolver la situación si logra aclarar los hechos con los padres de Priscila y con la niña. Por eso decidió llamar a los señores Moreno y solicitarles que se reúnan con usted.

*Prepárese para la reunión con el padre o la madre de Priscila.*

Material correspondiente al ejercicio “Una conferencia internacional” (fase 3, “En busca de los intereses”)

## Impresos

### Instrucciones confidenciales para la licenciada Manuela López

*Usted es Manuela López, una prestigiosa educadora con larga trayectoria nacional e internacional en el tema de modernización de la educación, y particularmente en la cuestión de los avances tecnológicos aplicados a las aulas escolares.*

*No obstante sus vastos conocimientos y trayectoria, contratos con universidades, talleres y conferencias nacionales, desde hace casi tres años usted no ha vuelto a figurar en las agendas de las conferencias internacionales sobre los temas tecnológicos aplicados a la educación.*

La Organización Panamericana para la Modernización de las Escuelas (OPAME), para la cual usted ha sido consultora y conferencista en muchas ocasiones, ha organizado la X Conferencia Mundial Anual sobre la Tecnología en la Educación. Bajo el título “¿La tecnología reemplazará las aulas?”, la conferencia tendrá lugar en una importante capital del continente en tres semanas. Cuando la OPAME anunció en su página electrónica los nombres de los conferencistas, salvo el del conferencista central, usted se puso en contacto con la Organización para preguntar si ese espacio estaba vacante.

Se acostumbra que el espacio para la exposición central se otorgue como un reconocimiento para alguien innovador que haya presentado adelantos en el tema. No obstante no haber aparecido en público últimamente, usted se ha mantenido actualizada y siempre ha demostrado mucho conocimiento y pericia en su especialidad. Ayer, la OPAME –que tiene sede en su ciudad– le informó que podrían estar interesados en contratarla para que realice la exposición principal de la X Conferencia. Se ha fijado una reunión para hoy, en la cual usted se encontrará con el delegado del director de la OPAME para discutir la situación.

La OPAME es una organización sin ánimo de lucro, financiada por la venta de entradas a las conferencias, donaciones de cooperación internacional –que se han visto reducidas con los años– e ingresos de un fondo de inversión bastante modesto. Con lo que se recaude de esta conferencia, la OPAME pretende crear un fondo para dotar de herramientas tecnológicas a las escuelas rurales de todos los países del continente. En la mayor parte de los casos, la OPAME tiene un balance equilibrado para las conferencias, con una asistencia más o menos buena en auditorios con capacidad para 2.000 participantes. Los precios de las entradas van de 300 a 500 dólares.

Usted desea este espacio desesperadamente. Podría señalarle una figuración real y le daría una buena oportunidad para aspirar a la publicación de un libro. La editorial le pagaría 45.000 dólares y quizás habilitaría otros trabajos.

Usted está muy emocionada por el posible interés de la OPAME. Para usted, lo importante es obtener este trabajo; el monto de la compensación tendría una impor-

tancia secundaria. Francamente, usted estaría dispuesta a hacer su exposición gratis, aunque por razones de orgullo profesional, reputación y el potencial impacto sobre futuros contratos, sería mejor obtener el mayor monto posible.

En los últimos dos años, el pago que usted ha recibido por intervenciones “secundarias” en conferencias de este tipo ha ido de 10.000 a 18.000 dólares. Cuatro años atrás, cuando usted estaba en la cumbre de su carrera, llegó a recibir 22.000 dólares por intervenir con un discurso central. Desde entonces, debido a la inflación y la creciente popularidad y desarrollo del tema, el monto pagado a conferencistas de primera línea se ha duplicado. Usted reconoce, sin embargo, que es ahora un poco mayor, que no ha realizado grandes desarrollos recientes y que, por lo tanto, no puede contar con presentaciones con auditorio completo como en esa época. La conferencia tiene una duración de tres días, en los cuales usted tendría sendas intervenciones.

El año pasado, la joven investigadora inexperta a cargo de la conferencia central recibió, dicen, más de 24.000 dólares.

Una de las posibles preocupaciones de la OPAME, será sobre qué cantidad de participantes podrá atraer su intervención. Se dice que la OPAME tiene un promedio de 85% de lleno del auditorio en sus conferencias, y muchas tienen lleno completo. Por otra parte, si se ofrece una presentación sin mucha asistencia, se reducirían las posibilidades de lograr un mayor alcance en el objetivo de instalar tecnología, y podría devastar financieramente el presupuesto anual. Esta última es una de las razones por las que usted piensa que ha recibido pocas ofertas de intervenciones centrales recientemente. Mientras que sus conocimientos se mantienen actualizados, usted ha tenido unos cuantos días mediocres aquí y allá, lo cual no sucedía cuatro años atrás. Si su intervención generara una asistencia de 50 o 60%, casi seguramente que ésta sería su última presentación principal. De hecho, cualquier cosa debajo del 80% probablemente conduciría hacia ese resultado.

*Prepárese para su reunión con el delegado del director de la OPAME.*

Material correspondiente al ejercicio “Una conferencia internacional” (fase 3, “En busca de los intereses”)

## Impresos

### Instrucciones confidenciales para el delegado del director de la OPAME

*Usted es el delegado del director de la Organización Panamericana para la Modernización de las Escuelas (OPAME) desde hace sólo tres meses. Hasta el momento todo ha salido bien. La negociación con Manuela López será su tarea más importante hasta el presente. Usted quiere asegurarse de que su jefe, el director general, esté complacido con el resultado.*

*Usted se reunió ayer con el director general y recogió la siguiente información:*

La Organización Panamericana para la Modernización de las Escuelas, OPAME, es una institución de carácter internacional, establecida en su ciudad. Se trata de una organización no lucrativa, financiada por una combinación de venta de entradas a las conferencias, donaciones de fundaciones y empresas, e ingresos de un fondo modesto. En la mayor parte de los casos, la OPAME tiene un balance equilibrado durante el año, con una asistencia más o menos buena a los auditorios, con capacidad para 2.000 participantes. Los precios de las entradas van de 300 a 500 dólares, con 420 como un promedio razonable para las reglas de contabilidad.

La X Conferencia Mundial Anual sobre la Tecnología en la Educación tendrá lugar en tres semanas, en una importante capital del continente, bajo el título “¿La tecnología reemplazará las aulas?”. La conferencia está programada para tres días de duración, con sendas presentaciones por parte del conferencista principal. Con lo que se recaude, la OPAME pretende crear un fondo para dotar de herramientas tecnológicas las escuelas rurales de todos los países del continente. Algunas semanas atrás se conocieron en la página web de la OPAME los nombres de todos los oradores que participarán en la conferencia, excepto el de quien estará a cargo de la conferencia central. Aunque no se trata de información muy difundida, esta ausencia se debe a que el conferencista desarrolló un tumor benigno en el cuello, que requiere de una cirugía en Europa antes de la fecha de la conferencia. Hasta ahora, la OPAME no ha sido capaz de hallar ninguna otra persona con las cualidades necesarias y que esté disponible para las fechas de la conferencia. Algunos de los expertos contratados para las exposiciones secundarias (con un salario de 14.000 dólares) tienen buenos conocimientos, pero ninguno cuenta en su hoja de vida con los aportes innovadores requeridos y claramente a todos les falta la experiencia necesaria para abordar el tema desde su realidad. La OPAME se encuentra en una situación delicada. La cancelación de la conferencia resultaría en la pérdida de cientos de miles de dólares.

Por suerte, Manuela López, una prestigiosa educadora con larga trayectoria nacional e internacional en el tema de modernización de la educación y, particularmente, en el tema de los avances tecnológicos aplicados a las aulas escolares –aunque que no ha desarrollado innovaciones recientemente–, llamó al director

general enseguida después del anuncio de los nombres de los conferencistas para preguntar si había alguna posibilidad de ocupar el lugar del conferencista central. Hasta el momento, el director general no había considerado su nombre con la esperanza de hallar una persona experta más joven. Desafortunadamente, esto parece imposible ahora y el director general, de pronto, está desesperado por contratar a Manuela López. Usted ha fijado una primera reunión con ella.

Manuela López ha trabajado varias veces para la OPAME durante los últimos años, pero la última vez que intervino fue hace más de un año con una exposición secundaria por lo cual ella recibió 12.500 dólares. Cuatro años atrás, en la cumbre de su carrera, la OPAME le pagó a Manuela 22.000 dólares por presidir y moderar un panel principal en la VI Conferencia. En aquel entonces, esta suma fue considerada extremadamente alta, justificada sólo porque Manuela estaba en la cumbre de su profesión y porque tenía un reciente y significativo aporte al tema de los avances tecnológicos. Por otra parte, durante los últimos cuatro años, la inflación y la creciente popularidad del manejo de este tema por parte de la OPAME, han casi duplicado, en general, los promedios de salarios de los conferencistas eminentes e innovadores.

La OPAME, por una cuestión de política interna, generalmente no hace pública la compensación de sus conferencistas. Sin embargo, con el propósito de la negociación, usted ha podido acceder a los montos de salarios pagados por la OPAME en años recientes por las exposiciones secundarias en las Conferencias.

	<b>Exposición principal (US\$)</b>	<b>Exposición secundaria (US\$)</b>
Cinco años atrás	14.000	7.000
Cuatro años atrás	22.000	8.000
Tres años atrás	17.500	9.000
Dos años atrás	21.000	12.500
El año pasado	25.000	12.000
Este año	?	14.000

A pesar de que los casos particulares varían mucho, usualmente la OPAME tiende a seguir la práctica de pagar a los expositores principales, en conferencias de este tipo, casi el doble del monto recibido por los expositores secundarios. En general, la OPAME, como entidad sin ánimo de lucro, necesita mantener los honorarios de las conferencias tan bajos como sea posible. En promedio, el lleno de las Conferencias suele ser del 85%. Este es también el punto de equilibrio. Por supuesto, también existen presentaciones con lleno completo, pero el promedio real es de 85% con una desviación estándar de alrededor de 5%. Cualquier porcentaje menor al 80% ocasionaría que la OPAME pierda 50.000 dólares o más, y un lleno de 50 o 60%, aunque apenas se puede concebir, sería un verdadero desastre.

(Esta clase de aspectos financieros probablemente explican por qué Manuela ha tenido tan pocas ofertas recientemente para conferencias principales. Mientras que ella se mantiene muy actualizada, la mayoría de los eventos de este tipo son reacios a arriesgar incluso una pequeña probabilidad de un día sin asistentes.)

Este año, el conferencista contratado para la exposición principal iba a recibir 30.000 dólares. En vista de la situación de emergencia y el gran deseo del director general para contratar a Manuela López, el Consejo Directivo de la OPAME ha autorizado a ofrecerle a ésta hasta 45.000 dólares, si fuera necesario. En caso de no ser posible llegar a un acuerdo por esta suma, la OPAME tendrá que usar a alguno de los neófitos conferencistas secundarios para la exposición principal y esperar que milagrosamente se ponga a la altura de la ocasión (posiblemente, usted le pagaría algo menos que el doble de su salario secundario de 14.000 dólares por esto, y ciertamente no más de 28.000 dólares). Usted debería también tener en cuenta el potencial impacto adverso sobre futuras negociaciones con otros conferencistas, si es que un salario inusualmente alto para Manuela se hiciera de conocimiento público.

El director general quiere a Manuela. A pesar de que no presenta una innovación reciente, el director cree que Manuela podría desempeñarse extremadamente bien. En cualquier caso, hay muy pocas alternativas. Como van las cosas, el anuncio tardío del conferencista principal podría afectar de manera adversa las ventas de entradas en ventanilla, y frustrar el programa de hacer llegar la tecnología a los lugares marginados. Sin embargo, el director general espera que exista una respuesta favorable de parte del público al anuncio de Manuela en el discurso principal.

*Prepárese para su reunión con la licenciada López.*

**Matriz para el análisis del conflicto en “Una conferencia internacional”**

<p><b>Partes</b> ¿Quién está involucrado en el problema?</p>		
<p><b>Percepciones</b> ¿Qué piensa cada una de las partes acerca de la otra parte y de la situación?</p>		
<p><b>Posiciones</b> ¿Qué exige cada una de las partes?</p>		
<p><b>Intereses</b> ¿Qué es lo que cada una de las partes realmente quiere y por qué?</p>		

Material correspondiente al ejercicio “Una conferencia internacional” (fase 3, “En busca de los intereses”)

**Impresos**

Material correspondiente al ejercicio “Lluvia de ideas” (fase 4, “Creación de opciones”)

## Impresos

### Historia de los habitantes de Puerto Asís y Metrópolis

Había una vez una ciudad llamada Metrópolis y un pueblo llamado Puerto Asís. Metrópolis es una ciudad ruidosa y bulliciosa. En cambio, Puerto Asís es tranquilo, con jardines verdes delante de las casas, muchos parques y lugares de esparcimiento. La mayoría de las personas de los dos lugares trabajan en la ciudad.

El tránsito es terrible y encontrar un lugar donde estacionar resulta prácticamente imposible. Ante esta situación, un grupo de residentes de Puerto Asís se reunió para discutir un problema de estacionamiento en Metrópolis. Todos ellos quieren ir a trabajar a Metrópolis en sus automóviles. No es posible viajar en transportes públicos, porque las estaciones de metro y de bus más cercanas están demasiado distantes para ir caminando.

Durante la reunión, los residentes de Puerto Asís propusieron construir un lugar de estacionamiento en la Plaza de la Municipalidad de Metrópolis, un parque descuidado y desordenado.

Cuando un grupo de residentes de Metrópolis se enteró de las ideas de los habitantes de Puerto Asís, se indignaron. La Plaza de la Municipalidad es uno de los pocos espacios verdes que quedan en la ciudad y consideran que no se debe tocar. Ellos disfrutaban del parque, en particular los fines de semana, cuando la ciudad es más tranquila.

Los residentes de Metrópolis están furiosos con la gente que vive en los suburbios, porque ellos llenan las calles con sus automóviles y ocupan gran parte del lugar de estacionamiento disponible, sin dejar lugares para los residentes de la ciudad. Muchos de ellos viajan en transporte público y, por lo tanto, sienten que los residentes de Puerto Asís deben hacer lo mismo. Piensan que los ricos de Puerto Asís son demasiado perezosos y están molestos porque su ciudad se está convirtiendo en un lugar ruidoso y contaminado. Creen que un nuevo estacionamiento sólo sirve para alentar a más gente para que utilice su automóvil. Además, un estacionamiento sería un agregado feo para la ciudad.

**Matriz de análisis del conflicto en la historia de Puerto Asís y Metrópolis**

Material correspondiente al ejercicio “Lluvia de ideas” (fase 4, “Creación de opciones”)

**Impresos**

<p><b>Partes</b> ¿Quién está involucrado en el problema?</p>		
<p><b>Percepciones</b> ¿Qué piensa cada una de las partes acerca de la otra y de la situación?</p>		
<p><b>Posiciones</b> ¿Qué exige cada una de las partes?</p>		
<p><b>Intereses</b> ¿Qué es lo que cada una de las partes realmente quiere y por qué?</p>		
<p><b>Opciones creativas</b> ¿Cuáles son todas las cosas que ambas partes pueden hacer?</p>		

Material correspondiente al ejercicio “La provincia de Moria y el estado de Argentum” (fase 5, “Criterios objetivos”)

## Impresos

### Información general

La negociación involucra las discusiones entre los representantes de la gobernación de la provincia de Moria y el Ministerio de Educación de Argentum. Los asuntos a negociar se relacionan con la asignación presupuestaria del próximo año fiscal. La negociación está cerrada al público, pero se debe ser consciente de la posibilidad de filtraciones selectivas a los medios de comunicación por parte de cualquiera de las partes involucradas.

La provincia de Moria, al sur de Argentum, cuenta con una población de 323.434 habitantes, distribuidos en un 32,2% de población urbana y un 67,8% de población rural. Del total de la población de la provincia, el 35 % se encuentra en edad escolar (3-16 años), concentrándose en el grupo de 6 a 14 años, el cual representa el 62,3% de la población en edad escolar.

Desde que se inició el proceso de descentralización (a partir de la nueva constitución), la provincia ha dependido para su sostenimiento en gran parte de los aportes realizados por el gobierno central, confirmando así su baja capacidad de recaudación fiscal. La recaudación local (ingresos propios de la provincia) sólo satisface el 40% del presupuesto provincial y se invierte en sectores no cubiertos por las transferencias nacionales.

La provincia de Moria se encuentra seriamente afectada por el narcotráfico, hecho que ha aumentado a gran escala los índices de violencia hasta el punto de ser considerado uno de los territorios más críticos del país.

El año pasado, el gobierno nacional dictó una ley (ley 012) que modificaba las transferencias a las provincias. Esta ley causó malestar sobre todo en el sector educativo, que no está de acuerdo con la disminución del dinero que se le destinaba. Se argumenta que este recorte tiene como consecuencia el deterioro de la calidad de la educación pública frente a la privada, lo que coloca en desventaja a los niños más pobres. Por otra parte, el sistema de distribución de los recursos no es equitativo ya que la fórmula adoptada favorece los lugares donde existe mayor presión política.

En los últimos años, la provincia de Moria ha conseguido importantes avances en materia de educación, aumentando su cobertura en un 22%, especialmente en las áreas rurales. Sin embargo, todavía el sistema no alcanza a cubrir la demanda de cupos escolares en la región (la cobertura total es del 60%).

Varios ciudadanos de la región han denunciado la disminución de la calidad de la educación, lo que repercute en la disminución de las posibilidades de acceso de sus hijos al sistema de educación superior. Los críticos del gobierno atribuyen este suceso a la posición débil en materia de política educacional y a la negativa de incrementar sustantivamente el presupuesto para educación por parte del gobierno provincial.

Quienes apoyan la gestión del gobierno central argumentan que el descenso en la calidad de la educación no es culpa de la administración, sino que se debe a causas más drásticas relacionadas con problemas socioeconómicos complejos que atraviesa el país, y que no es sólo la provincia de Moria la que enfrenta este problema. Adicionalmente destacan los esfuerzos que ha hecho el gobierno central en materia de disciplina fiscal, determinando que la educación no puede ser el único sector inmune a las restricciones fiscales.

La provincia de Moria cuenta en la actualidad con una planta de maestros que asciende a 300 personas, la cual es insuficiente comparada con la población en edad estudiantil. Los sueldos de los maestros se encuentran ubicados entre 178 y 741 dólares de acuerdo al escalafón nacional. Sin embargo, existen en otras provincias del país algunas ayudas compensatorias al riesgo de seguridad que representa trabajar en determinada zona, ventaja con la que no cuentan los maestros de Moria y que representaría una diferencia de 50 y 200 dólares respectivamente frente al salario actual.

El descontento de la comunidad educativa de Moria con la administración central ha aumentado en el último año debido a las declaraciones realizadas por un miembro del Ministerio de Educación, el cual se refirió a la necesidad de implementar un programa de control al personal docente que incluía una serie de evaluaciones para determinar la competencia de los maestros. Una petición firmada por el 97% de los maestros denuncia que el programa de evaluación se convierte en una herramienta de coerción que amenaza la reputación y el empleo de las personas.

Los maestros rechazan la posición del gobierno de no invertir más dinero para el mejoramiento de la infraestructura y las condiciones de trabajo, señalando que es imposible mejorar la calidad del servicio en las actuales condiciones de deficiencia en el material de trabajo.

En un pronunciamiento, el jefe del sindicato de maestros advirtió que sus afiliados se verían forzados a intervenir en alguna clase de actividad de protesta, tal vez una huelga, si las condiciones salariales y de trabajo no mejoran.

Se sabe que el gobierno central tiene una gran preocupación por la zona y sus problemas sociales, más aún cuando la provincia de Moria está cada día más en el ojo de la opinión pública que reclama mayores beneficios para un territorio tan crítico. Cabe resaltar que el partido de gobierno ha tenido un gran descenso en su popularidad hasta el punto de que en las últimas elecciones tuvieron la más baja votación en su historia, logrando la elección de muy pocos dirigentes en el ámbito nacional. Un enfrentamiento con la provincia de Moria le significaría un golpe de opinión.

**Cuadro 1. Presupuesto para educación de la provincia de Moria**

	Año fiscal	Presupuesto para educación, en US\$	Incremento %
1	Este año	26.780.180	2
2	Año pasado	26.244.576	2
3		25.719.684	2
4		25.205.290	2
5		24.701.185	2

**Cuadro 2. Asignaciones presupuestarias de otras provincias**

Provincia	Cantidad de habitantes	Asignación presupuestaria, en US\$
Olimpia	31.012	8.856.174
Villa Chica	3.840.137	194.330.430
Atlántida	116.862	13.263.354
Bovia	1.254.443	38.281.339
Andia	815.173	65.634.094
Cesaria	133.226	15.339.196
Vega	45.590	9.016.811
Pompeya	655.622	46.742.003
Gomorra	265.341	20.726.599

**Cuadro 3. Escalafón y salario maestros**

Escalafón	Asignación básica mensual por maestro, en US\$
A	178
B	197
01	221
02	229
03	243
04	252
05	268
06	279
07	306
08	347
09	385
10	423
11	485
12	581
13	650
14	741

## Instrucciones confidenciales para los representantes del gobierno central

*En estas discusiones, usted representa al gobierno central de Argentum y forma parte de una delegación de negociadores conformada por funcionarios del Ministerio de Educación y del Ministerio de Hacienda y Crédito Público. Como parte del equipo negociador, tiene autoridad limitada para llegar a acuerdos en nombre del gobierno (estas restricciones están contenidas en las siguientes instrucciones).*

El gobierno central está preocupado por la disminución de la calidad y la falta de cobertura en educación en la provincia de Moria, y más aún por la propia caída de popularidad frente al electorado. El Presidente le ha dicho a usted y a su grupo cercano de colaboradores que quiere resolver el problema de Moria de una forma callada y rápida. Los oponentes políticos han predicho que la falta de fondos para la educación pública causaría problemas. El Presidente quiere prevenir la formación de una alianza entre la provincia de Moria, otras provincias y sus adversarios políticos.

Por otra parte, está la dura realidad fiscal del país y la posibilidad de que algunos grupos de influencia vean el apoyo a la provincia de Moria como un acto hostil. Por consiguiente, el Presidente quiere llegar a un entendimiento con la provincia de Moria al menor costo posible.

Si bien la situación fiscal es delicada, hay voluntad de aumentar el presupuesto en un 4% (claro que si fuera menos, tanto mejor). No hay muchas probabilidades de aumentar un 7% a no ser que haya muchas protestas y un incremento por arriba de un 8% requiere autorización directa.

El gobierno impulsa una iniciativa de referéndum para congelar el gasto público por dos años. Aunque la iniciativa ha tenido buena acogida, es probable que no se apruebe por un margen tan amplio como las encuestas lo indican. Aunque se podría argumentar que el gobierno central se sentiría obligado a acatar tal congelación en el gasto, lo cierto es que no sería forzoso hasta no ser aprobado. No hay pues impedimento legal para negociar un aumento.

Aunque la propuesta de congelación del gasto no ha sido aprobada, muy seguramente va a ser un punto central en la discusión acerca de la duración de cualquier acuerdo entre la nación y la provincia. El gobierno definitivamente no quisiera tener que negociar acuerdos en los difíciles meses que anteceden a las elecciones (cuestiones de popularidad). Un acuerdo de un año expiraría justo uno o dos meses antes de las elecciones, de modo que un acuerdo que supere ese término sería aceptable. Como negociador debe tener en cuenta que entre más duren los acuerdos, mayores serán los beneficios que pedirá la provincia.

Material correspondiente al ejercicio “La provincia de Moria y el estado de Argentum” (fase 5, “Criterios objetivos”)

## Impresos

Es esencial que al discutir los diferentes asuntos con los delegados de la provincia de Moria se mantenga una claridad acerca de las concesiones que se hagan, y el costo total en que incurra toda concesión debe ser consultado.

En la medida en que se hagan concesiones se puede llegar a una cantidad desmesurada. Se debe tener en cuenta las repercusiones en el presupuesto respecto de otras provincias, porque éstas pueden solicitar concesiones idénticas. Aunque los negociadores de la provincia de Moria pueden argumentar que merecen mejores condiciones debido a su situación especial, usted debe advertirles de la imposibilidad de convencer a las otras provincias de que su presupuesto deberá seguir igual.

Por todo lo anterior, el gobierno cree que debe haber pocos cambios. Además existen otros factores a considerar en la decisión, como por ejemplo los constantes escándalos de corrupción en la provincia y su incumplimiento en el pago de créditos obtenidos de la nación.

Frente a la necesidad planteada por la provincia de Moria de mayor cobertura y calidad en educación, el gobierno propone otras formas de financiación a través de programas nacionales ya existentes.

Existe además la posibilidad de acceder a préstamos internacionales. El gobierno central opina que la provincia debería ser la que adquiriera dicha obligación en el exterior. Sin embargo, Argentum es considerado a nivel internacional como un país de alto riesgo. Por ello, sus gobiernos locales sólo pueden adquirir préstamos internacionales con una garantía soberana, es decir, con respaldo del gobierno central. El gobierno central no tiene gran disposición a brindar dicha garantía por considerar que sería la nación la que finalmente tendría que responder por el préstamo, teniendo en cuenta la baja capacidad de pago de la provincia de Moria. Ésta no es una posibilidad del todo descartada y se considera que si la provincia compromete recaudos locales en el pago del servicio de la deuda, el gobierno central estaría dispuesto a brindar la garantía. En caso de que la provincia incumpla con el pago de la obligación, el gobierno tendría la capacidad de prohibir el acceso a créditos internos y externos hasta que la deuda fuera saldada.

## Información confidencial para los representantes de la provincia de Moria

Usted es el representante de la provincia de Moria. Su grupo de negociadores está conformado por el Gobernador de Moria junto con el Secretario de Hacienda departamental y sus colaboradores en política educativa.

La última herramienta a utilizar en la discusión es una eventual huelga de los docentes y una marcha hacia la capital, pues no existe un consenso dentro del grupo de maestros. Los maestros sólo estarían dispuestos a una huelga en caso de un deterioro ostensible en las condiciones. Se entiende el dilema del gobierno con respecto a aumentar el presupuesto de la provincia, pero no se acepta el argumento de que no hay dinero suficiente para aumentarlo, pues en esta etapa la distribución del presupuesto debería ser completamente manejable. Se sabe que existe un borrador de presupuesto, aunque muchas de las cifras contenidas podrían ser preliminares. Es preciso hacer énfasis en que una adecuada prestación del servicio de educación es de suma importancia para mejorar los problemas sociales que enfrenta la provincia y que un aumento del presupuesto sería esencial en el proceso.

Los miembros de la administración de la provincia parecen oponerse drásticamente a un aumento inferior al 7% en total. Por otra parte, un incremento en términos reales (por encima de la tasa de inflación del 9%) sería claramente deseable. Debe hacerse todo el esfuerzo posible para que el aumento sea del 7% (equivalente a un aumento de US\$3.745.000). Si el gobierno central se niega a hacer un aumento mínimo del 4% (US\$2.140.000), la demanda mínima de la provincia apenas podría ser satisfecha.

Un punto de vital importancia para la provincia de Moria es la consecución de mayores beneficios salariales para los maestros de la zona, a través de un auxilio o seguro de vida por el riesgo de la zona, de manera tal que afecte los dos extremos de salario de forma proporcional. La verdad es que aparte del discurso de la imposibilidad de atraer buenos maestros a la zona, la provincia se ha visto en la necesidad de restringir el número de nuevos maestros con tal de mantenerse dentro del presupuesto. En consecuencia se estaría conforme con un pequeño auxilio al inicio de la escala laboral (aunque un aumento inferior a 100 dólares sería inaceptable por razones simbólicas, ya que se considera que los maestros de la zona corren un mayor riesgo que si trabajaran en otra parte del país).

La prioridad es obtener un aumento significativo (a través del auxilio) en el salario máximo, porque de no haber una diferencia mayor entre el salario inicial y el final, los profesores de mayor escalafón tendrían que abandonar el trabajo. La mayor preparación profesional debe llevar consigo mayores beneficios y remuneración, así como mayor estatus. Se considera que con una mayor cantidad de recursos

Material correspondiente al ejercicio “La provincia de Moria y el estado de Argentum” (fase 5, “Criterios objetivos”)

### Impresos

se podrá responder a la demanda de mayores cupos y de calidad docente que existe en la provincia.

Por otra parte, la provincia de Moria espera invertir en mayor infraestructura y mejor dotación de los centros ya existentes, invirtiendo un 50% del aumento en la construcción de nuevas escuelas y en la dotación de las ya existentes, de manera tal que se tenga incidencia directa en la calidad del servicio. Por eso es muy importante hacer énfasis en la inversión en infraestructura y calidad del servicio. Adicionalmente se propone que se busquen formas alternativas de financiación para este tipo de proyectos que incluyan una inversión directa por parte del gobierno nacional.

El gobernador tiene presupuestada la construcción de 10 nuevas escuelas en el área urbana y 8 en el área rural. Además se desea mejorar las condiciones de algunas escuelas ya existentes y dar mayor y mejor calidad en los materiales y herramientas de trabajo (libros, computadoras, medios audiovisuales, etc.).

Existe la posibilidad de acceder a préstamos internacionales, para lo cual debería ser la provincia la que adquiriera dicha obligación en el exterior. Sin embargo, Argentum es considerado a nivel internacional como un país de riesgo, por lo que sus gobiernos locales sólo pueden adquirir préstamos internacionales con una garantía soberana, es decir, con respaldo del gobierno central. La provincia estaría dispuesta a considerar esta opción sólo si no le representa demasiados esfuerzos fiscales.

Cabe resaltar que la consecución de un acuerdo bajo las mínimas condiciones tendría un impacto muy positivo en la opinión acerca del gobernador en la provincia, hecho que ayudaría a las aspiraciones del funcionario de llegar a ser senador.

**Matriz de análisis del conflicto en “La provincia de Moria y el estado de Argentum”**

Material correspondiente al ejercicio “La provincia de Moria y el estado de Argentum” (fase 5, “Criterios objetivos”)

**Impresos**

<p><b>Partes</b> ¿Quién está involucrado en el problema?</p>		
<p><b>Percepciones</b> ¿Qué piensa cada una de las partes acerca de la otra y de la situación?</p>		
<p><b>Posiciones</b> ¿Qué exige cada una de las partes?</p>		
<p><b>Intereses</b> ¿Qué es lo que cada una de las partes realmente quiere y por qué?</p>		
<p><b>Opciones creativas</b> ¿Cuáles son todas las cosas que ambas partes pueden hacer?</p>		
<p><b>Criterios objetivos</b> ¿Qué pautas pueden guiar a las partes para decidir qué es justo y qué no lo es?</p>		

Material correspondiente al ejercicio “Computadores Pérez” (fase 5, “Criterios objetivos”)

## Impresos

### Información confidencial para Samuel Pérez, dueño de Computadoras Pérez

*Usted es Samuel Pérez y ha sido el propietario de Computadoras Pérez por 12 años. Es reconocido y respetado en la pequeña ciudad de Lutecia (20.000 habitantes). En estos últimos días ha estado muy preocupado por un problema que se le presentó con uno de sus clientes, quien se encuentra muy disgustado con usted y en especial con uno de sus técnicos. Los hechos que han dado lugar al malentendido han sido los siguientes:*

Nora Forero, directora de la escuela local, ha sido clienta de su negocio desde hace por lo menos 10 años. Además de los lazos comerciales, usted ha mantenido una relación estrecha con la familia de la profesora Forero. Ella ha sido la maestra de sus hijos y el marido de la profesora, Esteban Cuervo, ha sido amigo suyo desde sus épocas de infancia.

Hace una semana, Nora Forero llevó su computador personal, de dos años de uso, a su negocio con el fin de revisarlo, pues había presentado fallas en su funcionamiento. Usted estaba fuera de la ciudad debido a la enfermedad de su hija, quien se encontraba bajo tratamiento en la ciudad de Metrópolis. Por esta razón, no estaba presente en el taller como era su costumbre.

Manuel González –joven y talentoso técnico en computadoras que empezó a trabajar para usted hace seis meses– examinó el computador durante media hora, probó el sistema de encendido y el funcionamiento de los programas. Procedió luego a informarle a la clienta que él pensaba que el computador necesitaba un nuevo ventilador para controlar la temperatura interna y que posiblemente era necesario formatear la máquina y volver a instalar los programas. Manuel le dio a Nora algunos montos preliminares a mano y en una hoja de borrador.

Repuestos	\$150
Mano de obra	<u>\$ 72</u>
Total	\$222

Nora dejó el computador en el taller para su reparación. Ella pidió que se le diera prioridad máxima puesto que es una herramienta indispensable para su trabajo. Manuel González dijo que estaría listo en dos días.

El trabajo tardó más de lo previsto. Manuel descubrió que tenía que reemplazar uno de los componentes como consecuencia de la gran cantidad de polvo que había dentro de la unidad y que había dañado el ventilador; el disco duro tenía sectores dañados por lo que debía formatearlo. Usted sabe que Manuel no podía haber previsto estas necesidades. El problema del polvo es muy común y no es fácilmente detectable, pues la unidad no se abre con frecuencia.

Manuel González trató de ubicar a la señora Forero en la escuela para avisarle de los daños encontrados y para solicitar su aprobación para realizar el arreglo dado que costaría más de lo presupuestado. Ella no se encontraba en su oficina y ante la premura manifestada por la señora Forero, Manuel decidió realizar los arreglos de todas maneras. Manuel dejó un mensaje con la secretaria en el que manifestaba haber encontrado algunos problemas adicionales y que, por tanto, el trabajo tomaría un poco más de tiempo y sería un poco más costoso. Fue explícito en manifestar que el computador estaría listo a las seis de la tarde del día siguiente. Nora aparentemente recibió el mensaje a pesar de no devolver la llamada, pues ella llegó al taller a las 6:10 p.m. del día siguiente. El computador estaba listo y funcionando como nuevo.

Manuel le dio a Nora Forero la siguiente factura:

Repuestos	\$460
Mano de obra	<u>\$115</u>
Total	\$575

Nora no estaba contenta con esta factura e irrumpió para verla a usted. En lugar de esperar una explicación, ella empezó a hablar de “irse”, “que ése no era el valor que le habían cotizado” y de la posibilidad de demandas judiciales. Esto hizo que usted se enojara, así que elaboró una nueva factura con base en los precios del listado y los estimados de tiempo para la mano de obra contenidos en un Manual Estándar usado por todas las empresas de este tipo.

La mayoría de los técnicos se basan en un manual como éste para dar tanto cotizaciones como facturas. Usted mismo lo utiliza para todos sus clientes, excepto los Forero y dos o tres familias más a quienes usted, como bien lo sabe Manuel González, les otorga un descuento. Usted además usó una tasa de 5 dólares la hora para la mano de obra, en contraste con su tasa preferencial de 4 dólares la hora, la cual había usado Manuel González en la primera factura. Esta segunda factura fue así:

Repuestos	\$500
Mano de obra	<u>\$148</u>
Total	\$648

Nora se negó a pagar esta factura y salió. Más tarde en la noche, después de que el taller había cerrado, entró con un duplicado de la llave y se llevó el computador. Usted la llamó a primera hora del día siguiente y mencionó la posibilidad de empezar un juicio criminal por violación a propiedad ajena.

## Práctica industrial

La mayoría de los negocios de arreglo de computadoras en la actualidad cobran a sus clientes un monto fijo por el trabajo basado en un presupuesto estimado escrito y firmado, y requieren un formulario de autorización para reparaciones firmado antes de empezar el trabajo. El presupuesto se realiza de acuerdo a los precios de las partes al por menor y el tiempo de mano de obra (que casi siempre es elevado) establecido en cualquiera de los “Manuales Estándar”.

Cuanto más viejo sea el computador, menos confiables serán los tiempos estimados del Manual, pues las posibilidades de fallas en el sistema suben de modo considerable. Por lo general, se advierte de esto a los clientes verbalmente y en la letra menuda del formulario de autorización para reparación, y cuando ocurren esas complicaciones se cobra al cliente por encima del estimado un monto fijo por el trabajo adicional basado estrictamente en el Manual. Si después de comenzar un trabajo aparece que se requiere un trabajo sustancial adicional más allá del alcance de lo autorizado por el formulario para reparación (sustancial generalmente significa 15-20% más), el mecánico suele llamar al cliente antes de proceder. De no ser así, la responsabilidad legal del cliente se limitará a la suma autorizada en el formulario de reparaciones.

Mientras la mayoría de las agencias especializadas en computadoras cobran hasta 9,5 dólares por hora de mano de obra, los talleres independientes cobran alrededor de 5 dólares por hora. El técnico recibe más o menos la mitad de ese monto. Finalmente, las agencias independientes acostumbran comprar los repuestos de los fabricantes con un 25% de descuento aproximadamente.

El trabajo le tomó a Manuel 9,5 horas más que lo que él había estimado, debido a la mala configuración del equipo y al cambio de algunas piezas dañadas por el polvo. Buena parte de este tiempo adicional fue resultado de la falta de familiaridad de Manuel González con el tipo de daño del computador. Consciente de esto, Manuel hizo los siguientes descuentos en la preparación de la factura:

1. 10 dólares menos que los precios al por menor por los repuestos adicionales que instaló y 15 dólares menos por el ventilador.
2. No cobró 2,5 horas de mano de obra real. Esto produjo una rebaja de 10 dólares de acuerdo con la tasa normal que se le cobra a Forero por mano de obra, de 4 dólares la hora.
3. Puesto que gran parte del incremento estaba en los repuestos, Manuel decidió pasar 15 dólares de los repuestos a la mano de obra en la factura entregada.

Esto significa que la factura de Manuel González era de 35 dólares menos de lo que “debería” haber sido, y de 82 dólares menos de lo que hubiera sido para un cliente “ordinario” (al cual se factura 5 dólares la hora por mano de obra).

Manuel González guardó, como es costumbre, las partes que se quitaron al computador y no tiene duda de que cualquier mecánico competente podría confirmar, viendo estos repuestos, que el trabajo realizado era necesario.

Puesto que se encontraba en Metrópolis por el tratamiento de su hija, usted sólo sabía algunos detalles de esta historia. De hecho, de haber estado presente en el taller, se habría evitado este malentendido.

Usted quisiera llegar a un acuerdo sin tener que ir a la Corte, lo que significaría un gran esfuerzo en términos de tiempo y dinero (mucho más de lo que usted recobraría).

A pesar de que está bastante enfadado con esta situación, preferiría mantener a Nora y a su familia como clientes, siempre y cuando no se establezca un precedente de clientes que “saquen” sus computadoras y no paguen sus facturas. Usted preferiría conservar la relación con la familia de Nora especialmente con el esposo de ella, quien es un antiguo compañero de escuela.

Los siguientes son los precios posibles que usted considera puede recobrar por los arreglos efectuados:

<b>Criterio</b>	<b>Monto, en US\$</b>
“Estimado” en borrador	222
“Estimado” + 20%	266
Promedio del “estimado” y la primera factura	398
Primera factura	575
Segunda factura	648

*Prepárese para su reunión con Nora.*

Material correspondiente al ejercicio “Computadores Pérez” (fase 5, “Criterios objetivos”)

**Impresos**

**Montos para el trabajo en el computador de la Señora Forero**

**Presupuestos**

<b>Secuencia</b>	<b>Concepto</b>	<b>Monto, en US\$</b>
Cotización de Manuel	Repuestos, estimados de acuerdo con el precio de lista	150
	Mano de obra estimada: 18 horas a 4 dólares la hora	72
	Total	222
Costo real	Repuestos (al precio de lista)	500
	Mano de obra: 27,5 horas a 4 dólares la hora	110
	a 5 dólares la hora	137,5
Primera factura	Repuestos (reducidos para disminuir la factura total)	460
	Mano de obra (reducida de las 27,5 horas reales a 25 horas, a 4 dólares la hora, luego se aumentaron 15 dólares para cubrir algunos de los repuestos extra)	115
	Total	575
Segunda factura	Repuestos (de acuerdo con la lista)	500
	Mano de obra (estimado de 29,5 horas de trabajo realmente realizado, a 22 dólares la hora, de acuerdo al Manual Estándar)	148
	Total	648

**Repuestos**

<b>Repuesto</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Precio a Samuel, en US\$</b>	<b>Precio por menor, en US\$</b>
Ventilador	1	60	75
Refrigerador	1	60	75
<i>Estimado inicial</i>		120	150
Disco duro	1	155	190
Reinstalación de programas	-	100	160
Total		475	500

**Mano de obra (horas)**

<b>Concepto</b>	<b>Estimado</b>	<b>Primera factura</b>	<b>Manual Estándar</b>	<b>Real</b>
Cambio de ventilador	10	?	10	12
Formateo de disco duro	3	?	5	3
Reinstalación de programas	5	?	5	4
Limpieza de los componentes		?	4	3,5
Cambio del disco duro	N/A	?	5,5	5
Total	18	25	29,5	27,5

Material correspondiente al ejercicio “Computadores Pérez” (fase 5, “Criterios objetivos”)

## Impresos

### Instrucciones confidenciales para Nora Forero

*Usted y su familia han sido clientes constantes del negocio de Samuel Pérez. El taller de Computadoras Pérez siempre les ha dado un servicio especial y descuentos en las facturas.*

*Usted llevó su computador, de dos años de uso, al taller de Samuel pues no funcionaba normalmente. En el taller, con bastante misterio, le informaron que Samuel estaba fuera por asuntos personales y que Manuel González, técnico joven y a quien usted no conocía, revisaría el computador. Usted interpretó la ausencia de Samuel como la confirmación del rumor sobre un bochornoso lío de faldas.*

Manuel González revisó el computador durante media hora y le dijo que necesitaba un nuevo ventilador para controlar la temperatura, formatear el disco y volver a instalar los programas. Él le dio un estimado a mano y en una hoja de borrador. Usted pensó en pedir un presupuesto estimado firmado pero se abstuvo para no parecer que desconfiaba del técnico. El estimado decía:

Repuestos	\$150
Mano de obra	\$ <u>72</u>
Total	\$222

Usted le dijo a Manuel que, por favor, le diera la máxima prioridad a la reparación de su computador dado que es una herramienta indispensable en su trabajo. Manuel le dijo que estaría listo en dos días. Sin embargo, al día siguiente, Manuel llamó a la escuela y dejó un mensaje con su secretaria diciendo que había tenido “un problema” y que el trabajo tomaría un poco más de tiempo, por lo que usted no debería ir a retirar el computador antes de las 6 p.m. del día siguiente. Cuando usted llegó, un poco después de la hora indicada, Manuel González le informó que el computador había sido reparado y estaba funcionando normalmente. Sin embargo, la factura que le dio era como sigue:

Repuestos	\$460
Mano de obra	\$ <u>115</u>
Total	\$575

Usted se enojó, se rehusó a pagar esta factura y pidió ver a Samuel Pérez. Samuel dijo algo sobre partes extra y complicaciones, pero usted no quedó convencida. Usted sugirió que esto parecía un engaño, que el presupuesto estimado escrito decía otra cosa y que estaría dispuesta a ir a juicio si era necesario. Los dos se alteraron y Samuel preparó una nueva factura basada, dijo, en el precio de los estimados para componentes y mano de obra establecidos en un “Manual Estándar” usado en esta actividad. Esta factura era:

Repuestos	\$500
Mano de obra	\$148
Total	\$648

En este momento usted se enfureció aún más y salió del taller. Más tarde esa noche, después que el taller había cerrado, usted retornó con duplicado de la llave y se llevó su computador. Cuando Samuel la contactó al día siguiente, mencionó la posibilidad de una queja criminal por violación de propiedad ajena y usted acordó sostener una reunión con el señor Pérez para buscarle solución al problema.

Usted está dispuesta a pagar el presupuesto estimado inicial, más un sobrecargo razonable. Sin embargo, está enojada porque la factura fue cambiada dos veces y piensa que simplemente estaban tratando de “aprovecharse” de usted. Ha llegado incluso a creer que debido al supuesto lío de faldas de Samuel, éste ha cambiado mucho y ya simplemente no es el mismo de antes. A Samuel ya sólo le importa el dinero, como a cualquier otro.

### Práctica industrial

En preparación para esta negociación, usted contactó al técnico de una compañera de trabajo y, luego de considerable discusión, desarrolló el esquema que sigue acerca de cómo funcionan los talleres de reparación de computadores. La mayoría cobra un monto fijo por un trabajo basado en un presupuesto estimado escrito y requiere un formulario de autorización para reparación firmado antes de empezar el trabajo. El presupuesto estimado está basado en precios de lista para repuestos y tiempo de mano de obra aproximado (el que generalmente, pero no siempre, es un poco sobrecargado) de acuerdo con lo que aparece en los “Manuales Estándar”.

Cuanto más viejo sea el computador, menos confiable será el tiempo estimado del Manual, ya que la posibilidad de daños mayores es más alta. Los clientes son generalmente advertidos en forma oral y en la letra menuda en el formulario de autorización para reparación. Cuando ocurren estas complicaciones, se cobra al cliente un monto fijo por encima del estimado por el trabajo adicional, basado estrictamente en lo que indica el Manual. Si después de comenzar un trabajo, parece que se requerirá un extra sustancial (ordinariamente alrededor de 15-20%) más allá del alcance autorizado por el formulario de reparaciones, el técnico generalmente llama al cliente antes de proceder. De otro modo, la responsabilidad legal del cliente se limita a la suma autorizada en el formulario de reparaciones.

Mientras las agencias de ventas de computadoras pueden cobrar hasta 9,5 dólares la hora por mano de obra, la mayoría de los negocios independientes cobran alrededor de 5 dólares la hora (el técnico podría recibir más o menos la mitad de eso). Los talleres de reparación generalmente compran los repuestos con alrededor del 30% de descuento de los precios al por menor.

Usted quiere llegar a un acuerdo sin tener que ir a la Corte (adonde Pérez aparentemente amenaza con llevar la disputa). Una acción legal requeriría mucho tiempo y esfuerzo, y usted estima que tiene cero posibilidades de recuperar los gastos de abogados.

Los siguientes son los precios posibles que usted considera podría pagar por los arreglos efectuados:

<b>Criterio</b>	<b>Monto, en US\$</b>
“Estimado” en borrador	222
“Estimado” + 20%	266
Promedio del “estimado” y la primera factura	398
Primera factura	575
Segunda factura	648

Usted no ve posibilidades en un juicio criminal. Más aún, ha comentado con su familia el incidente y ellos le han dicho que están seguros de que este problema se debe a un malentendido y que sería una lástima perder la amistad que se tiene con la familia Pérez.

*Prepárese para su reunión con el Señor Samuel Pérez.*

**Matriz de análisis del conflicto en “Computadoras Pérez”**

Material correspondiente al ejercicio “Computadoras Pérez” (fase 5, “Criterios objetivos”)

**Impresos**

<p><b>Partes</b> ¿Quién está involucrado en el problema?</p>		
<p><b>Percepciones</b> ¿Qué piensa cada una de las partes acerca de la otra y de la situación?</p>		
<p><b>Posiciones</b> ¿Qué exige cada una de las partes?</p>		
<p><b>Intereses</b> ¿Qué es lo que cada una de las partes realmente quiere y por qué?</p>		
<p><b>Opciones creativas</b> ¿Cuáles son todas las cosas que ambas partes pueden hacer?</p>		
<p><b>Criterios objetivos</b> ¿Qué pautas pueden guiar a las partes para decidir qué es justo y qué no lo es?</p>		

Material correspondiente al ejercicio “Una oferta interesante” (fase 6, “Alternativas y la mejor alternativa al acuerdo negociado”)

## Impresos

### Instrucciones confidenciales para Susana Maestre

*Usted es una reconocida pedagoga de 25 años de experiencia profesional. Ha dedicado su vida a su carrera, razón por la cual no se casó. Desde la muerte de su padre hace 5 años, su madre vive con usted.*

*Aunque originaria de Metrópolis, gran ciudad de unos cuatro millones de habitantes, ha vivido durante los últimos 20 años en Ciudad Gótica, a la que prácticamente puede llamar su “hogar”. Ciudad Gótica es una pequeña ciudad de 100.000 habitantes aproximadamente. Debido a la gran cantidad de innovaciones en los campos de las ciencias sociales producidas por los habitantes de Ciudad Gótica, vivir en ella se ha convertido en sinónimo de prestigio intelectual.*

Desde hace 15 años usted ha venido desarrollando un método novedoso de enseñanza que le ha valido el reconocimiento general de sus colegas. Parte fundamental de ese método es la locación física en donde debe desarrollarse la instrucción a los niños. Siguiendo la experiencia de filósofos de la antigüedad, a quienes usted realmente admira, está convencida de que hay que mantener a los alumnos en estrecho contacto con el medio que los rodea. Ellos deben empezar a construir su mundo con base en el medio dónde se desarrollan. ¿Qué sentido tiene hacer que los niños hagan un ensayo sobre la palma de coco cuando nunca han visto el mar y, por el contrario, la vegetación que conocen es de páramo?

En este orden de ideas, usted está convencida de que el ambiente familiar y académico deben estar en estrecha relación siempre, razón por la cual, los programas de formación y la participación de los padres en el diseño curricular juegan un papel central en su centro educativo.

Con el fin de darle una entidad propia a su proyecto educativo, hace cinco años usted compró, haciendo uso de los ahorros de toda su vida y de un préstamo del Banco, la Quinta Liévano, una vieja edificación en las afueras de Ciudad Gótica. La casa estaba en muy mal estado y, por tanto, usted ha tenido que reconstruirla poco a poco, en la medida en que sus finanzas, afectadas por la compra de la quinta, se lo han permitido. A pesar de que en un comienzo fue muy difícil el trabajo de difusión de su innovación pedagógica, hoy en día es ampliamente reconocida y los cupos en su colegio no alcanzan para tanta demanda.

Los últimos meses han sido especialmente duros para usted, pues su madre ha estado muy enferma y ha requerido de numerosos y costosos tratamientos médicos en la ciudad de Metrópolis. Hace una semana, usted recibió la devastadora noticia del diagnóstico de cáncer de su madre. De acuerdo con los médicos, el cáncer está todavía en una etapa inicial y las probabilidades de recuperación son muchas, siempre y cuando se intensifique el tratamiento realizado hasta el momento y se complemente con una nueva droga. Aunque usted se preocupaba por la eventualidad de una enfermedad, los gastos de la renovación de la quinta hi-

cieron que pospusiera la decisión de tomar un seguro médico y el de su madre no cubre enfermedades de tratamiento costoso como el cáncer. Los médicos le han dicho que el tratamiento inicial costaría alrededor de 400.000 dólares, aun cuando en un año aproximadamente hasta más del doble.

Su situación se ha tornado tan difícil que incluso le ha sido imposible cumplir con los pagos al Banco. Por tanto ha llegado a pensar en vender la sede de la escuela. Sin embargo, usted se preocupa por la suerte que vaya a tener la quinta. Usted no quisiera que se usara en ninguna forma que eventualmente fuera en detrimento de la innovación pedagógica que le ha costado el esfuerzo de tantos años y que, podría decirse, le da sentido a su vida.

Afortunadamente, parece haber un número considerable de personas interesadas en comprar la propiedad. Hasta el momento, usted cuenta con tres ofertas serias:

1. Propiedades Patiño propone crear cinco apartamentos lujosos. La oferta de Patiño es pagar el 75% en efectivo y dejarle a usted el 25% de participación en las ganancias, después de conversión y de costos financieros.

El valor presente de este paquete por el 75% de la propiedad sería entonces de 600.000 dólares. El valor presente de la participación futura de las siguientes ganancias estaría entre 85.000 y 100.000 dólares. Por tanto, esta oferta tiene un valor presente total de entre 685.000 y 700.000 dólares.

2. Megaplan, una prominente y exitosa compañía cuyo propietario es Pedro Santodomingo, propone construir un hotel campestre de lujo. También ofrece pagar los impuestos adeudados y la amortización de la deuda que se debe para la semana próxima, pero lo más llamativo de su oferta son los títulos valores (garantizados por bienes raíces) que usted podría vender en el mercado bursátil y convertirlos en efectivo. El valor presente de esta oferta es de 750.000 dólares.

3. Rodríguez y Pérez han propuesto la oferta más interesante hasta el momento, pues quieren construir un complejo educativo llamado el "Centro Maestro", con museos interactivos donde los niños podrán tocar, cuestionar, experimentar los distintos avances científicos de la humanidad en temas como descubrimientos de la física, la química, la electrónica. Se contaría con espacios especialmente diseñados para fomentar las actividades entre padres e hijos. Habría también lugares destinados a eventos como conciertos, debates, etc.

Rodríguez y Pérez ofrecen pagar 500.000 dólares en efectivo. Además, suministrarían todo el capital necesario para el pago de los impuestos que se deben y la amortización de la deuda. Usted recibiría los montos restantes en participación de las utilidades generadas en el primer año del proyecto

que, según estudios conocidos y verificados, podrían estar entre 500.000 y 600.000 dólares. Esto hace que la oferta de Rodríguez y Pérez tenga un valor presente de 1.000.000 a 1.100.000 dólares.

Ellos no quisieran que sus planes de desarrollo comercial se divulgaran sino de manera general.

**Incógnita.** Antes de tomar una decisión final, usted quiere oír lo que esta compañía tiene para ofrecer. Usted piensa que la oferta de Incógnita puede ser mejor que la de Rodríguez y Pérez y que muchos de sus intereses pueden ser satisfechos. Usted no sabe nada acerca del Grupo Incógnita excepto que ha contratado uno de los especialistas más calificados en materia de bienes raíces de la ciudad. Esto la lleva a pensar que seguramente deben ser muy solventes económicamente. Por tanto, usted querrá averiguar un poco más sobre ellos durante la reunión que tiene prevista con su abogado.

Al considerar estas ofertas, usted debe ser consciente de que su interés primordial es maximizar el valor monetario que pueda obtener por la Quinta, bien sea en forma de efectivo o de alguna compensación diferente. Sin embargo, también es importante pensar que la enfermedad de su madre hace que usted tenga gran necesidad de efectivo. Usted estaría dispuesta a recibir hasta 50.000 dólares menos si el pago fuera en efectivo.

El segundo interés más importante para usted es el profesional. Por tanto, se preocupa por que el uso que se vaya a dar a la Quinta no tenga ninguna repercusión negativa en sus ambiciones profesionales futuras. Es imperativo que cualquier desarrollo posterior sea política y socialmente aceptable.

Debe tener en mente que si hay necesidad de divulgar alguna de la información en relación con la oferta de Rodríguez y Pérez, deberá hacerlo sobre la base de un acuerdo y con la garantía de que ésta no será revelada.

*Usted tiene una cita para reunirse con el abogado de Incógnita.*

## Información confidencial para el representante del comprador

*Usted es un especialista en bienes raíces, que representa en este caso a Incógnita Ltda., una compañía suiza cuyo propietario es un fondo de las Bahamas (este tipo de estructuras jurídicas se usa frecuentemente para ocultar la identidad del verdadero actor, generalmente alguien con gran poder económico y limitadas opciones de compra, quien teme ser objeto de precios muy altos si su verdadera identidad llegare a conocerse). Este secreto comprador es la empresa Stricta Ltda., que posee y opera 83 internados en todo el mundo. Por las razones mencionadas se ha pedido mantener en secreto su verdadero nombre.*

Los internados de Stricta se han ganado el prestigio y el respeto de mucha gente debido al alto nivel académico de sus egresados, nivel que les ha permitido ingresar a las mejores y más reconocidas universidades nacionales e internacionales. Los antiguos alumnos de estas academias ocupan posiciones de gran influencia tanto en el sector público como privado y son importantes contribuyentes a las finanzas de las academias.

La educación que ofrece Stricta se caracteriza por alejar a sus estudiantes de sus lugares de origen, pues la empresa está convencida de que las familias pueden jugar un papel distractor en el proceso de aprendizaje. En realidad, Stricta quiere ser el agente socializador más importante, y casi único, de los niños. No quisiera por ningún motivo que las familias de origen de los estudiantes pudieran convertirse en un obstáculo para la transmisión de valores como el respeto, la obediencia y el cumplimiento del deber, los cuales inspiran y dan sustento a todo su desarrollo curricular.

Desde hace varios años, Stricta avanza en un agresivo plan de expansión. Está muy interesada en llegar a lugares y sectores de la población en los que ha tenido poca acogida. Ciudad Gótica representa un sitio estratégico en el desarrollo de sus planes debido al prestigio y reconocimiento intelectual y científico de sus pobladores. Si usted logra entrar con éxito en Ciudad Gótica, sus planes de expansión hacia otras ciudades del país estarían garantizados.

Por intermedio suyo, Stricta se ha enterado de la venta de la Quinta Liévano y está convencida de que sería el lugar ideal para el establecimiento de uno de sus internados. El tamaño de la Quinta, el número de habitaciones y la amplitud de sus espacios se ajustan a las necesidades de construcción del internado. Los arquitectos de la compañía han trazado planos y, sin lugar a dudas, en este sitio su internado podría convertirse en una de sus mejores locaciones. Por otra parte, el buen nombre logrado por el establecimiento educativo de Susana Maestre podría beneficiar enormemente los planes de Stricta, pues se mandaría un claro mensaje a los posibles usuarios de que la opción de sus internados es definitivamente la mejor para sus hijos.

Material correspondiente al ejercicio “Una oferta interesante” (fase 6, “Alternativas y mejor alternativa al acuerdo negociado”)

## Impresos

El departamento de bienes raíces de Stricta ha desarrollado algunos estimados sobre cuáles podrían ser las “otras” propuestas que pudiesen recibir los dueños de la Quinta, esto es, con qué tipo de “competidores” podrían encontrarse en el camino:

- Desarrollo habitacional, especialmente residencias o apartamentos dúplex. Teniendo en cuenta las utilidades que este tipo de proyecto podría generar, el costo de la construcción y la utilidad neta para los constructores, es muy probable que las ofertas puedan estar dentro de un rango que va de 600.000 a 700.000 dólares.
- Desarrollo hotelero de alto rango. Las ofertas para este tipo de proyecto podrían estar entre 750.000 y 800.000 dólares.
- Desarrollo comercial de bajo rango dentro de la estructura actual de La Quinta (construcción de oficinas para profesionales o instalaciones para pequeñas empresas).

Es poco probable que las propuestas sean mucho mayores que aquellas del desarrollo residencial.

Habiendo ya negociado una opción de compra por 700.000 dólares en un sitio dentro de la ciudad, usted entra a la negociación con una posición muy fuerte. No hay duda de que el nombre Liévano y la fama que tiene la Quinta le darán al internado el reconocimiento y la mística que caracterizan a Stricta. Valorar la fama no es cosa fácil. La administración de Stricta ha establecido un valor máximo de 125.000 dólares por este prestigio. Por tanto, Stricta ofrecería un máximo de 825.000 dólares por la Quinta.

Idealmente, su cliente quisiera pagar un poco más del margen establecido (600.000 a 700.000 dólares) para superar posibles competidores.

Usted tiene que trabajar rápido, pues ya sabe que Susana Maestre ha recibido ofertas y sospecha que está cerca de llegar a un acuerdo. Aún más, la opción de compra del otro sitio expira en cinco días, de modo que si ha de comprar la Quinta Liévano, deberá llegar a un acuerdo en los términos generales casi inmediatamente. Usted tiene plena autoridad para cerrar el negocio en el curso de la reunión con la señora Maestre, y está autorizado para ser creativo en los aspectos financieros de su oferta, siempre y cuando el valor presente no exceda de 825.000 dólares. Si es necesario, Incógnita puede pagar la totalidad del dinero en efectivo.

Stricta no está interesada en una sociedad, ellos quieren la propiedad sin ningún tipo de restricción o derecho residual en cabeza de Susana. Su cliente quiere mantener su identidad y sus planes en secreto. Sin embargo, de ser necesario, usted podrá revelar la información, siempre y cuando sea con la garantía de que no se dará a conocer.

*Prepárese para su reunión con Susana Maestre*

**Matriz de análisis del conflicto en “Una oferta interesante”**

Material correspondiente al ejercicio “Una oferta interesante” (fase 6, “Alternativas y mejor alternativa al acuerdo negociado”)

**Impresos**

<p><b>Partes</b> ¿Quién está involucrado en el problema?</p>		
<p><b>Percepciones</b> ¿Qué piensa cada una de las partes acerca de la otra y de la situación?</p>		
<p><b>Posiciones</b> ¿Qué exige cada una de las partes?</p>		
<p><b>Intereses</b> ¿Qué es lo que cada una de las partes realmente quiere y por qué?</p>		
<p><b>Opciones creativas</b> ¿Cuáles son todas las cosas que ambas partes pueden hacer?</p>		
<p><b>Criterios objetivos</b> ¿Qué pautas pueden guiar a las partes para decidir qué es justo y qué no lo es?</p>		
<p><b>BATNA</b> ¿Qué es lo que cada una de las partes puede hacer en caso de no llegar a un acuerdo con la otra?</p>		

Material correspondiente al ejercicio “Barrio Ríoseco” (fase 7, “La participación de terceros en la negociación: mediación”)

## Impresos

### Información general

El Barrio Ríoseco está ubicado en Moria, ciudad de 1.000.000 de habitantes, ubicada al norte del país.

En el Barrio Ríoseco viven aproximadamente 150 familias, casi todas de estratos 1 y 2. Las viviendas han sido construidas por el sistema de autoconstrucción, en lotes de invasión, y han ido ampliándose en la medida en que sus dueños aumentan sus recursos económicos. Se trata entonces de una urbanización espontánea que no ha contado con los permisos y servicios públicos necesarios.

Moria ha emprendido un programa de legalización del servicio de acueducto y alcantarillado de la ciudad. Como era de esperarse, este programa ha generado todo tipo de reacciones, en su mayoría negativas, en las comunidades más deprimidas de la ciudad.

El servicio de acueducto, alcantarillado y aseo de la ciudad de Moria está a cargo de Urano S.A. Urano es una empresa privada de capital extranjero. En los últimos años ha tenido un crecimiento importante e incluso ha comenzado a prestar el servicio en otras ciudades del país y del exterior.

La empresa está preocupada especialmente por las reacciones de los vecinos del Barrio Ríoseco, quienes incluso han amenazado con hacer un paro y evitar el ingreso de los trabajadores de la empresa al vecindario.

Por esta razón ha contratado los servicios del Centro de Conciliación de la Cámara de Industria y Comercio de Moria para que medie en la reunión programada entre los ejecutivos de la empresa y los representantes de los vecinos.

### Información confidencial para el plomero

Usted ha vivido en el barrio Río seco durante los últimos cinco años, es casado y tiene dos hijas adolescentes, una de 14 y otra de 17 años. Su situación económica no es la mejor, dada la crisis de la construcción que vive actualmente la ciudad. Por esta razón está realmente preocupado por el programa de legalización emprendido por la empresa de acueducto y alcantarillado de la ciudad.

Gracias a su profesión, usted ha logrado conectarse al servicio de acueducto ilegalmente y cuenta con el servicio de agua durante las 24 horas del día.

Además de su gran angustia por el tema de las tarifas, usted está muy molesto con la presencia de los trabajadores de la empresa en el vecindario. Sus hijas prácticamente no han podido volver a salir de sus casas sin enfrentarse a los silbidos y palabras obscenas de los trabajadores.

Usted decidió ofrecerse como voluntario para asistir a la reunión con los representantes de la empresa, pues cree que nadie puede representar sus intereses como usted espera. Además, ha sido tradicionalmente el líder de esta comunidad y tiene conexiones con políticos de la región. Sabe que si logra evitar la puesta en marcha del programa, muchos barrios de la ciudad van a querer que usted los represente y su popularidad política aumentará considerablemente.

Material correspondiente al ejercicio “Barrio Río seco” (fase 7, “La participación de terceros en la negociación: mediación”)

### Impresos

### Información confidencial para el gerente comercial

Usted es el gerente comercial de Urano S.A. desde hace un año, lo que significa un gran avance en su carrera profesional pues sólo hace tres años que salió de la universidad. Su desempeño hasta el momento ha sido excelente y ha logrado superar con creces las metas impuestas por la compañía.

Usted ha recibido con beneplácito el nuevo programa de legalización y normalización del servicio de acueducto, emprendido por la ciudad de Moria. Está convencido de la bondad del programa y ve en él una oportunidad para seguir cumpliendo con sus metas y seguir avanzando en la empresa.

Material correspondiente al ejercicio “Barrio Río seco” (fase 7, “La participación de terceros en la negociación: mediación”)

### Impresos

Material correspondiente al ejercicio “Barrio Río seco” (fase 7, “La participación de terceros en la negociación: mediación”)

## Impresos

### Información confidencial para el gerente técnico

Usted es el gerente técnico de Urano S.A. Lleva 20 años trabajando en la empresa y conoce de sobra cómo hacer su trabajo.

Al contrario de algunos ejecutivos jóvenes de la compañía, usted está convencido de que para el éxito de estos planes de legalización y normalización del servicio debería hacerse un estudio más serio y concienzudo y, sobretodo, que deberían realizarse por etapas. Hay comunidades en la ciudad donde la prestación del servicio podría garantizarse de mejor manera.

La comunidad del barrio Río seco está ubicada en un sitio donde usted considera que no puede todavía prestarse un buen servicio. Las válvulas existentes no darían abasto y la empresa no podría garantizar una prestación del servicio del 100%.

Material correspondiente al ejercicio “Barrio Río seco” (fase 7, “La participación de terceros en la negociación: mediación”)

## Impresos

### Información confidencial para el dueño de la tienda

Usted vive en el barrio Río seco desde hace 20 años y es dueño de la única tienda de víveres del vecindario y de cuatro edificaciones más de la zona, una de ellas de cuatro pisos, en donde ha construido varios apartamentos que tiene en alquiler. Lo que posee ha sido realmente el fruto de 20 años de duro, fuerte y constante trabajo.

Aunque no quiere admitirlo frente a sus vecinos del barrio y esté preocupado por las implicaciones económicas que pueda tener el programa de legalización, lo ha recibido complacido. Ve en él una oportunidad para valorizar las propiedades que posee en el barrio Río seco.

Otro de los puntos que le interesa tratar en la reunión es el referente al servicio de agua en el edificio de cuatro pisos que posee en el barrio.

**Matriz de análisis del conflicto en “Barrio Río seco”**

Material correspondiente al ejercicio “Barrio Río seco” (fase 7, “La participación de terceros en la negociación: mediación”)

**Impresos**

<p><b>Partes</b> ¿Quién está involucrado en el problema?</p>		
<p><b>Percepciones</b> ¿Qué piensa cada una de las partes acerca de la otra y de la situación?</p>		
<p><b>Posiciones</b> ¿Qué exige cada una de las partes?</p>		
<p><b>Intereses</b> ¿Qué es lo que cada una de las partes realmente quiere y por qué?</p>		
<p><b>Opciones creativas</b> ¿Cuáles son todas las cosas que ambas partes pueden hacer?</p>		
<p><b>Criterios objetivos</b> ¿Qué pautas pueden guiar a las partes para decidir qué es justo y qué no lo es?</p>		
<p><b>BATNA</b> ¿Qué es lo que cada una de las partes puede hacer en caso de no llegar a un acuerdo con la otra?</p>		

Material correspondiente al ejercicio a distancia (fase 8, “Ejercicio a distancia”)

## Impresos

### Guía práctica para el mediador

#### A. Etapa de apertura

##### Objetivos

- Iniciar el proceso
- Educar a las partes
- Estimular un ambiente propicio para la mediación

##### Destrezas y habilidades

- Comunicación
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- Empatía

##### Actividades

- Presentación personal
- Presentación e identificación de las partes
- Presentación del proceso y sus reglas
- Fomento de la credibilidad en la mediación
- Verificación de la comprensión de las partes

##### Resultados

- Establecimiento de contacto inicial con las partes
- Conocimiento y comprensión de las partes acerca del proceso:
  - Finalidad
  - Objetivos
  - Duración
  - Reglas de juego
  - Papel del mediador y de las partes
- Romper el hielo y estimular para continuar

#### B. Etapa de identificación del conflicto

##### Objetivos

- Identificar el conflicto
- Consolidar la confianza de las partes en el proceso y en el mediador
- Fomentar la comunicación
- Diseñar una estrategia preliminar de mediación

##### Destrezas y habilidades

- Percibir adecuadamente

##### Actividades

- Recolección y análisis de información sobre las partes y sobre el conflicto:
  - Conocimiento y confirmación de los hechos que llevaron al conflicto
  - Comprensión de percepciones
  - Identificación de intereses
- Permitir el alivio psicológico y manejo de incidentes críticos
- Identificación del conflicto
- Diseño de una estrategia de mediación

##### Resultados

- Identificación del conflicto
- Alivio psicológico
- Contar con una estrategia preliminar de mediación

## C. Etapa de negociación mediada

### Objetivos

- Ejecutar estrategia de mediación
- Revisar las hipótesis y los supuestos básicos
- Fomentar un proceso de negociación que permita plantear y discutir posibles opciones de arreglo
- Definir los resultados de la mediación en términos de opción logro o no del acuerdo

### Destrezas y habilidades

- Conducir el proceso
- Estimular a las partes para que inicien la negociación
- Desarrollar necesidad de generar opciones
- Permitir sugerir soluciones
- Manejar la tensión que pueda surgir entre las partes

### Actividades

- Ambientación de la negociación
- Desarrollo de la negociación:
  - Agenda
  - Generación de opciones
  - Generación de fórmulas de arreglo
  - Celebración de reuniones separadas

### Resultados

- Desarrollo de la negociación mediada
- Generación de una o varias opciones de solución del conflicto
- Decisión respecto a la solución más adecuada

## D. Etapa de cierre

### Objetivos

- Obtener el acuerdo que resuelva el conflicto, preferiblemente en forma integral y definitiva
- Lograr que las partes se concilien

### Destrezas y habilidades

- Capacidad de síntesis
- Habilidad de redacción

### Actividades

- Recuento, aclaraciones y ratificaciones
- Terminación del proceso

### Resultados

- Educación de las partes en cuanto a mejores formas de resolver sus diferencias futuras

Material correspondiente al ejercicio a distancia (fase 8, “Ejercicio a distancia”)

**Impresos**

**Matriz de análisis**

<p><b>Partes</b> ¿Quién está involucrado en el problema?</p>		
<p><b>Percepciones</b> ¿Qué piensa cada una de las partes acerca de la otra y de la situación?</p>		
<p><b>Posiciones</b> ¿Qué exige cada una de las partes?</p>		
<p><b>Intereses</b> ¿Qué es lo que cada una de las partes realmente quiere y por qué?</p>		
<p><b>Opciones creativas</b> ¿Cuáles son todas las cosas que ambas partes pueden hacer?</p>		
<p><b>Criterios objetivos</b> ¿Qué pautas pueden guiar a las partes para decidir qué es justo y qué no lo es?</p>		
<p><b>BATNA</b> ¿Qué es lo que cada una de las partes puede hacer en caso de no llegar a un acuerdo con la otra?</p>		

### Evaluación del curso sobre manejo de conflictos

Queridos participantes, es muy importante conocer su opinión, inquietudes y sugerencias con respecto al desarrollo de este programa. En este sentido, queremos invitarlos a compartir sus comentarios en relación con los siguientes aspectos:

1. Casos

Calificar de 1 a 5, siendo 5 la mayor calificación:

Caso						Comentarios
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	

¿Considera adecuada la metodología utilizada para la apropiación de los conceptos y el desarrollo de habilidades?

---



---



---



---

¿Cuál es el principal valor agregado que obtuvo al participar en este curso?

---



---



---



---

Otras observaciones

---



---



---



---

El manejo de conflictos en síntesis

### Transparencias

Fase 1

A slide with a dark blue background. At the top, a horizontal bar contains the text 'Fase 1' in yellow. On the left side, there is a white silhouette of a globe. A vertical dotted line is on the far left. At the bottom, there is a small navigation bar with a play button icon and several dots.

Estilos de negociación

Empatía por los intereses de las otras partes

Alta		
Baja		
	Baja	Alta

Reafirmar nuestros intereses

A slide with a dark blue background. The title 'Estilos de negociación' is in a yellow bar at the top. Below it, the text 'Empatía por los intereses de las otras partes' is on the left. A 2x2 matrix is in the center, with 'Alta' and 'Baja' on the left and 'Baja' and 'Alta' on the bottom. The bottom cell is highlighted in orange. Below the matrix is the text 'Reafirmar nuestros intereses'. A vertical dotted line is on the far left. At the bottom, there is a small navigation bar with a play button icon and several dots.

Estilos de negociación

Un duro estilo hostil

Empatía por los intereses de las otras partes

Alta		
Baja		
	Baja	Alta

Reafirmar nuestros intereses

A slide with a dark blue background. The title 'Estilos de negociación' is in a yellow bar at the top. Below it, the text 'Un duro estilo hostil' is in yellow. Below that, the text 'Empatía por los intereses de las otras partes' is on the left. A 2x2 matrix is in the center, with 'Alta' and 'Baja' on the left and 'Baja' and 'Alta' on the bottom. The bottom-right cell is highlighted in orange. Below the matrix is the text 'Reafirmar nuestros intereses'. A vertical dotted line is on the far left. At the bottom, there is a small navigation bar with a play button icon and several dots.

**Estilos de negociación**

Un suave estilo complaciente

Empatía por los intereses de las otras partes

Alta		
Baja		
	Baja	Alta

Reafirmar nuestros intereses

**Estilos de negociación**

Un estilo de evasión de enfrentamiento

Empatía por los intereses de las otras partes

Alta		
Baja		
	Baja	Alta

Reafirmar nuestros intereses

**Estilos de negociación**

Un estilo de solución conjunta de problemas

Empatía por los intereses de las otras partes

Alta		
Baja		
	Baja	Alta

Reafirmar nuestros intereses

## El método

- Separe las personas del problema
- Enfóquese en los intereses, no en las posiciones
- Invente opciones de mutuo beneficio
- Utilice criterios objetivos
- Desarrolle su BATNA

## Fase 2



## Separe las personas del problema

Separe el manejo de la relación y del problema:

Maneje los problemas de la relación directamente, a través de la comprensión de percepciones, emociones y un buen manejo de la comunicación.

## Percepciones

- » La forma cómo vemos el mundo depende desde dónde lo miremos.

## Manejo de percepciones

- Ponerse en los “zapatos” del otro.
- Reconocer las percepciones de cada uno.
  - » Una manera efectiva de reconocer el punto de vista del otro: anticiparse a él.
  - » Exprese su punto de vista sin provocar: cambiar el “o” por el “y” (usted puede estar en lo correcto desde el punto de vista de su experiencia y el otro, desde el suyo).

## Emociones

En una negociación, las emociones pueden ser más importantes que las palabras.

- » Muchas veces se habla del problema para evitar hablar de los sentimientos.
- » Emociones que no se reconocen pueden “permear” la negociación (lenguaje corporal, tono de voz, etc).
- » Emociones que no se expresan hacen que sea más difícil escuchar: escuchar requiere una actitud abierta acerca del otro (las emociones ocultas hacen que el foco de atención se vuelva hacia nosotros).

## Manejo de emociones

- Identifique y entienda las emociones, las de ellos y las suyas.
- Hágalas explícitas y reconózcalas como legítimas.
- Permita que la otra parte se desahogue.
- No reaccione ante explosiones emocionales.
- Use gestos simbólicos (una nota de condolencia, una disculpa).

## Comunicación

Sin comunicación no hay negociación.

Hay tres grandes problemas de comunicación:

- Los negociadores pueden no estar hablando el uno al otro.
- La otra parte puede no estar escuchando.
- Los malos entendidos.

## Manejo de la comunicación

- Escuche activamente y cerciórese de que entiende.
  - » Es importante que la otra parte sepa que usted escuchó lo que ellos dijeron (parafrasear).
- Hable para ser entendido.
- Hable de sí mismo, no del otro.
  - » La esencia de una frase “Yo” es describir el impacto que el problema tiene en usted.
- Hable con un propósito.

### Fase 3



### Enfóquese en los intereses

El problema básico en una negociación son los intereses NO las posiciones:

- Su posición es la decisión que tomó.
- Sus intereses lo llevaron a tomar esa decisión.

### Enfóquese en los intereses

Reconciliar intereses en lugar de posiciones funciona porque:

- Por cada interés hay usualmente varias posiciones que pueden satisfacerlo.
- Detrás de intereses en conflicto hay muchos otros que no lo están.

## ¿Cómo se identifican los intereses?

- Pregunte por qué
- Pregunte por qué no
- Tenga en cuenta que cada parte tiene intereses múltiples en la negociación
- Los intereses más fuertes son las necesidades humanas básicas
- Haga una lista, priorice

## Descubrir los intereses...

“Ayúdeme a comprender sus necesidades.

¿Por qué...?”

“¿Qué logrará esto para usted?”

“¿Qué sería lo malo de...? ¿Por qué no?”

“Según entiendo sus intereses, estos son...”

¿Qué es lo que no he entendido bien?”

No rechace, reformule

## Fase 4



## Crear opciones

Cuatro obstáculos que inhiben la producción de opciones:

- Juicio prematuro
- Buscar una sola respuesta
- El tamaño del pastel
- Pensar que solucionar el problema de la otra parte es asunto de ellos

## Creación de opciones

Algunas sugerencias:

- Separe “inventar” de “decidir”
- Amplíe sus opciones
- Busque ganancias conjuntas (haga que la decisión de ellos sea fácil)

## Obtener opciones

“¿Qué tal si ...?”

“¿Bajo qué circunstancias acordaría usted...?”

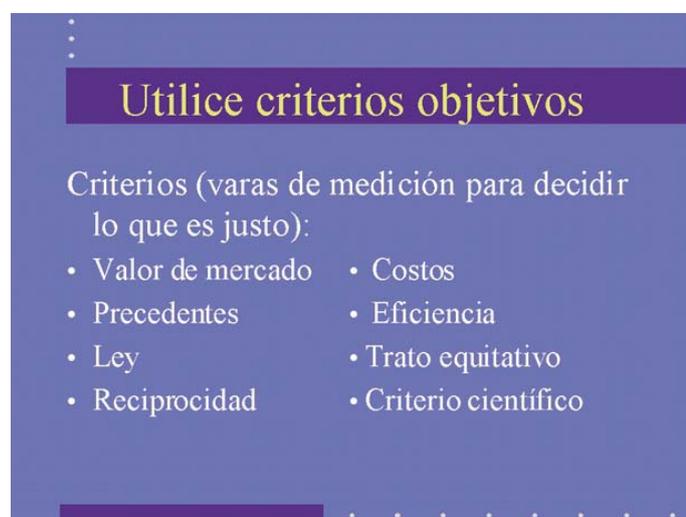
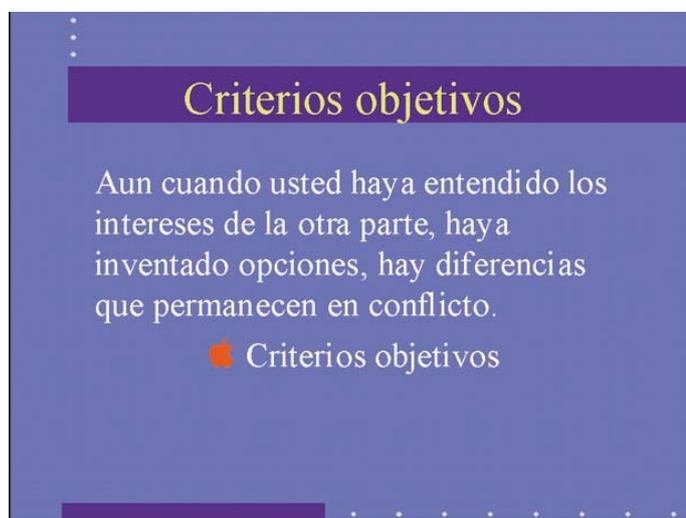
“¿Cómo resolvería usted este problema?” Pida consejos.

“¿Qué haría usted si estuviese en mi lugar?”

“Lo que me gusta de su idea es...”

“Una manera de aportar algo a ésta es...”

No rechace, reformule



## Preguntas sobre los criterios

“¿Cómo llegó a eso?”

“¿Cuál es la teoría que subyace a esto?”

“¿Qué es lo que hace que esto sea justo?”

“¿Cómo están manejando otros este mismo problema?”

No rechace, reformule

## Nunca ceda ante la presión

- La presión puede venir en muchas formas: soborno, amenaza, manipulación.
  - » Invítelos a los otros a explicar su razonamiento y a sugerir criterios que apliquen.
  - » Será mas fácil para usted rehusarse a hacer concesiones arbitrarias basado en criterios objetivos.

## Fase 6



## BATNA

Ningún método puede garantizar el éxito si todo el poder radica en la otra parte.

Cuando una familia vende su casa, la pregunta correcta no es cuánto podrán recibir, sino:

¿Que harían en caso de no venderla?

## BATNA

El objetivo de la negociación es conseguir un resultado mejor que el que usted podría obtener sin una negociación.

» Esa “otra cosa” que se podría obtener fuera de la negociación se torna muy importante.

## BATNA

BATNA (*Best Alternative to a Negotiated Agreement*) es el estándar para medir cualquier acuerdo que se proponga.

Entre mejor sea su BATNA, más grande su poder.

## Preguntas relacionadas con BATNA

“¿Qué sucederá si no llegamos a un acuerdo?”

“¿Cuáles serán las consecuencias probables para nosotros si no llegamos a un acuerdo?”

“¿Cuáles serán los costos?”

Advierta, no amenace.

## Lecciones finales



## Prepararse para la negociación

- Prepare, prepare, prepare.
- Utilice una plantilla de trabajo.
- Prepárese con otros.
- Reciba entrenamiento.
- Ensaye.

## Glosario

**Intereses:** Motivaciones subyacentes: aspiraciones, necesidades, preocupaciones, temores.

**Opciones:** Soluciones posibles para satisfacer los intereses.

**Criterios:** Varas de medición utilizadas para decidir lo que es justo.

**BATNA:** Lo mejor que puede hacer para satisfacer sus intereses si no puede lograr un acuerdo

**Propuestas:** Acuerdos propuestos

## Aprender de cada negociación

- La negociación es en un 80% aprendizaje
- Busque sorpresas
- Recuerde hacer preguntas
- Céntrese en una habilidad a la vez
  - Practique la mejora continua

- Axelrod, R., 1984, *The Evolution of Cooperation*, Nueva York, Basic Books.
- Christopher, E.M. y Smith, L.E., 1992, *El juego de la negociación*, Legis.
- Fisher, R. y otros, 1994, *Sí, de acuerdo. Cómo negociar sin ceder*, Bogotá, Norma.
- Fisher, R. y Ertel, D., 1998, *Sí ... ¡De acuerdo! En la práctica*, Bogotá, Norma.
- Fuller, L.L., 1971, "Mediation: its Forms and Functions", en: *44 Southern California Law Review*, págs. 305-339.
- Kelman, H.C., 1996, "Negotiation as Interactive Problem Solving", *1 International Negotiation*, págs. 99-123.
- Junco Vargas, J.R., 1994, *La conciliación. Aspectos sustanciales y procesales*, Ediciones Jurídicas Radar.
- Lax, D.A. y Sebenius, J.K., 1986, *The Manager as Negotiator: Bargaining for Cooperation and Competitive Gain*, Nueva York, Free Press.
- Mnookin, R.H., Peppet, S. y Tulumello, A., 1996, "The Tension Between Empathy and Assertiveness", en: *12 Negotiation Journal*, págs. 217-229.
- Ortiz T., P. (comp.), 1999, *Experiencias y desafíos en América Latina*, Ediciones UPS.
- Pérez, V., Luzsabel, M. y Varón P. J.C., 1996, *Técnicas de Conciliación. Programa para la Modernización de la Administración de Justicia*, FES-AID (Ministerio de Justicia y del Derecho, República de Colombia).
- Raiffa, H., 1982, *The Art and Science of Negotiation*, Belknap Press of Harvard University Press.
- , 1985, "Post-Settlement Settlements", en: *1 Negotiation Journal*, págs. 9-12.
- Schoonmaker, A.N., 1992, *Negocie y gane*, Bogotá, Norma.
- Schwartz, R.M., 1994, *The Skilled Facilitator: Practical Wisdom for Developing Effective Groups*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Sebenius, J.K., 1994, "Sequencing to Build Coalitions: With Whom Should I Talk First?", en: Zeckenhauser, R., Keeney, R.L. y Sebenius, J.K., (comps.), *Wise Choices: Decisions, Games and Negotiations*, Harvard Business School Press.
- Stone, D., Patton, B. y Heen, S., 1999, *Conversaciones difíciles: cómo enfrentarlas y decir lo que tiene que decir*, Bogotá, Norma.
- Ury, W.L., 1993, *¡Supere el no!*, Bogotá, Norma.
- , 1999, *Alcanzar la paz*, Buenos Aires, Paidós.

- Ury, W.L., Brett, J.M. y Goldberg, S.B., 1988, *Getting Disputes Resolved: Designing Systems to Cut the Costs of Conflict*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Wriggins, W.H., 1976, "Up for Auction: Malta Bargains with Great Britain, 1971", en: Zartman, W.I. (comp.), *The 50% Solution: How to Bargain Successfully with Hijackers, Strikers, Bosses, Oil Magnates, Arabs, Russians and other Worthy Opponents in this Modern World*, Doubleday.

# PROYECTO DE ACTUALIZACIÓN DE FORMADORES EN GESTIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

Director: Juan Carlos Tedesco  
Coordinadora: Felicitas Acosta  
Asistente: Liliana Paredes

## Autoría de los módulos:

*Introducción. La formación para la gestión y la política educativa: conceptos clave y orientaciones para su enseñanza*

Cecilia Braslavsky, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO;  
Felicitas Acosta, IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires

1. *El análisis situacional de la política educativa: competencia de gestión (APE)*

Laura Pitman, FLACSO, Argentina  
Consultora: Felicitas Acosta

2. *La comunicación: herramienta clave de la gestión educativa*

Abril Ch. de Méndez (coordinadora), Ernestina T. de Castillo, Jorge Díaz Donado,  
Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE),  
Universidad de Panamá, Panamá  
Consultora principal: Liliana Jabif

3. *Conflictos y gestión: prácticas de resolución*

María Clara Jaramillo, Luis Enrique López, PROEIBAndes, Maestría en Educación  
Intercultural Bilingüe, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

4. *El liderazgo: características e impacto en la gestión educativa*

Katia Siqueira de Freitas (coordinadora), Mara Schwingel, Márcia Oliveira Nery  
Rodrigues, Sônia Maria Moraes Ferreira, Universidad Federal de Bahía/ISP, Brasil  
Consultor externo: Robert Girling  
Revisoras: Felicitas Acosta y Liliana Jabif

5. *El trabajo en equipo: insumos para el formador*

Ernesto Gore, Marisa Vázquez Mazzini, Universidad de San Andrés, Escuela  
de Educación, Argentina

6. *Las nuevas tecnologías: herramientas de formación para la gestión y la política educativa*

Carlos Topete Barrera, Instituto Politécnico Nacional/SEPI ESCA Santo Tomás, México  
Consultora principal y revisora: Laura Pitman

El IPE-UNESCO Buenos Aires agradece la participación de Cecilia Braslavsky, Directora de la Oficina Internacional de Educación, como directora de la primera fase del proyecto y, especialmente, su acompañamiento durante la segunda fase y la elaboración de los módulos.

Este proyecto contó con el apoyo de la Fundación Ford.

## Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa. Módulos

© Copyright UNESCO 2004  
International Institute for Educational  
Planning  
7-9 rue Eugène-Delacroix  
75116, Paris, Francia

IPE-UNESCO  
Sede Regional Buenos Aires  
Agüero 2071  
(C1425EHS) Buenos Aires  
Argentina

# EL LIDERAZGO: CARACTERÍSTICAS E IMPACTO

EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

MÓDULO

4

Katia Siqueira de Freitas (coordinadora)

Mara Schwingel

Márcia Oliveira Nery Rodrigues

Sônia Maria Moraes Ferreira

**Universidad Federal de Bahía/ISP, Brasil**

Consultor externo: Robert Girling

Revisoras: Felicitas Acosta y Liliana Jabif

Los desafíos educativos actuales requieren gestores capaces de desarrollar liderazgos participativos y democráticos, que asuman riesgos y puedan conducir el sistema y sus instituciones frente a la multiplicidad de cambios y exigencias de la sociedad. Estos líderes, tanto en el nivel central del sistema educativo como en el nivel institucional, deben saber administrar las interrelaciones personales de modo ético y respetuoso del ser humano.

Presentación.....	3
Metodología y destinatarios.....	4
Criterios conceptuales .....	5
Transformación educativa y liderazgo.....	5
Acerca de las teorías de liderazgo .....	6
El liderazgo en la gestión educativa .....	9
Propuesta de enseñanza.....	13
Objetivos generales .....	13
Objetivos específicos.....	13
Recursos a enseñar .....	13
Metodología de trabajo.....	14
Actividad experimental.....	16
Descripción general.....	16
Taller 1 .....	17
Taller 2.....	22
Taller 3.....	29
Taller 4.....	34
Materiales de apoyo.....	38
Factores que explican el liderazgo según distintos modelos teóricos .....	38
Asumir el liderazgo como transformación total .....	39
Fábula del bosque .....	45
Formulario de autoevaluación sobre las prácticas de liderazgo en la gestión educativa.....	46
Instrumento para entrevista .....	47
Caso 1: Secretario de Educación, ¿administrador y líder?.....	49
Caso 2: Cambios en la escuela.....	53
Caso 3: Violencia y drogas en la escuela .....	54
Bibliografía .....	55
Recursos electrónicos.....	58

## PRESENTACIÓN

Actualmente, se considera el liderazgo como una estrategia para la implementación de los cambios que requiere la educación para el siglo XXI, por lo que el desarrollo de competencias que posibiliten la formación de líderes en educación se ha constituido en un gran desafío. En este contexto y en el marco del proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa se elaboró el presente módulo sobre liderazgo para la gestión educativa, resultado del trabajo conjunto del IIPE-UNESCO Buenos Aires y un equipo de la Universidad Federal de Bahía (UFBA) que se desempeña en la Facultad de Educación y en el Centro de Estudios Interdisciplinarios para el Sector Público (ISP). El ISP/UFBA es un órgano interdisciplinario creado hace más de 30 años para prestar servicios de consultoría y desarrollar proyectos en organizaciones públicas y privadas, en el ámbito nacional e internacional, en las áreas de modernización administrativa, recursos humanos, investigación y evaluación.

Concebido como herramienta de trabajo para el profesor universitario, éste es un módulo teórico-práctico, dirigido a la formación de competencias de liderazgo para la gestión educativa a partir de la construcción de conocimientos, del aprender a aprender y del aprender haciendo.

El documento se divide en cuatro partes. La primera consiste en una descripción de la metodología de elaboración y los destinatarios. En la segunda se desarrollan los criterios conceptuales y las teorías sobre el liderazgo. La tercera presenta la propuesta de enseñanza en tanto estrategia general. Finalmente, en la cuarta, se propone una actividad experimental a los efectos de presentar una propuesta de enseñanza que fue desarrollada con grupos de profesores y alumnos de posgrado de Brasil y de México. Se ofrecen, además, recursos bibliográficos y de Internet para que el profesor pueda profundizar y avanzar en el tema.

# METODOLOGÍA Y DESTINATARIOS

El módulo que aquí se presenta ofrece algunas herramientas para facilitar la construcción de la competencia de liderazgo en los gestores educativos. Aunque se abordan interrogantes como qué significa el liderazgo y por qué hay que hablar de liderazgo en la gestión educativa, no es el objetivo principal ofrecer respuestas acabadas, sino contribuir con recursos didácticos que apoyen a profesores y alumnos en la indagación y el análisis de respuestas acordes a sus propios contextos.

Este material se dirige al profesor universitario de asignaturas vinculadas a la gestión y la política educativa, y puede desarrollarse en cursos de posgrado y extensión con estudiantes y dirigentes escolares, consejeros, técnicos y secretarios de Educación de los niveles central, estadual o provincial y municipal, con directores y coordinadores regionales, estatales o municipales de enseñanza, con técnicos y demás funcionarios de universidades y otras instituciones de educación media y superior. También puede utilizarse en la formación de gestores de diversos niveles de los sistemas educativos, adaptando los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje al nivel al que se dirija el formador.

La metodología que se utilizó para la elaboración del módulo se basa en el modelo de Acción-Reflexión-Acción, que aborda la interacción de los sujetos con el objeto de estudio, la apropiación y la reconstrucción de nuevos saberes y concepciones, el desarrollo de recursos para la competencia de liderazgo a través del intercambio de experiencias, el análisis de situaciones problema y procesos de trabajo individual y en equipo.

La investigación y las actividades independientes, como forma de reconstrucción y renovación del conocimiento, permiten constantes ajustes e interacciones dentro de un proceso de desarrollo de liderazgos que se consolidan con la vivencia de experiencias. De esta manera, el módulo ofrece oportunidades para los formadores y sus estudiantes de interactuar con líderes educativos, entrevistarlos, analizar los datos de esas entrevistas, reflexionar sobre los resultados y compararlos con la literatura y la teoría en el aula. Se busca así aprender nuevas lecciones y desarrollar nuevas competencias que se reconstruyen de acuerdo a las circunstancias.

Es tarea del profesor seleccionar las actividades y estrategias más apropiadas para sus alumnos, en su contexto cultural y en el marco de las actuales transformaciones sociales, científicas y tecnológicas. Por lo tanto, es importante complementar esta propuesta con otras lecturas bibliográficas lo mismo que tomar o dejar actividades y recomendaciones sugeridas, conforme las circunstancias y el propio contexto.

# CRITERIOS CONCEPTUALES

En este apartado se ofrecen algunas orientaciones conceptuales sobre las teorías de liderazgo y sus usos en el ámbito de la gestión educativa con el fin de aportar elementos para la construcción de la propuesta de enseñanza.

## Transformación educativa y liderazgo

Los líderes educativos siempre tuvieron una importancia capital para el desarrollo integral de las personas y de los países. Uno de los líderes más destacados en educación, reconocido en América Latina y en gran parte del mundo, fue y continúa siendo el brasileño Paulo Freire (1921-1997).

¿Qué es lo que hizo de Paulo Freire un líder? ¿Habría sido su estilo democrático? ¿Habría sido su poder para dialogar y comunicar? Estas preguntas nos podrán ayudar a identificar las características de los líderes educativos transformadores, capaces de liderar los procesos de cambio de su tiempo.

**Paulo Freire** entendía a la educación como un proceso de concientización y liberación, defendía el diálogo como actividad pedagógica por excelencia, creía en la transdisciplinariedad y en la autonomía de la escuela. Fue capaz de desarrollar la pedagogía de la esperanza en momentos adversos. Algunas de las características propias de su liderazgo educativo estaban vinculadas con su energía creativa, el valor dado a la comunicación dialógica en el proceso educativo, el enfrentamiento y la resistencia a adaptarse a las situaciones adversas, el compromiso transformador de sus seguidores, la atención a la diversidad.

Freire estaba comprometido con la democracia participativa, la humanización y el cambio. Los líderes educacionales precisan, pues, establecer alianzas, redes y asociaciones, anticipar y administrar los conflictos, ver y promover los cambios, ampliar los caminos y los horizontes. En este sentido, el liderazgo de Paulo Freire puede constituirse en un ejemplo de promoción del cambio pedagógico y administrativo como proceso de equipo, de participación y de diálogo. Estas prácticas implican cambios en el contexto social, en las prácticas políticas y éticas y sustituyen el enfoque administrativo tradicional por el enfoque del líder gestor.

En este sentido cabe preguntarse: ¿cómo se forman los líderes?, ¿existen rasgos innatos en las personas que se convertirán en líderes?, ¿cuáles son las diferencias entre liderar y administrar procesos?

A los efectos de encuadrar esta propuesta, se presenta a continuación una breve síntesis de algunas teorías sobre el liderazgo.

## Acerca de las teorías de liderazgo

En términos generales, se define al **liderazgo** como la capacidad de influir en las personas para conducir las hacia las metas del grupo. Esto supone la capacidad para usar el poder formalmente atribuido, la capacidad para comprender los distintos momentos y situaciones, para inspirar al resto del grupo y generar un ambiente de motivación y compromiso con las tareas y metas.

Tradicionalmente, la literatura distingue tres modelos básicos de liderazgo: el modelo de los rasgos o personalista, el modelo conductual y el modelo de contingencia.

- **Modelo de los rasgos o personalista.** Durante muchos años, el debate en torno al liderazgo estuvo centrado en la búsqueda y en la identificación de rasgos particulares, de características únicas, casi innatas, de algunas personas. Así, se desarrolló una concepción del liderazgo centrada en las acciones de figuras históricas importantes tratando de descubrir las cualidades inherentes a ellas. Quienes sostenían esta posición identificaron algunos rasgos que consideraron distintivos de un líder, entre otros: la ambición, la energía, el afán por dirigir, la autoconfianza, el autocontrol, la flexibilidad, la persistencia y la perseverancia.
- **Modelo conductual.** Esta corriente considera que existe una categoría de conductas específicas que se pueden delimitar como habilidades de liderazgo, que no son inherentes a la persona, sino que pueden ser aprendidas una vez identificadas, convirtiendo a las personas en líderes eficaces.
- **Modelo de contingencia.** Otras perspectivas, vinculadas con el advenimiento de los procesos de grupo, consideran que el liderazgo es básicamente un proceso de influencia sobre tres tipos de actores: los colaboradores, los colegas y los superiores, para tratar de obtener de éstos las conductas y los resultados deseables. Si bien la condición de líder la tiene la persona, son los grupos los que adjudican y legitiman la condición de liderazgo; los líderes interesan en función de los grupos en los que ejercen liderazgo y éstos, en función de los procesos sociales que desarrollan.

En este proceso de influencia desempeñan un papel significativo las características distintivas de la personalidad, pero enmarcadas en el contexto de la organización. Aquí también se habla de factores como la visión de futuro, la confianza en sí mismo y el magnetismo personal, pero en tanto características que ocurren de acuerdo a la situación –lo que a su vez depende fundamentalmente de dos elementos: la calidad de las relaciones del líder con sus colaboradores y superiores, y la estructura de la tarea–.

Las propuestas que adhieren al modelo de contingencia sitúan las acciones del líder en un contexto de más de una relación interpersonal al mismo tiempo, pues

consideran no sólo las relaciones con los colaboradores sino con los superiores y con los colegas. En este sentido se habla de procesos de influencia descendente, lateral y ascendente, donde se considera al líder como la persona central de una red de relaciones y cuya tarea principal es la de reconciliar las diferentes demandas, a partir del análisis de los sucesos que lo rodean.<sup>1</sup>

Desde esta perspectiva, el **liderazgo** puede ser definido como la capacidad de obtener resultados en el marco de una situación dada. Ello implica considerar que ni las características de la personalidad del líder, ni las conductas que expresamente desempeñe, aseguran –por sí solas– la obtención del resultado.

La efectividad del líder depende fuertemente de su habilidad para regular, anticipar y gestionar diferentes tipos de escenarios, convirtiéndose en un articulador de demandas internas y externas de la organización. Para ello es necesario que comprenda e integre los diferentes componentes de la situación en la que debe actuar, a saber:

- **El tipo de tareas que desempeñan los miembros de su equipo:** rutinarias, innovadoras, muy estructuradas, flexibles, de control directo, de autocontrol, de desarrollo de capacidades.
- **Las relaciones del líder con sus superiores, sus colegas y sus colaboradores,** en las que las expectativas recíprocas desempeñan un papel clave.
- **El contexto interno de la organización y su cultura,** que aportan factores que pueden impulsar y promover determinados estilos de trabajo u obstaculizarlos.
- **El entorno de la organización:** factores externos como las variables económicas, financieras, de mercado, de comportamiento del sector de actividad –entre otras– que afectan el trabajo de las personas y de la propia organización.

Un nuevo enfoque, de particular relevancia en los últimos tiempos, es el llamado **liderazgo situacional**, desarrollado por Paul Hersey y Kenneth Blanchard (Hersey y Blanchard, 1988; Blanchard, Zigarmi y Zigarmi, 1989), entre otros autores. Ellos definen al liderazgo como el proceso de influir en las actividades de una persona o grupo con el fin de lograr determinadas metas en una situación dada.

Esta perspectiva considera que las personas, en general, disponen de los principales atributos para convertirse en líderes efectivos en la medida que realicen un proceso de aprendizaje, de maduración y crecimiento personal.

---

<sup>1</sup>Para una detallada y profunda revisión histórica de la teoría del liderazgo véase Smith, P. y Peterson, M., *Liderazgo, organizaciones y cultura*, Madrid, Pirámide, 1998.

El desempeño del líder consiste en regular la intensidad de dos componentes fundamentales –el grado de desarrollo de los seguidores (competencias) y el conocimiento de la tarea– y combinarlos efectivamente para obtener los resultados. Esquemáticamente, esto da como resultado cuatro modalidades básicas de liderazgo:

1. Modalidad de alta directividad y débil atención a los aspectos de las interrelaciones personales, o **estilo directivo**. Se utiliza en situaciones que requieren instrucciones específicas y fuerte supervisión, por ejemplo: cuando se integran nuevos colaboradores al equipo; cuando no se ha comprendido bien una tarea; cuando existe presión, con personas de baja motivación, en actividades de alta complejidad y rápida decisión.
2. Modalidad de alta directividad y fuerte apoyo personal, o **estilo de coaching o tutoría**. Se utiliza cuando el “porqué” necesita ser explicado, para aumentar la motivación y desarrollar las potencialidades de las personas al máximo. Normalmente se aplica en condiciones que exigen un alto involucramiento del equipo en las tareas.
3. Modalidad de baja directividad y fuerte apoyo, o **estilo participativo**. Se utiliza cuando es necesario el compromiso del equipo y la sinergia. La baja dirección se justifica en la medida que las personas conocen los objetivos y las tareas, y cuentan con las habilidades técnicas necesarias, pero se requiere fortalecer los aspectos de motivación.
4. Modalidad de baja dirección y poco apoyo, o **estilo delegativo**. Se utiliza cuando las personas son capaces de desarrollar tareas por sí mismas con una mínima guía, en la medida que conocen los objetivos y las tareas, cuentan con las habilidades necesarias y muestran un alto grado de motivación y compromiso, por lo que están en condiciones de asumir las responsabilidades que se derivan de la delegación.

La aplicación cotidiana de estas modalidades o estilos en los diferentes escenarios requiere que los líderes articulen un conjunto de roles vinculados a diferentes funciones:

- Rol técnico, vinculado con la realización del trabajo (desarrollo de la visión, planificación de estrategias, etc.).
- Rol decisorio, vinculado con la resolución de asuntos, la anticipación de problemas, etc.
- Rol informativo, vinculado con el manejo y procesamiento de la información.
- Rol interpersonal, vinculado con el desarrollo de las redes de relación.

En síntesis, el enfoque del liderazgo situacional está basado en el análisis de la situación. Propone que no existen buenos o malos estilos para dirigir, sino que todos pueden dar buenos resultados en función de la situación. El liderazgo se vincula con la interacción entre los miembros del grupo.

Si bien la mayoría de las investigaciones acerca de la problemática del liderazgo –realizadas por especialistas de la psicología social y del desarrollo organizacional– se han realizado en el campo de las organizaciones empresariales o sociales, éstas pueden servir como punto de partida para incursionar en el estudio de cómo se inserta el liderazgo en la gestión educativa y cuál debería ser el rol del líder para conducir los procesos de cambio.

Al respecto, es importante señalar un factor más asociado al liderazgo y a la capacidad de influencia: el poder social. Algunos autores (House, 1988) consideran que el poder social se puede apoyar sobre cinco bases diferentes: poder de recompensa, poder coercitivo, poder legítimo, poder de experto, poder referente. Otros definen el carisma, la experiencia, la autoridad y la influencia política como factores clave. Pero en ambos casos existe la convicción de que las bases de poder son aquellas que sólo pueden operar cuando existe una percepción compartida entre el líder y el seguidor sobre el significado de las acciones en las que ambos participan (por ejemplo, el poder referente, la amistad, el poder legítimo, la experiencia o el poder de experto).

## El liderazgo en la gestión educativa

Las políticas educativas en el siglo XXI mantienen su dirección hacia la descentralización y el fortalecimiento de la autonomía escolar, creando diversos niveles para la toma de decisiones a los efectos de contribuir con la búsqueda de la mejora de la calidad educativa y la atención a las demandas sociales cada vez más acuciantes. Los desafíos educativos actuales requieren gestores capaces de desarrollar liderazgos participativos y democráticos, que asuman riesgos y puedan conducir el sistema y sus instituciones frente a la multiplicidad de cambios y exigencias de la sociedad. Estos líderes, tanto en el nivel central del sistema educativo como en el nivel institucional, deben saber administrar las interrelaciones personales de modo ético y respetuoso del ser humano.

En este sentido parece necesario abordar la formación de líderes basándose en el concepto de **competencia**. Guy Le Boterf sostiene que la competencia refiere a un saber actuar a partir de recursos incorporados (capacidades personales, teorías, conceptos y procedimientos) y recursos del entorno (redes profesionales, bancos de datos, documentos) (Le Boterf, 2000). La competencia debe definirse en términos de conocimiento combinatorio, donde el sujeto construye sus competencias a partir de la movilización de los recursos incorporados y los recursos del entorno frente a una situación particular. Por ello, “la persona competente es la que sabe construir a tiempo competencias pertinentes para gestionar situaciones profesionales que son cada vez más complejas” (Le Boterf, ob. cit., pág. 43).

Los líderes educativos (administradores, directivos, técnicos) atraviesan una serie de situaciones reales que los obligan a superar los obstáculos inéditos de mane-

Competencia

ra rápida. Hay casos en donde se requiere una simple transferencia de conocimientos, en otros se necesita una generalización y en otros se precisa la construcción de un conocimiento nuevo para la situación dada (Perrenoud, 2000).

*“El liderazgo promueve el trabajo generativo, es decir, promueve el aprendizaje requerido para abordar los conflictos entre los valores de las personas o para abreviar la brecha entre los valores postulados y las nuevas realidades que se enfrentan y que requieren la transformación de esos valores o de las creencias o las conductas, que a su vez potenciarían la movilización de las personas para que aprendan nuevas formas de actuar” (Unesco-IIPE Buenos Aires, 1999, pág. 17).*

En los ámbitos educativos se han estudiado con mayor profundidad dos teorías sobre el liderazgo: el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional.

Las formas tradicionales de administración educativa pueden identificarse con el **liderazgo transaccional**, en donde el administrador se ocupa del cumplimiento de los reglamentos y las normas, y el contrato con los colaboradores está basado en el premio o el castigo. Para esta teoría, el logro de metas se asocia a la posibilidad de recibir un “premio” o evitar una sanción.

Para la teoría del **liderazgo transformacional**,<sup>2</sup> el compromiso que el líder y los seguidores establecen entre sí implica altos niveles de motivación y moralidad; el líder presenta una gran sensibilidad a los deseos y necesidades de los seguidores, no sólo a los propios.

El liderazgo transformacional no trata de tipos absolutos de liderazgo, sino de situaciones y/o momentos de liderazgo que se ejercen según circunstancias, actitudes y capacidades. Los líderes pueden ser esporádicos o rotativos, según las dinámicas de los grupos o proyectos dentro de la organización. Las demás personas involucradas adhieren y modifican sus modelos de actuación por adscripción a un ideario, lo cual supone una relación horizontal, basada en un “contrato” o acuerdo (más o menos explícito, aunque no formal), expresado en un compromiso. El carisma hace falta, pero debe estar inserto en el ideario o la visión compartida de la organización, más que en las personas.

Según el modelo del liderazgo transformacional, las capacidades de los líderes permiten que:

---

<sup>2</sup> Este concepto ya había sido utilizado por John Adams en *Transforming Leadership* (Alexandria, Virginia, Miles River Press, 1986), aunque con un significado no exactamente igual al que se expone aquí. Para profundizar sobre la perspectiva de liderazgo transformacional utilizada en el módulo puede consultarse Blejmar, B., “Modelo para armar el desarrollo de organizaciones”, en *Revista Iniciativas*, Buenos Aires, 1992.

- Tengan visión de futuro y del escenario social por construir.
- Puedan trabajar con otros en la formación de la organización y en la determinación de las tareas de un proyecto.
- Reconozcan procesos y tengan flexibilidad para adaptarse activamente a ellos.
- Posean actitudes de servicio y potencial para la conducción.
- Se basen en el conocimiento y la información.
- Sepan escuchar y comunicar.
- Promuevan la motivación de las personas.
- Traten la ambigüedad y el conflicto.
- Asuman riesgos.
- Tengan alto grado de compromiso con sus funciones y comportamiento ético.

En cuanto al liderazgo como función, este modelo presenta tres dimensiones:

- **Como atributo:** la emergencia y manifestación del liderazgo se hace posible tanto por las características del sujeto como por las de la organización y el acople de ambas. Desde el punto de vista de la persona, importan sus experiencias, sus perfiles de personalidad, su propia inclinación a asumir desafíos y su apertura a explorar nuevos caminos. Desde la organización, ésta favorece la emergencia de atributos de liderazgo en sus miembros cuando apoya el riesgo y la experimentación.
- **Como relación:** siendo el liderazgo la capacidad de influir y movilizar a otros, la articulación y la conectividad con actores relevantes del contexto y con otras organizaciones es imprescindible –pero el liderazgo puede ejercerse cuando quien despliega este atributo tiene sentido para los otros y es legitimado por ellos–.
- **Como una posición ética:** el centro de gravedad está puesto no en la persona sino en las ideas, en la misión y la visión compartidas, además de agregar valores socialmente positivos y significativos para la comunidad.

Tomando en consideración lo planteado hasta aquí y desde el punto de vista del liderazgo asociado a procesos de transformación educativa, se espera que el líder pueda:

- Lograr principios y acuerdos básicos para la construcción del sentido de la acción educativa.
- Anticipar escenarios futuros y planificar.
- Desarrollar equipos de trabajo (procesos de formación, conducción y actuación en equipos de trabajo).

En síntesis, la teoría del liderazgo transformacional plantea que un líder busca el desarrollo de las capacidades y conocimientos de su grupo para que determinen su actuación. Conduce a los colaboradores a ser más capaces de autodirigirse, a asumir la responsabilidad de sus acciones y promover un efecto de cascada entre los distintos actores.

- Conducir al equipo de trabajo hacia los acuerdos de manera flexible frente a los procesos de cambio.
- Promover dentro de los equipos de trabajo la comunicación de doble vía.
- Delegar las tareas de acuerdo a los perfiles de cada uno de los miembros del equipo.
- Administrar los conflictos que surjan dentro del equipo o con otros equipos y/o niveles de la gestión educativa.

La mayoría de los atributos implicados en el listado anterior puede asimilarse a las competencias necesarias para que un gestor educativo resuelva situaciones profesionales. Se trata entonces de que las actividades de formación de líderes educativos sean espacios que faciliten la combinación y movilización de los recursos personales (saberes, saber hacer, cualidades personales, experiencia) y los recursos del entorno (datos, informaciones), para construir competencias y posibilitar la transferencia a través de la organización de situaciones que favorezcan la reflexión en la acción y la reflexión sobre esa reflexión, a través de situaciones profesionales similares a las reales.

# PROPUESTA DE ENSEÑANZA

Tal como se anticipara, la propuesta de enseñanza de este módulo se inscribe en el modelo Acción-Reflexión-Acción y contiene los objetivos y características generales que se describen a continuación.

## Objetivos generales

- Ofrecer una herramienta de trabajo para apoyar al profesor universitario en el desarrollo de competencias para el ejercicio del liderazgo en la gestión educativa.
- Promover la comprensión de las competencias de liderazgo para la gestión de los sistemas educativos y sus instituciones.

## Objetivos específicos

- Analizar concepciones teóricas y prácticas sobre el liderazgo educativo.
- Promover la práctica de autoevaluación para el ejercicio del liderazgo en la gestión educativa.
- Identificar habilidades necesarias para el liderazgo educativo en el siglo XXI.

## Recursos a enseñar

Los recursos a enseñar (cuadro 1) en esta propuesta –siguiendo la concepción de competencias– fueron identificados a partir del análisis de aquellas cuestiones que los líderes que actúen en la gestión educativa deberían resolver.

**Cuadro 1. Recursos**

<b>Recursos a incorporar (contenidos)</b>	<b>Recursos del entorno</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Diferentes modelos y teorías acerca del liderazgo: la teoría de los rasgos, de las conductas, de contingencia.</li><li>• El liderazgo transformacional y la función del líder en la construcción del sentido de la gestión educativa.</li><li>• El liderazgo situacional y la gestión de procesos de cambio.</li><li>• Las "prácticas" del liderazgo: la construcción de la visión y las habilidades necesarias para su consecución (la comunicación, el trabajo en equipo, el manejo de conflictos, la delegación).</li><li>• La construcción de conocimientos habilidades y actitudes necesarias para actuar con competencia en la gestión educativa.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Experiencia de gestores de los diferentes niveles de la gestión educativa.</li><li>• Redes de intercambio sobre gestión.</li><li>• Asociaciones profesionales.</li><li>• Listas de interés.</li><li>• Especialistas nacionales e internacionales.</li></ul>

## Metodología de trabajo

Los métodos que se proponen aquí se apoyan en la interacción de los sujetos en prácticas cooperativas de trabajo en equipo, investigando, discutiendo, analizando de manera colectiva las situaciones problema para potenciar la reconstrucción de conocimientos, la toma de decisiones, la anticipación y el desarrollo de competencias integrales. Se dirigen hacia la preparación técnica, política y humana del líder para analizar el escenario, actuar de acuerdo a circunstancias imprevisibles, planificar de manera colectiva lo previsible y definir el sentido de la acción educativa en pos del bienestar de la comunidad institucional y social.

La propuesta de enseñanza se desarrolla en dos fases (figura 1):

- **Fase 1:** Planificación cooperativa, análisis conceptual, construcción de estrategias.

**Planificación cooperativa:** organización de equipos de trabajo, diagnóstico, construcción del marco teórico.

**Análisis conceptual:** estudio de las concepciones teóricas, las producciones sobre liderazgo y gestión para apoyar las acciones a ejecutar.

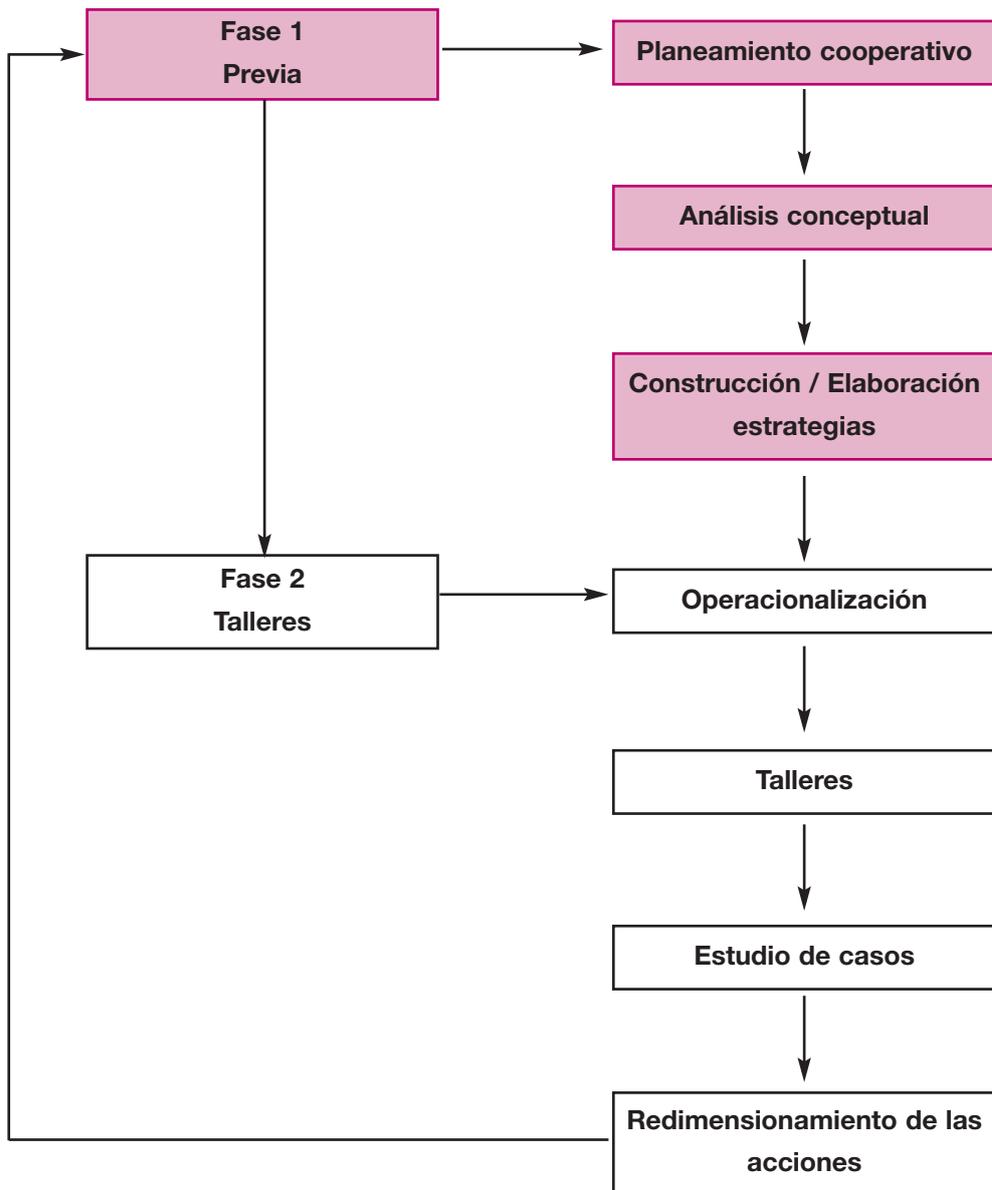
**Construcción de estrategias:** establecimiento de estrategias de desarrollo de actividades (capacitación en servicio, reuniones técnico-pedagógicas y talleres pedagógicos).

- **Fase 2:** Operacionalización de los talleres, entrevistas, estudio de casos, revisión de las acciones.

**Operacionalización de los talleres:** el curso se desarrolla a partir del modelo Acción-Reflexión-Acción. Se explican los conceptos teóricos mediante la exposición dialogada y el intercambio de experiencias personales.

Se realizan análisis de casos y visitas a gestores líderes para la observación de su práctica y la realización de entrevistas para analizar su concepción sobre esa práctica.

Figura 1. Fases de la propuesta de enseñanza



## Descripción general

La planificación de la actividad experimental (fase 1: previa) incluye la revisión de la literatura, la realización de entrevistas a líderes educativos y a profesores y estudiantes de grado y posgrado en Educación y Administración de la Educación.

El módulo (fase 2: talleres) se distribuye en 16 horas presenciales y cuatro horas independientes durante las cuales los participantes realizan las entrevistas solicitadas. La organización didáctica se realiza en forma de talleres sucesivos –cuatro sesiones de cuatro horas cada una– para avanzar en los distintos momentos del modelo Acción-Reflexión-Acción y para construir de manera progresiva las respuestas con el conjunto del grupo que participa de la actividad.

El número de participantes ideal es entre 24 y 30 personas. Se requiere de una sala amplia para que los participantes se puedan organizar en equipos a lo largo de las actividades.

Durante el curso se promueve la evaluación de proceso. Los participantes tienen la posibilidad de autoevaluarse, evaluar el material utilizado, los contenidos desarrollados, las metodologías y los coordinadores del módulo. Esta información sirve para la reformulación de la actividad.

En el caso de este módulo, las actividades propuestas fueron desarrolladas en la Universidad Federal de Bahía, Brasil y probadas en el marco de la Maestría en Administración y Desarrollo de la Educación del Instituto Politécnico Nacional de México.

## Información general

**Carga horaria prevista:** 4 horas aproximadamente.

**Objetivo:** Analizar concepciones teóricas y prácticas sobre el liderazgo en el siglo XXI.

**Recursos a enseñar:** Modelos y teorías acerca del liderazgo; representaciones sobre el liderazgo en la gestión educativa.

### Bibliografía

Drucker, P., 2000, "O novo pluralismo", en Hesselbein, F., Marshall, G. y Somerville, I., *Liderança para o século XXI*, San Pablo, Futura.

Fritzen, S.J., 1985, *Exercícios práticos de dinâmicas de recreação e jogos*, 16ª ed., Petrópolis, Vozes.

Lück, H. y otros, 2000, *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*, 4ª ed., Río de Janeiro, DP & A.

Maximiano, A.C.A., 2000, *Introdução à administração*, 5ª ed. revisada y ampliada, San Pablo, Atlas.

Oliveira, D.P.R., 1999, *Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas*, San Pablo, Atlas.

Snowden, P.E. y Gorton, R.A, 1998, *School leadership and administration: important concepts, case studies and simulations*, Nueva York, McGraw Hill.

---

## Actividad de apertura del taller

actividad de apertura ▼

### Objetivos

- Integrar al equipo de manera lúdica.
- Enfatizar la necesidad de saber escuchar/oír y comunicarse con los participantes.

### Materiales

Figuras de revistas recortadas por la mitad.

### Implementación

- ▶ Apertura (10 minutos): presentación de la actividad; encuadre; objetivos generales del taller.
- ▶ Dinámica de sensibilización: "Encontrando la otra mitad" (30 minutos)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Adaptada de Fritzen, S.J., 1985, *Exercícios práticos de dinâmicas de recreação e jogos*, 16ª ed., Petrópolis, Vozes.

1. El coordinador explica que el objetivo es que los participantes se conozcan.
2. El coordinador solicita que cada participante escoja una de las mitades de las figuras y que luego busque al participante que tiene la otra mitad.
3. Durante cinco minutos, los pares formados se presentan mutuamente.
4. En plenario, cada participante presenta a su par.

▼ actividad

### Actividad 1

#### Materiales

- Hojas de rotafolio, fibras de color y cinta engomada para pegar las hojas de rotafolio en el salón.
- Retroproyector y transparencias (opcional).

#### Implementación

- ▶ **Trabajo en grupos (30 minutos).**
  - Piense en una persona que usted haya considerado como un líder.
  - Describa sus cualidades (saber ser), su forma de manejar las situaciones y a las personas (saber hacer/saber actuar).
  - Arme la siguiente tabla en una hoja de rotafolio enumerando en las columnas correspondientes los atributos o cualidades (adjetivos) y las formas de actuar ante distintas situaciones del líder (verbos). Coloque la hoja en un lugar visible del salón.

Atributos/Cualidades

Formas de actuar


#### *Actividad alternativa*

El coordinador selecciona un líder reconocido en su país (por ejemplo, Paulo Freire). A través de una búsqueda en Internet o en bibliotecas arma fichas con comentarios (recuerdos de colegas, recortes periodísticos, etc.) referidos a las características y las acciones que convirtieron a esa persona en líder. Cada grupo toma una ficha y reflexiona sobre esa información.

- ▶ **Plenario (20 minutos):** los grupos presentan las producciones que han realizado en las hojas de rotafolio.
- ▶ **Exposición interactiva (15 minutos):** una vez que los grupos han expuesto los resultados de sus análisis, el coordinador presenta el marco teórico, ha-

ciendo énfasis en el significado y alcance del término “liderazgo”. Dado que el objetivo de la actividad es introducir el tema del liderazgo desde las representaciones de los participantes, se partirá de estos planteos para comparar la teoría con la práctica.

### *Liderazgo*

Proceso de influencia sobre tres tipos de actores (colaboradores, colegas y superiores) para tratar de obtener de éstos las conductas y los resultados deseables.

En este proceso de influencia desempeñan un papel significativo:

- Las características de la personalidad.
- La cultura institucional.
- Los factores externos que afectan el trabajo de las personas y a la propia organización.
- La calidad de las relaciones del líder con sus colaboradores y superiores.
- La estructura de la tarea.

Apuntes

### **Recomendaciones didácticas**

Para presentar el marco teórico, el coordinador puede elaborar transparencias u otros materiales de apoyo. Es conveniente que las producciones de los grupos (las hojas de rotafolio) permanezcan en el salón para completar las listas con aspectos que surjan en las diferentes actividades.

## Actividad 2

actividad ▼

### **Materiales**

- Copias del cuadro “Factores que explican el liderazgo según distintos modelos teóricos”. (Ver “Materiales de apoyo”.)
- Retroproyector y transparencias (opcional).

### **Implementación**

🎯 **Trabajo en grupos (30 minutos):** analice, de acuerdo con sus concepciones previas y su experiencia, las siguientes preguntas para responderlas en el grupo:

1. El liderazgo, ¿puede ser enseñado? Sí/No ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿cómo?
2. ¿Cuál es la importancia de los líderes educativos para la gestión del sistema educativo y sus instituciones?
3. ¿El liderazgo participativo y democrático puede mejorar el desempeño educativo? En caso afirmativo, ¿qué condiciones o aspectos habría que

tener en cuenta? En caso negativo, justifique su respuesta y presente un ejemplo que ilustre su punto de vista.

- ▶ **Plenario (30 minutos):** cada grupo presenta al plenario la discusión sobre una sola pregunta por vez. Los demás participantes pueden aportar sus ideas y puntos de vista en relación a lo expuesto.

De esta forma se cumple el objetivo de socializar los emergentes de una manera dinámica.

- ▶ **Exposición interactiva (20 minutos):** el coordinador analiza las respuestas presentadas en el plenario y las agrupa según el modelo teórico que corresponda: de los rasgos, de las conductas, de contingencia, liderazgo transformacional (con especial énfasis en esta última). Realiza luego una exposición sobre los mismos y señala cómo cada grupo los aplicó para caracterizar a los líderes.

- ▶ **Intervalo (10 minutos).**

#### **Recomendaciones didácticas**

Es conveniente que el coordinador vaya registrando en el rotafolio los emergentes de los grupos.

#### Apuntes

##### *Liderazgo transformacional: características generales*

- El liderazgo emerge por la combinación de dos variables: las competencias de las personas y la capacidad de la organización para favorecer la experimentación y asumir desafíos.
- El líder necesita de la articulación y la conectividad con otras personas y organizaciones.
- El líder desarrolla las capacidades y los conocimientos de su grupo (auto-dirigirse, asumir la responsabilidad por las propias acciones, promover un efecto cascada entre los diferentes actores).
- El liderazgo está estrechamente ligado a la ética, al planteamiento de ideas socialmente significativas para la comunidad (a la misión y visión compartidas).

##### *Liderazgo transformacional: características de los líderes*

- Tienen visión de futuro y del escenario social por construir.
- Pueden trabajar con otros en la formación de la organización y de las tareas de un proyecto.
- Reconocen procesos y tienen flexibilidad para adaptarse activamente a ellos.
- Tienen actitudes de servicio y potencial para la conducción.

- Se basan en el conocimiento y la información.
- Saben escuchar y comunicar.
- Promueven la motivación de las personas.
- Tratan la ambigüedad y el conflicto.
- Asumen riesgos.
- Tienen alto compromiso con sus funciones y sentido ético.

Apuntes

### Actividad 3

actividad ▼

#### Materiales

- Copias del texto “Asumir el liderazgo como transformación total”. (Ver “Materiales de apoyo”).
- Revistas, diarios y otros elementos para hacer un *collage*.
- Retroproyector y transparencias (optativo).

#### Implementación

- ▶ **Trabajo en grupos (30 minutos):** identifique los conceptos más relevantes que se presentan en el texto “Asumir el liderazgo como transformación total” y procure presentarlos en forma de *collage*.
- ▶ **Plenario (20 minutos):** cada grupo presenta al plenario su producción.
- ▶ **Exposición interactiva (15 minutos):** el coordinador toma en cuenta los aspectos clave de un liderazgo comprometido con la búsqueda de la equidad, la inclusión, la democracia y el respeto a la diversidad. Hace énfasis en la importancia que ejerce el líder para construir el sentido de la gestión educativa en el marco de esos principios.

#### Recomendaciones didácticas

Al finalizar el primer taller es conveniente realizar un sondeo de opinión sobre aspectos relacionados con la metodología, los contenidos, el ritmo de trabajo, para realizar ajustes si fuera necesario.

## Información general

**Carga horaria prevista:** 4 horas.

**Objetivos:** Reflexionar sobre el rol del líder en los procesos de cambio en la gestión educativa. Promover la práctica de la autoevaluación sobre el ejercicio del liderazgo en la gestión educativa.

**Recursos a enseñar:** Las “prácticas” del liderazgo: la comunicación, el trabajo en equipo, el manejo de conflictos; el liderazgo situacional y la gestión de procesos de cambio.

### Bibliografía

Bastos, J.B. (org.), 1999, *Gestão democrática*, Río de Janeiro, DP&A, SEPE.

Bethel, S.M., 1995, *Qualidades que fazem de você um líder*, San Pablo, Makron Books.

Gayotto, M.L.C. y Domingues, I., 1998, *Liderança: aprenda a mudar em grupo*, Río de Janeiro, Vozes.

Snowden, P.E. y Gorton, R.A., 1998, *School leadership and administration: important concepts, case studies and simulations*, Nueva York, McGraw Hill.

## ▼ actividad

### Actividad 1

#### Materiales

- Copias del texto “Fábula del bosque”. (Ver “Materiales de apoyo”).
- Retroproyector y transparencias (optativo).

#### Implementación

##### ▶ Trabajo en grupos (30 minutos).

El coordinador distribuye una copia de la “Fábula del bosque” a cada grupo y solicita que respondan preguntas como:

1. ¿Qué analogía se puede establecer entre la fábula y la práctica de la gestión educativa?
2. ¿Cuáles son las posibilidades de acción del líder frente a los cambios/resistencias al cambio?
3. ¿Qué actitud se espera de un líder frente a los conflictos?
4. ¿Qué experiencias tiene al respecto?

##### ▶ Plenario (30 minutos): los grupos presentan las ideas.

- ▶ **Exposición interactiva (20 minutos):** el coordinador aborda aspectos sobre el liderazgo y el cambio, liderazgo e influencia, la función de todos los miembros de un grupo en la construcción de sentido para la acción. Plantea la cuestión del poder focalizando en la capacidad de hacer prevalecer la propia posición o enfoque en la vida profesional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, privilegios, cargos.

#### *Resistencia al cambio*

- Se está satisfecho con el estado de las cosas.
- Falta de madurez.
- Temor. "Vale más malo conocido, que bueno por conocer".
- Egoísmo. "Si no es bueno para mí, me opongo".
- Falta de confianza en uno mismo. "¿Podré hacer frente al nuevo reto?"
- Poco poder de adaptación.
- Futilidad. "Si sabemos que todo es maquillaje, que las estructuras de poder de la sociedad permanecen inalteradas, ¿para qué cambiar?"
- Ignorancia.

Apuntes

#### *Funciones de liderazgo*

- Apoyo para la solución de problemas.
- Apoyo al grupo para optimizar las relaciones interpersonales o intergrupales.

Apuntes

#### *Rol del líder*

- Alcanzar la visión.
- Planificar una estrategia.
- Seleccionar las personas poseedoras de las capacidades adecuadas, a las que motivará.
- Obtener relaciones de apoyo, con el poder para implantar la acción que señala la estrategia.
- Anticiparse a las crisis, preparar, capacitar a su organización para prevenir la tormenta.

Apuntes

#### *El líder transformacional*

- Motiva a hacer más de lo que se debe hacer.
- Incrementa el sentido de importancia y el valor de lo que se debe hacer.
- Aumenta el nivel de necesidad, propiciando la autorrealización.

Apuntes

Apuntes

*Las habilidades del líder*

- Anticipación.
- Perspicacia, persuasión: induce al grupo a actuar de determinada manera.
- Está en contacto con las necesidades para comprometer a las personas sobre la base de los motivos, los valores y las metas compartidas.
- Introspección para comprender sus propias necesidades y metas, y las de los colaboradores.

Apuntes

*Los actores y el poder. Fuentes de poder*

- Conocimiento de la normativa.
- Control de medios de sanción.
- Control de medios económicos.
- Manejo de medios de control de los recursos.
- Acceso a la información.
- Control de la circulación de las informaciones.
- Control de las relaciones con la comunidad.
- Legitimidad que emana de la autoridad formal.
- Competencia técnica.

▼ actividad

**Actividad 2**

**Materiales**

Copias del formulario “Grado de importancia de las prácticas de liderazgo en la gestión educativa”. (Ver “Materiales de apoyo”).

**Implementación**

- ▶ Trabajo individual (20 minutos).

Cada participante completa el formulario con el objetivo de evaluar su práctica como líder en educación. Luego identifica y anota en un cuadro las características de su estilo de dirección y las acciones menos presentes en su práctica como líder.

Características de mi estilo de dirección	Acciones menos presentes en mi práctica como líder

- ▶ **Trabajo en grupos (20 minutos):** después de realizar la autoevaluación discute con su equipo qué es lo que precisa cambiar y qué es lo que precisa hacer con más frecuencia para ejercer su práctica de liderazgo. Analice cuáles de las acciones mencionadas en el formulario son, a su juicio, más factibles de realizar y cuáles más difíciles (elementos restrictores); ¿por qué?
- ▶ **Plenario (20 minutos):** los grupos analizan y presentan al plenario los emergentes de la discusión.
- ▶ **Intervalo (10 minutos).**
- ▶ **Exposición interactiva (20 minutos):** el coordinador presenta algunos conceptos clave en relación con el liderazgo. Focaliza en la importancia del trabajo de equipo (en la elaboración de la visión de futuro, de los planes y proyectos), la comunicación de doble vía (para la asignación de roles y responsabilidades, en la elaboración de estrategias), la comunicación interpersonal (la escucha, las preguntas de retroalimentación, el lenguaje claro, la coherencia entre “lo que digo y lo que hago”).

#### *El líder y el trabajo en equipo*

- Objetivos definidos y comprendidos por todos.
- Normas preestablecidas y claras.
- Roles y responsabilidades definidos.
- Redes de comunicación diseñadas y comprendidas.
- Comunicación interpersonal clara.
- Participación de los miembros.
- Confianza.
- Respeto.
- Compromiso.
- Cooperación.
- Comprensión de las diferencias.

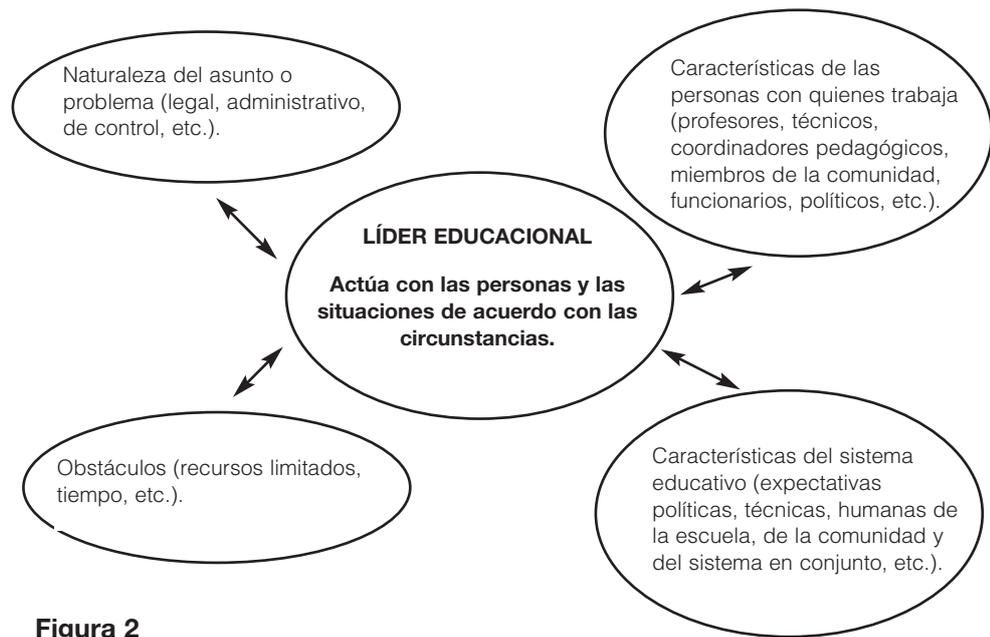
Apuntes

#### *Los líderes estimulan una política de comunicación*

- ¿Qué tenemos que comunicar?
- ¿Por qué?
- ¿Cómo debería comunicarse el mensaje?
- ¿A través de qué canal?
- ¿Quién es el responsable?
- ¿A quiénes comunicar?

Apuntes

*El líder educacional en situaciones diversas*



**Figura 2**

*Desempeño del líder según su grado de interés en las personas o en las tareas*

Interés por las personas	Alto (9)	<b>1,9</b>	<b>9,9</b>
	Bajo (1)	<b>1,1</b>	<b>9,1</b>
		Interés por las tareas	
			Alto (9)

**Figura 3.** Fuente: Blake, R.R. , Mouton, J.S., 1985, O grid gerencial III: a chave para a liderança eficaz, San Pablo, Livraria Pioneira Editora, p.p. 13 y 224.

Se conforman así cuatro modalidades básicas de liderazgo:

**9,1.** Modalidad de alta directividad y débil atención a los aspectos de relacionamiento personal: **estilo directivo**. Se aplica en situaciones que requieren instrucciones específicas y fuerte supervisión, por ejemplo: cuando se integran nuevos colaboradores al equipo; cuando no se ha comprendido bien una tarea; cuando existe presión, con personas de baja motivación, en actividades de alta complejidad y rápida decisión.

**9,9.** Modalidad de alta directividad y fuerte apoyo personal: **estilo de coaching o tutoría**. Se aplica cuando el “porqué” necesita ser explicado, para aumentar la motivación y desarrollar las potencialidades de las personas al máximo.

Apuntes

Apuntes

Normalmente se aplica en condiciones que exigen un alto involucramiento de las personas y del equipo en las tareas.

1,9. Modalidad de baja directividad y fuerte apoyo personal: **estilo participativo**. Se aplica cuando es necesario el compromiso del equipo y la sinergia. La baja dirección se justifica en la medida que las personas o el equipo conocen los objetivos y las tareas, poseen las habilidades técnicas necesarias, pero requiere fortalecer los aspectos de motivación.

1,1. Modalidad de baja dirección y poco apoyo: **estilo delegativo**. Se aplica cuando las personas son capaces de desarrollar tareas por sí mismas con una mínima guía, en la medida que conocen los objetivos y las tareas, tienen las habilidades necesarias y muestran un alto grado de motivación y compromiso, por lo que están en condiciones de asumir las responsabilidades que se derivan de la delegación.

Apuntes

Finalmente, el coordinador plantea el enfoque del liderazgo situacional y su posible aporte en el abordaje de la complejidad de la tarea del gestor educativo. Para esto podrá usar una transparencia con la figura 3. Esta le permitirá explicar que un 9,1 puede obtener muy buenos resultados a corto plazo, pero su baja preocupación por las personas tiende a afectar la calidad de las actividades porque no aprovecha plenamente los recursos humanos, mientras que el 1,9, a pesar de su preocupación por las personas, termina perjudicándolas debido a la influencia negativa que el descuido de la tarea ejerce sobre ellas.

### Actividad 3

actividad ▼

#### Materiales

Copias del instrumento para la entrevista. Conviene prever la posibilidad de entregar el instrumento en formato digital para aquellos que realicen la entrevista por vía electrónica. (Ver “Materiales de apoyo”.)

#### Implementación

- ▶ El coordinador explica la realización de una actividad fuera del ámbito del taller, referida a una entrevista a líderes en educación que actúen en algún órgano del sistema educativo. Todas las entrevistas se efectúan mediante un mismo instrumento y pueden hacerse en forma individual o grupal, personalmente, por teléfono o por correo electrónico.

Los participantes deben identificar un líder, justificando por qué se elige a esa persona como tal. También puede ser el profesor quien elija los líderes a entrevistar –si no consigue el número suficiente de personas, puede solicitar sólo a algunos participantes voluntarios que realicen la tarea–.

Se plantea que los resultados de las entrevistas se analizarán en el próximo encuentro.

*Actividad alternativa*

En caso de presentarse dificultades en la realización de entrevistas puede organizarse un panel con gestores de diferentes niveles (por ejemplo: un rector de escuela de nivel medio y uno de nivel superior, un secretario de educación municipal, un funcionario de la universidad, un funcionario de la secretaría de educación en el ámbito nacional). El coordinador formula a los panelistas las preguntas de la entrevista. Luego los participantes intercambian preguntas y comentarios sobre la práctica de la gestión educativa y el ejercicio del liderazgo.

## Información general

**Carga horaria prevista:** 4 horas.

**Objetivos:** Analizar las teorías y corrientes que abordan la problemática del liderazgo y compararlas con la práctica cotidiana que ejercen los gestores educativos. Abordar la delegación como una estrategia de liderazgo.

**Recursos a enseñar:** El liderazgo en la práctica de la gestión educativa: características y obstáculos; la delegación y el ejercicio del liderazgo.

### Bibliografía

Jabaili, P., 1997, "O perfil do novo líder", en *Inovação Empresarial*, vol. 83, abril.

Lück, H. y otros, 2000, *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*, 4ª ed., Río de Janeiro, DP & A.

Kets, U. y Manfred, F.R., 1997, *Liderança na empresa: como o comportamento dos líderes afeta a cultura interna*, San Pablo, Atlas.

Senge, P.M., 1999, *A dança das mudanças*, Río de Janeiro, Campus.

Werle, F.O.C., 1999, "Compromisso do educador com a sociedade do futuro", en *Revista da FAEBA*, Salvador, nº 12, julio-diciembre.

---

## Actividad 1

actividad ▼

### Materiales

Hojas de rotafolio con los resultados de las entrevistas realizadas en la actividad 3 del Taller 2 y fibras de colores para la realización de los cuadros-resumen.

### Implementación

▶ **Trabajo en grupos (60 minutos):** los participantes se reúnen en grupos y analizan los datos recogidos en las entrevistas. Cada grupo sistematiza esta información en un cuadro-resumen en una hoja de rotafolio, que se deberá colocar en un lugar visible del salón. Las categorías de análisis serán:

1. Concepción de liderazgo.
2. Factores obstaculizadores (situaciones de trabajo conflictivas para llevar adelante el liderazgo).
3. Cualidades y habilidades de los líderes/administradores para la gestión educativa.

### Sugerencias para el coordinador

Dado que el objetivo de esta actividad es comparar los modelos teóricos sobre el liderazgo con la práctica de liderazgo en la gestión educativa, el coordinador lle-

gará a una síntesis con el grupo acerca de cuáles serían los recursos para actuar con competencia en el ejercicio del liderazgo en la gestión educativa.

El coordinador presenta las similitudes/diferencias que aparecen en los cuadros, escribiendo esto en el rotafolio de tal manera de obtener una visión de conjunto de los aspectos que fueron indagados. Resalta los aspectos comunes y diferentes entre la teoría analizada en los talleres anteriores y el discurso de los gestores en ejercicio, y realiza una síntesis acerca de las características y las acciones del líder en la gestión educativa.

### Recomendaciones didácticas

Es conveniente contar con un colega o alumno que actúe como ayudante del taller para apoyar a los grupos en el análisis de las entrevistas.

#### ▼ actividad

## Actividad 2

### Materiales

Hojas de transparencia y retroproyector.

### Implementación

- ▶ **Trabajo en grupos (20 minutos).** A partir de los insumos que ha recibido y de su experiencia, reflexione en torno de las siguientes preguntas:
  1. En el contexto de América Latina, con poca estabilidad política y económica, ¿cómo puede hacer un líder para promover la construcción de sentidos compartidos para la acción educativa?
  2. ¿Es posible proponer metas de corto, mediano y largo plazo en un contexto de inestabilidad? ¿Cómo?
  3. ¿Cómo pueden formarse equipos de trabajo en situaciones de gran movilidad de los funcionarios? Desde su experiencia, ¿qué sugerencias haría para la realización de esta tarea?
- ▶ **Intervalo (15 minutos).**
- ▶ **Plenario (30 minutos):** los grupos resumen sus líneas de discusión en una hoja de transparencia y las exponen en forma oral.
- ▶ **Exposición interactiva (20 minutos):** el coordinador destaca los aspectos más relevantes de las presentaciones haciendo énfasis en los “espacios de libertad” que dejan las organizaciones para que, pese a los factores obstaculizadores, ciertas personas puedan ejercer el liderazgo –en el sentido de operativizar la misión y ejecutar los objetivos–. Subraya el rol del líder para motivar al equipo a llevar adelante las acciones planeadas. La focalización en aspectos relativos a la capacidad de delegar dará paso a la siguiente actividad.

- “Gerenciar” es un esfuerzo de la actitud de liderazgo para integrar y utilizar una diversidad de recursos para alcanzar determinadas metas, por lo que los gestores deberán saber no sólo qué se espera de su unidad de trabajo, sino cómo emplear de la mejor forma posible los recursos humanos con que cuenta para obtener los resultados deseados. Delegación y dirección son acciones fuertemente correlacionadas.
- La delegación permite al gestor abocarse a las tareas fundamentales de planificación, organización, motivación, control del trabajo.
- “Cada vez que un gestor realiza un trabajo que otro puede hacer, se aparta de un trabajo que sólo el gestor puede hacer.” Por esto es importante que el gestor tenga en cuenta que las decisiones menores, las rutinas y los trabajos operativos, que ocupan gran parte del día, pueden delegarse, si se les enseña a los colaboradores las políticas y los procedimientos aplicables y se los motiva para ello. Debe recordarse que un ambiente que no facilita la experimentación, que no plantea proyectos desafiantes a los miembros del equipo no estimula la creatividad de las personas.
- Las tareas que sólo el gestor debe hacer son aquellas que se relacionan con “la razón de ser del puesto, función y cargo”, de acuerdo con una escala de prioridades y separando lo importante de lo urgente. La fase de planificación permite organizar la distribución del trabajo y programarlo.
- Para elegir a las personas a las cuales delegar una tarea deberá tenerse en cuenta si poseen las competencias necesarias, si tienen interés en esa tarea, si necesitan un desafío, si hay potencial desperdiciado, si tienen tiempo para realizarla.
- Hay muchas razones por las cuales falla la delegación: algunas se vinculan con obstáculos que la persona se impone (prefiere hacer el trabajo, le cuesta enseñar, considera que lo puede hacer mejor que los demás); otras, con obstáculos impuestos por los colaboradores (falta de experiencia, recargo de trabajo, resistencia a tener más responsabilidades) y otras dependen de la situación (falta de personal, las decisiones se toman en momentos de crisis, etc.).

Apuntes

### Actividad 3

actividad ▼

#### Materiales

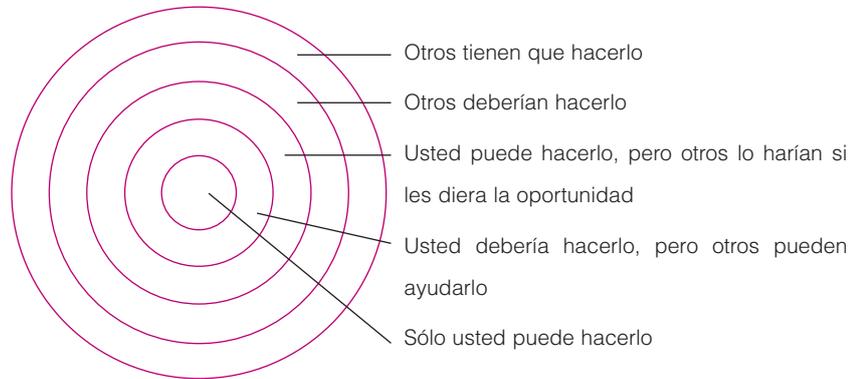
- Hojas de rotafolio y/o transparencias en blanco.
- Fibras de colores para papel y transparencias.
- Retroproyector.

**Implementación**

▶ Trabajo en grupos (30 minutos).

1. A partir de su experiencia personal, discuta en el grupo qué tareas correspondería ubicar en las diferentes partes del “círculo de la delegación”.

**Círculo de la delegación**



2. Considérese en la situación “Otros tienen que hacerlo” y resuelva el siguiente problema –u otra problemática similar que desee plantear de acuerdo a su experiencia– completando el cuadro que aparece a continuación.

*“Usted es el responsable de la sección ZZ del Ministerio de Educación. El director del Departamento le ha solicitado un informe sobre los resultados de las pruebas de evaluación de los alumnos de 5º grado del distrito/municipio XX. Usted trabaja con un equipo de 10 personas y debe elegir a dos colaboradores para que realicen esta tarea, quienes, además, deberán involucrar a personas de varios departamentos del sistema. Elabore los criterios y los pasos a tener en cuenta para que la delegación sea eficaz, es decir que se logre el objetivo deseado.”*

Tarea:	Personas (características, cualidades, competencias):
Pasos a tener en cuenta:	
• • •	

▶ Plenario (30 minutos): los grupos presentan los criterios en hojas de transparencia o rotafolio.

▶ Exposición interactiva (20 minutos): el coordinador hace una síntesis de los conceptos planteados anteriormente con especial énfasis en los aspectos relativos a la capacidad de delegar, las características de una delegación eficaz y la importancia de la delegación para el ejercicio del liderazgo.

### *Qué significa delegar*

- Delegar es dar cosas que hacer a las personas. Los gestores deben alcanzar los objetivos organizacionales trabajando con grupos e individuos. La misión del líder es obtener resultados con la colaboración de otros.
- Delegar ahorra tiempo de ejecución, liberando tiempo creativo, de planificación, organización y control.

### *Requisitos para delegar*

- Colaborador formado: está capacitado para realizar la tarea.
- Colaborador motivado: entiende las necesidades, la importancia y la contribución de la tarea para el logro de los resultados.

### *La regla EAAS*

Exactitud al informar sobre la tarea, explicando los resultados que se esperan, de qué forma, en cuánto tiempo y a quiénes se deberá o podrá recurrir.

Acuerdo en el compromiso asumido.

Apoyo durante la ejecución si es necesario.

Seguimiento y control de avance.

Apuntes

### *Actividad alternativa*

En lugar de la *delegación*, el coordinador puede seleccionar otra tarea propia del ejercicio del liderazgo (trabajo en equipo, comunicación, manejo de conflictos) y desarrollar una actividad en torno de ella.

## Información general

**Carga horaria prevista:** 4 horas.

**Objetivo:** Identificar habilidades y competencias propias para el ejercicio del liderazgo en la gestión educativa.

**Recursos a enseñar:** La experiencia y las soluciones frente a la práctica de gestión.

### Bibliografía

Gayotto, M.L.C. y Domingues, I., 1998, *Liderança: aprenda a mudar em grupo*, Río de Janeiro, Vozes.

Lück, H. y otros, 2000, *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*, 4ª ed., Río de Janeiro, DP & A.

Maximiano, A.C.A., 2000, *Introdução à administração*, 5ª ed. revisada y ampliada, San Pablo, Atlas.

### Recursos electrónicos

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

## ▼ actividad

### Actividad 1

La actividad grupal consiste en el estudio de casos: lectura, análisis y síntesis. Cada equipo selecciona uno de los tres casos siguientes y responde las preguntas correspondientes.

### Materiales

Copias de los casos a estudiar. (Ver “Materiales de apoyo”.)

### Implementación

*Caso 1: Secretario de Educación, ¿administrador y líder?*

▶ Trabajo grupal. Preguntas:

1. ¿Considera que João tiene más características y habilidades de líder o de administrador? Explique.
2. ¿Cuáles son los elementos fundamentales del liderazgo de João?
3. ¿João Silva centralizó o descentralizó la Secretaría de Educación? ¿Delegó más poder o menos poder? ¿Era entonces más poderoso? ¿Ofreció mayores posibilidades de autonomía o no? Explique.

4. ¿El tipo de abordaje encarado por João funcionaría en otras realidades? ¿Cómo? ¿Por qué? Explique.
5. ¿Si usted fuera Secretario de Educación, cómo actuaría?

### Caso 2. Cambios en la escuela

#### Trabajo grupal. Preguntas:

1. ¿Por qué la maestra tuvo problemas al tratar de innovar su trabajo pedagógico con los alumnos?
2. ¿Cuál es el papel de la bibliotecaria?
3. ¿Cuál es el papel de la subdirectora?
4. ¿Cuál es el papel de la directora?
5. ¿Qué razones llevaron a cada uno de los involucrados (la maestra, la bibliotecaria, la subdirectora, la directora, los alumnos) a actuar del modo en que lo hicieron?
6. Considerando el tipo de cambio introducido por la maestra, ¿qué cuidados y actitudes debería haber tenido antes de llevarlo a la práctica?
7. ¿Cuáles son las condiciones institucionales que funcionan como limitantes para el cambio?
8. ¿Debe haber cambios en las políticas y reglas pedagógicas en la escuela? Sí/ No ¿Por qué? ¿Usted qué propondría?

#### Resolución de problemas

1. En la institución donde usted ejerce, ¿qué tipo de problemas enfrentaría para introducir cambios pedagógicos y metodológicos?
2. ¿Tiene contemplados los recursos para hacer esos cambios? ¿Cuáles son?
3. ¿Qué barreras deberían ser vencidas antes de llevar los cambios a la práctica?
4. ¿Cuál es el papel de los líderes pedagógicos y gestores de cara al cambio escolar?

### Caso 3: Violencia y drogas en la escuela

#### Trabajo grupal. Preguntas:

1. ¿Considera que ésta es una forma eficaz de resolver el problema?
2. ¿Cuál es el estilo de liderazgo y de comunicación utilizado por la directora?
3. ¿Tenía posibilidades de actuar de otra manera?
4. ¿Qué estrategias le sugeriría?
5. ¿Cuál es el plan de acción adecuado para la solución de este problema?

#### Plenario: Los grupos exponen al plenario un resumen del caso estudiado y presentan sus respuestas.

### Orientaciones para el coordinador

Después de la presentación de cada caso, el coordinador hará un comentario con los aspectos más significativos del análisis realizado.

Al final de las presentaciones podrá plantear preguntas tales como:

- ¿Qué problemas enfrentan los líderes en los niveles micro y macro de la gestión educativa?
- ¿En qué se diferencian y cuáles son las competencias más relevantes que se necesitarían para resolverlos?

Si lo considera conveniente (en el caso de que la discusión en plenario lo admita), el coordinador puede hacer referencia a los problemas de liderazgo en los diferentes niveles de la gestión a través de un cuadro como el siguiente.

### Cuadro-resumen de los casos estudiados

Nivel de gestión	Desafíos	Competencias
Nacional		
Estatal/Provincial		
Municipal		
Escolar		

▼ actividad

## Actividad 2

### Implementación

#### Dinámica de sensibilización (cierre) (20 minutos)<sup>4</sup>

1. El coordinador solicita a los participantes que preparen dos papeles con un concepto clave sobre liderazgo en cada uno de ellos y que los doblen al medio.
2. Los papeles se recogen en una caja o sobre y se mezclan (procesador).
3. Cada participante retira un papel.
4. Durante 1 minuto, cada participante habla sobre el concepto que le toca y trata de relacionarlo con el que presente otro colega.

<sup>4</sup> Adaptación de la "técnica del procesador", de Andreola, B.A., 1997, *Dinámica de grupo: jogo da vida e didática do futuro*, 13ª ed., Petrópolis, Vozes.

## Evaluación

Evaluación de lo aprendido a lo largo del curso

### Implementación

1. El coordinador solicita a los participantes que respondan por escrito el siguiente cuestionario y le entreguen las respuestas.
  - a) ¿Qué es lo que usted aprendió sobre el liderazgo?
  - b) ¿Qué modelo de liderazgo desarrollado en el taller le resultó más adecuado para el ejercicio de su práctica? ¿Por qué?
  - c) ¿Cuáles son para usted los elementos clave para el ejercicio del liderazgo?
  - d) ¿El liderazgo puede ser enseñado o aprendido? ¿Por qué? ¿Cómo?
2. De manera oral, los participantes compartirán con el grupo sus impresiones del conocimiento adquirido durante el desarrollo del taller.
 

El coordinador hace referencia a las preguntas del primer día y compara las semejanzas y diferencias entre las concepciones previas y las adquiridas.

### Evaluación alternativa

Si se desea obtener información de tipo cuantitativo, puede realizarse un cuestionario de cierre como el que se presenta a continuación.

Aspectos del curso	Calificación				
	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Malo
Estructuración					
1. Tema (liderazgo)					
2. Contenido del programa					
3. Objetivos propuestos					
4. Material didáctico					
5. Coordinadores					
6. Dinámicas de sensibilización					
7. Trabajo en equipo					
8. Trabajo individual					
9. Autoevaluación					
10. Estudios de casos					
11. Entrevista (actividades extraclase)					
12. Inauguración del curso					
13. Recesos					
14. Carga horaria del curso					
15. Condiciones de los recursos tecnológicos					
16. Condiciones físicas del local					
17. Servicio de café					
18. Autoevaluación					
19. Otros (indicar)					

El siguiente material de apoyo corresponde a la “Actividad 2” del Taller 1.

**Factores que explican el liderazgo según distintos modelos teóricos**

<b>Modelo</b>	<b>Énfasis</b>	<b>Resultados de la investigación</b>
De los rasgos	Los líderes poseen ciertas características personales (inteligencia, carisma, fuerza, seguridad en sí mismos, etc.), fuertemente asociadas a factores innatos, que explican su habilidad para influir en otras personas.	No existen características personales específicas comunes a todos los líderes. No es posible predecir el liderazgo eficaz sólo a partir de rasgos personales específicos.
De las conductas	El liderazgo eficaz se relaciona con el estilo –democrático versus autoritario, o una cierta combinación de ambos– que exhiba el líder.	En ciertas condiciones, un estilo autoritario es el más apropiado, mientras que en otras, lo es uno democrático. Por lo tanto, deben considerarse otros factores para determinar el estilo de liderazgo que resulta eficaz, tanto para la tarea como para la satisfacción de las personas.
De contingencia	Un liderazgo eficaz se relaciona con las características de la situación que enfrenta el líder: naturaleza de la tarea y características de los seguidores.	Los líderes más eficaces son aquellos que han desarrollado habilidades para identificar qué estilo de liderazgo usar según la situación que enfrentan y para adecuar su estilo a diferentes contingencias.

## Asumir el liderazgo como transformación total<sup>5</sup>

El libro de Stephen Covey, *Los siete hábitos de la gente altamente eficaz*, se ha convertido en un manual esencial para la formación y autoformación de los directivos educacionales. Su propuesta incorpora tanto la transformación a nivel personal como de principios y hábitos, e incorpora la búsqueda de otra cultura de vida y de trabajo.

### Los principios

Para Covey, "la ética del carácter se basa en la idea fundamental de que hay 'principios' que gobiernan la eficacia humana, leyes naturales de la dimensión humana que son tan reales, tan constantes y que indiscutiblemente están tan 'allí' como las leyes de gravitación universal en la dimensión física". La "realidad objetiva", o el territorio en sí, está compuesto por principios-faros que gobiernan el desarrollo y la felicidad humanos: leyes naturales entrelazadas en la trama de todas las sociedades civilizadas a lo largo de la historia; y que incluyen las raíces de toda familia e institución que haya perdurado y prosperado.

Los principios [...] no son ideas esotéricas, misteriosas o "religiosas". Son evidentes por sí mismos, y todo individuo puede comprobarlo fácilmente. Es como si tales principios o leyes naturales formaran parte de la conciencia cognitiva y de la conciencia moral humanas. Parecen existir en todos los seres humanos, con independencia del condicionamiento social y de la lealtad a ellos, incluso aunque puedan verse sumergidos o adormecidos por tales condiciones y por la deslealtad. Para el autor, ejemplos de estos principios son la rectitud, la integridad y honestidad, la dignidad humana, el servicio, la calidad, la excelencia, el potencial (como la idea de que tenemos una capacidad embrionaria y de que podemos crecer y desarrollarnos, liberando cada vez más potencial, desarrollando cada vez más talentos), el crecimiento, la paciencia, la educación y el estímulo. Pero Covey explica que los principios no son prácticas pues éstas son específicas de las situaciones. Los principios son verdades profundas, fundamentales, de aplicación universal. Se aplican a los individuos, las familias, los matrimonios, a las organizaciones privadas y públicas de todo tipo. Cuando esas verdades se interiorizan como hábitos, otorgan el poder de crear una amplia variedad de prácticas para abordar diferentes situaciones.

He aquí lo central de la obra de Covey, la interiorización de estos principios a través de hábitos que se dividen o estudian en dos grupos: los de las actitudes internas –la victoria privada (como los llama el autor) y los de las relaciones con los

El siguiente material de apoyo corresponde a la "Actividad 3" del Taller 1.

---

<sup>5</sup> En "Competencias para la profesionalización de la gestión educativa", IIPE-Unesco, 2000.

demás –la victoria pública–. Ésta es la eficacia personal e interpersonal que el autor predica con su enfoque.

### **El enfoque “de dentro hacia fuera” y los “hábitos”**

La sabia frase del autor será, a partir de este momento: “de dentro hacia fuera”. Y esto significa empezar por la persona; más fundamentalmente, empezar por la parte más interior de la persona: los paradigmas, el carácter, los motivos. El enfoque de dentro hacia fuera dice que las victorias privadas preceden a las victorias públicas, que debemos hacernos promesas a nosotros mismos y mantenerlas entre nosotros, y sólo después hacer y mantener promesas ante los otros.

De dentro hacia afuera es un proceso, un continuo proceso de renovación basado en las leyes naturales que gobiernan el crecimiento que conduce a formas progresivamente superiores de independencia responsable e interdependencia eficaz. Para el autor, por su propia experiencia y el cuidadoso examen de individuos y sociedades que han tenido éxito en la historia, existe el convencimiento de que muchos de los principios encarnados en los “siete hábitos” se encuentran de antemano profundamente arraigados en nuestro interior, en nuestra conciencia moral y en nuestro sentido común. De ahí que para reconocerlos y desarrollarlos con el fin de dar respuesta a las preocupaciones más profundas hay que pensar de otro modo, de manera profunda, “de dentro hacia fuera”.

Un hábito es una intersección entre conocimiento, capacidad y deseo. El conocimiento es el paradigma teórico, el qué hacer y el porqué; la capacidad es el cómo hacer. Y el deseo es la motivación, el querer hacer. Para convertir algo en un hábito de nuestra vida necesitamos esos tres elementos. Para crear un hábito eficaz hay que trabajar en esas tres dimensiones. Trabajando sobre el conocimiento, la capacidad y el deseo, podemos irrumpir en nuevos niveles de eficacia personal e interpersonal cuando rompemos con viejos paradigmas que pueden haber sido para nosotros una fuente de seudo seguridad durante años.

Hasta aquí está edificado el cimiento de este enfoque. Primeramente el reconocimiento de la existencia perenne de principios-“faros” que guían la conducta humana en la familia y en las organizaciones. Luego, la actuación humana tendrá que desarrollarse en función de la interiorización de esos principios. Primeramente de aquellos que están en el fuero interno, y luego los que se centran en la relación con los demás. Tal interiorización estaría potenciada por la vivencia de hábitos adquiridos a través de la combinación de conocimiento, capacidad y motivación.

### **Dependencia, independencia e interdependencia**

Antes de entrar en los hábitos específicos que el autor nos propone hay que to-

mar en cuenta lo que el autor llama el **continuum de la madurez**. Los siete hábitos no son un conjunto de fórmulas independientes o fragmentarias para la mentalización o preparación psicológica. En armonía con las leyes naturales del crecimiento, proporcionan un enfoque gradual, secuencial y altamente integrado del desarrollo de la eficacia personal e interpersonal. Nos mueven progresivamente sobre un continuum de madurez, desde la dependencia hacia la independencia y hasta la interdependencia. Es pasar de la dependencia (tú: tú cuidas de mí; tú haces o no haces lo que debes hacer por mí; yo te culpo a ti por los resultados), a la independencia (yo: yo puedo hacerlo, yo soy responsable, yo me basto a mí mismo, yo puedo elegir), a la interdependencia (nosotros: nosotros podemos hacerlo, nosotros podemos cooperar, nosotros podemos cambiar nuestros talentos y aptitudes para crear juntos algo más importante). Las personas dependientes necesitan de los otros para conseguir lo que quieren. Las personas independientes consiguen lo que quieren gracias a su propio esfuerzo. Las personas interdependientes combinan sus esfuerzos con los esfuerzos de otros para lograr mayor éxito. Las personas independientes sin madurez para pensar y actuar interdependientemente pueden ser buenos productores individuales, pero no serán buenos líderes ni buenos miembros de un equipo. Los tres primeros hábitos llevan a las personas de la dependencia a la independencia, porque tienen que ver con el autodomínio. Son las “victorias privadas”. Y las victorias privadas preceden a las públicas. No se puede invertir ese proceso, así como no se puede recoger la cosecha antes de la siembra. Es de dentro hacia afuera. Luego, con la independencia ganada ya se posee una base para la interdependencia eficaz, se puede obrar sobre las “victorias públicas”, más orientadas hacia la personalidad, el trabajo en equipo, la cooperación y la comunicación: los hábitos 4, 5 y 6. Y el hábito séptimo permite renovar los seis anteriores. Pero antes de describir los siete, hay que apuntar que la obra en su título habla de “eficacia”. Esto es porque para el autor **los siete hábitos son hábitos de eficacia**. Como se basan en principios, brindan los máximos beneficios posibles a largo plazo. Se convierten en las bases del carácter, creando un centro energético de mapas correctos a partir de los cuales el individuo puede resolver problemas con eficacia, maximizar sus oportunidades y aprender e integrar continuamente otros principios en una espiral de desarrollo ascendente.

### La victoria privada

**Primer hábito: la proactividad.** Ser una persona proactiva –palabra que en la mayoría de los diccionarios no aparece– no es sólo tomar la iniciativa, sino, como seres humanos, hacernos responsables de nuestras propias vidas. Nuestra conducta es una función de las decisiones personales, no de nuestras condiciones. Por tanto, podemos subordinar los sentimientos a valores. Podemos tener la iniciativa y la responsabilidad de que las cosas sucedan. Las personas proactivas llevan su

propio clima. Si llueve o brilla el sol, no supone diferencia alguna. Su fuerza impulsiva reside en valores, y si su valor es hacer un trabajo de buena calidad, no depende de que haga buen tiempo no. Lo contrario sería ser reactivo: cuando se es bien tratado nos sentimos bien, cuando se es mal tratado, nos volvemos defensivos. Estas mismas personas construyen sus vidas emocionales en torno a la conducta de los otros, permitiendo que los defectos de las otras personas las controlen. El enfoque proactivo consiste en cambiar de dentro hacia fuera: ser distinto, y de esta manera provocar un cambio positivo en lo que está allí fuera. En otras palabras, si realmente quiero mejorar la situación, puedo trabajar en lo único sobre lo que tengo control: yo mismo. Y en ese sentido, una de las cosas que hay que cambiar en lo personal es el modo en que respondemos a los propios errores y a los de los demás. Nuestra respuesta a cualquiera error afecta la calidad del momento siguiente. Es importante admitir y corregir de inmediato nuestros errores para que no tengan poder sobre el momento siguiente.

**Segundo hábito: empezar a pensar en un objetivo.** Principios de liderazgo personal: empezar a pensar en un objetivo significa empezar con una clara comprensión del propio destino. Significa saber a dónde se está yendo, de modo que se pueda comprender mejor donde se está, y dar siempre los pasos adecuados en la dirección correcta. Al desarrollar nuestra autoconciencia –por medio de la proactividad– muchos descubren guiones ineficaces, hábitos profundamente enraizados y totalmente indignos de nosotros, por completo incongruentes con las cosas que verdaderamente valoramos en la vida. Este segundo hábito dice que no es obligatorio vivir siguiendo esos guiones. Tenemos la responsabilidad de usar nuestra imaginación y creatividad para escribir otros nuevos, más eficaces, más congruentes con nuestros valores, más profundos y con los principios correctos que dan sentido a nuestros valores. Por último, es importante destacar que el autor relaciona este hábito a la noción de “principios de liderazgo personal”. Y es que hace una diferencia entre lo que es la noción de “liderazgo” y la de “administración” (traducción de “management”). Aclara que el liderazgo va primero, y luego la administración. El hecho de “empezar a pensar en un objetivo” es lo propio del liderazgo. Liderazgo no es administración. La administración se centra en el límite inferior: ¿cómo puedo hacer mejor ciertas cosas? El liderazgo aborda el límite superior : ¿cuáles son las cosas que quiero realizar? “Administrar es hacer las cosas bien; liderar es hacer las cosas correctas”. El segundo hábito, como hemos visto, exige de esa metamorfosis en las personas y organizaciones: tener un objetivo adecuado, descubrir la verdadera misión de nuestra vida, la misión que dé sentido y dirección a todo lo que hagamos.

**Tercer hábito: lo primero es lo primero.** Principios de administración personal: el segundo hábito es el liderazgo personal por el que establecemos la visión y dirección para nuestra vida. Es la creación primera o mental. El tercer hábito es la administración personal, donde nosotros aprendemos a organizar y ejecutar todo

acerca de nuestras prioridades. Es la segunda creación, pero la creación física. Es la realización, la actualización, la aparición natural del primer y segundo hábito. Es el ejercicio de la voluntad independiente que pasa a centrarse en principios. Es la puesta en práctica incesante, momento a momento.

### La victoria pública

**Cuarto hábito: pensar en ganar/ganas.** Principios de liderazgo interpersonal: el autor analiza cinco paradigmas de interacción: el “gano/pierdes” (enfoque autoritario), el “pierdo/ganas” (quien desea agradar o apaciguar: permisividad o indulgencia), el “pierdo/pierdes” (cuando se reúnen dos personas “gano/pierdes”, ambos perderán; también representa a los altamente dependientes, sin dirección interior), el “gano” (lo que uno quiere, los propios fines, permitiendo que los otros logren los de ellos), y el “gano/ganas”. Este último es el propio de un liderazgo interdependiente. El pensar en “gano/ganas” es la estructura de la mente y el corazón que constantemente procura el beneficio mutuo en todas las interacciones humanas. Con una solución ganar/ganas todas las partes se sienten bien por la decisión que se tome y se comprometen con el plan de acción. Ganar/ganas ve la vida como un escenario cooperativo, no competitivo. La mayoría de las personas tienden a pensar en términos de dicotomías: fuerte o débil, rudo o suave, ganar o perder. Pero este tipo de pensamientos es defectuoso. Se basa en el poder y la posición y no en principios. Ganar/ganas, en cambio, se basa en el paradigma de que hay mucho para todos, de que el éxito de una persona no se logra a expensas o excluyendo el éxito de los otros. Pero para lograr y desarrollar una filosofía “ganar/ganas” se necesitará de tres rasgos caracterológicos de la persona: integridad, madurez y mentalidad de abundancia.

**Quinto hábito: procure primero comprender y después ser comprendido.** La escucha empática: “procure primero comprender” supone un cambio de paradigma muy profundo. Lo típico es que primero procuramos ser comprendidos. La mayor parte de las personas no escuchan con la intención de comprender, sino para contestar. Están hablando o preparándose para hablar. Lo filtran todo a través de sus propios paradigmas, leen su autobiografía en las vidas de las otras personas. Esto es lo que ocurre con muchos de nosotros. Estamos llenos de nuestras propias razones, de nuestra propia autobiografía. Queremos que nos comprendan. Nuestras conversaciones se convierten en monólogos colectivos y nunca comprendemos realmente lo que está sucediendo dentro de otro ser humano.

**Sexto hábito: la sinergia.** Principios de cooperación creativa: simplemente definida “la sinergia”, significa que el todo es más que las partes. Significa que la relación de las partes entre sí es una parte en y por sí misma. Y no sólo una parte, sino la más catalizadora, la que genera más poder, la más unificadora y la más unificante. El desafío consiste en aplicar en nuestras interacciones sociales los

principios de la cooperación creativa que nos enseña la naturaleza. Se empieza con la creencia de que las partes implicadas obtendrán más comprensión, y de que el estímulo de ese aprendizaje y esa penetración recíprocos creará a su vez un impulso hacia una mayor comprensión, aprendizaje y desarrollo. La sinergia significa  $1+1=8$ , 16 o 1.600. Produce más soluciones que cualquiera de las propuestas originalmente, y todas las partes lo saben.

## Renovación

**Séptimo hábito: principios de autorrenovación equilibrada.** Afíle la sierra. Consiste en tomar tiempo para afilar la sierra. Una persona que corta un árbol y lleva más de cinco horas en ello y se lo ve exhausto, y además no avanza con rapidez necesita un descanso, necesita tomar tiempo para afilar su sierra...

Este hábito procura preservar y realizar el mayor bien que se posee: uno mismo. Y esto se lograría renovando las cuatro dimensiones de la naturaleza: la física, la espiritual, la mental y la socio-emocional. La dimensión física supone cuidar con eficacia nuestro cuerpo físico: comer el tipo correcto de alimentos, descansar lo suficiente y hacer ejercicio con regularidad. La dimensión espiritual proporciona liderazgo a nuestra propia vida. Está altamente relacionado con el segundo hábito. Es nuestro núcleo, nuestro centro, el compromiso con nuestro sistema de valores. Bebe en las fuentes que nos inspiran y elevan, y que nos ligan a verdades intemporales de la humanidad. La dimensión mental ha sido proporcionada en su mayor parte por la educación formal. Pero en cuanto salimos de la escuela dejamos que la mente se nos atrofie. Abandonamos la lectura seria, no exploramos con profundidad temas nuevos que no se refieren a nuestro campo de acción, dejamos de pensar analíticamente y de escribir. En lugar de ello pasamos tiempo viendo televisión. La dimensión socio-emocional enfoca los hábitos 4, 5 y 6 –centrados en los principios de liderazgo personal, comunicación empática y cooperación creativa–.

Fuente: Alfredo Antonio Gorrochotegui, *Manual de liderazgo para directivos escolares*, Madrid, La Muralla, 1997.

## Fábula del bosque

Cuando los hombres aún no se alimentaban de la carne de animales, vino un terrible incendio que destruyó una buena parte de la vegetación y, en minutos, murieron asados muchos cerdos salvajes.

Extinto el fuego, un lugareño hambriento decidió probar aquellos cerdos salvajes que resultaron asados. Los probó y le gustaron.

La novedad se propagó rápidamente y todos empezaron a comer cerdos salvajes asados. Las personas comenzaron a meterse en el bosque para prenderle fuego.

Aparecieron, entonces, especialistas en las más diversas áreas: tipos de bosques; vientos; prendedores de fuego del sector norte, sur, este, oeste; reforestación; tipo de bosque donde colocar los animales, etc. Toda una tradición fue desarrollándose para hacer progresar y mejorar la manera de asar cerdos salvajes. Se organizaron congresos anuales donde se exponían y discutían técnicas, innovaciones y especialidades.

Un día, un lugareño reunió un grupo y presentó una propuesta que implicaría un cambio radical en la manera de asar cerdos salvajes: después de matarlos, los colocarían en una parrilla sobre una pequeña fogata.

Inmediatamente, la comunidad le hizo ver lo absurdo de su propuesta, pues afectaría la confianza de millares de especialistas y del resto de la sociedad. “Pensar de esa manera era un peligro, un elemento subversivo que podría llevar a la sociedad al caos. Podría provocar violencias y agresiones, porque los hombres matarían a los cerdos salvajes con sus propias manos”. Por lo que la gente del lugar siguió prendiendo fuego al bosque y nada cambió.

El siguiente material de apoyo corresponde a la “Actividad 1” del Taller 2.

El siguiente material de apoyo corresponde a la “Actividad 2” del Taller 2.

### **Formulario de autoevaluación sobre las prácticas de liderazgo en la gestión educativa**

Complete el formulario indicando el grado de importancia de las prácticas de liderazgo en la gestión educativa. Marque con una cruz el casillero que indica el grado que más se adapta en su caso, de acuerdo con una escala creciente de importancia del 1 al 5.

#### **Grado de importancia de las prácticas de liderazgo en la gestión educativa**

Acciones	Escala creciente de importancia				
	1	2	3	4	5
a. Comparto con mis colegas de trabajo la visión de futuro de nuestro sistema educativo.					
b. Involucro a mis colegas en la planificación de las acciones educativas.					
c. Comunico a mis colegas lo que pienso sobre el sentido, la misión de la educación.					
d. Celebro “los éxitos”, cuando alcanzamos las metas.					
e. Busco nuevas estrategias para mejorar lo que se hace en el sistema educativo.					
f. Desarrollo relaciones cooperativas con las personas que trabajan conmigo.					
g. Ofrezco apoyo a los miembros de mi equipo, cuando lo necesitan.					
h. Pienso que los problemas son oportunidades de mejora y eso lo transmito a mi equipo, no sólo con palabras sino con hechos.					
i. Verifico que los equipos definan sus planes de trabajo y establecemos metas para los objetivos planteados.					
j. Creo una atmósfera de confianza mutua dentro del equipo .					
k. Escucho con atención a mis colegas.					
l. Siempre que tengo dudas, pregunto.					
ll. Me aseguro de que mis colegas comprendan y respeten los valores que se acordaron colectivamente.					
m. Mi estilo de conducción es variable; no siempre actúo igual con las mismas personas, ya que tomo en cuenta las situaciones, el contexto, las circunstancias.					

## Instrumento para la entrevista

### Taller de liderazgo en la gestión educativa

Nombre del entrevistado\*: \_\_\_\_\_

Teléfono\*: \_\_\_\_\_

Correo electrónico\*: \_\_\_\_\_

Función o cargo: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué es el liderazgo para usted?

---



---



---

2. ¿Qué problemas suele enfrentar en sus actividades de gestión?

---



---



---

3. ¿Qué habilidades y características considera esenciales para un líder en educación?

---



---



---

4. ¿Qué habilidades y características considera esenciales para un administrador de la educación?

---



---



---

5. ¿Usted se considera líder en educación? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

---



---



---

6. ¿Usted se considera administrador en educación? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

---



---



---

7. Si un amigo suyo ocupase uno de los siguientes cargos, ¿qué consejo le daría?

7.1. Secretario municipal de educación

---



---



---

7.2. Secretario provincial de educación

\* Datos opcionales

El siguiente material de apoyo corresponde a la “Actividad 3” del Taller 2.

7.3. Funcionario/técnico de la Secretaría provincial de educación

---

7.4. Funcionario/técnico de la Secretaría municipal de educación

---

7.5. Director de escuela pública

---

7.6. Vicedirector de escuela pública

---

7.7. Director de escuela privada

---

7.8. Vicedirector de escuela privada

---

7.9. Supervisor de escuela pública

---

7.10. Rector de universidad pública

---

7.11. Vicerrector de universidad pública

---

7.12. Rector de universidad privada

---

7.13. Vicerrector de universidad privada

---

7.14. Decano de facultad

---

7.15. Secretario académico

---

*Muchas gracias por su participación*

## Caso 1: Secretario de Educación, ¿administrador y líder?<sup>6</sup>

Al asumir el cargo, el secretario municipal de Educación, João Silva, tenía dos expectativas: mejorar la eficiencia de la Secretaría y humanizarla.

João describió el trabajo en la Secretaría como “sumamente impersonal”. Sentía la necesidad de superar algunas “frustraciones que se sienten al dirigir una Secretaría”. Humanizar la burocracia y mejorar su eficacia no parecen, a primera vista, compatibles, pero João Silva, desarrolló una administración de alto nivel y consiguió superar, de manera firme, los obstáculos.

### Los líderes no nacen, se hacen

En algunos aspectos, la carrera de João Silva no es la carrera típica de un secretario de Educación. Formado en Pedagogía, comenzó como maestro de escuela primaria para ir recorriendo luego los caminos tradicionales de la carrera docente. Su bagaje de experiencias incluía: el reciclaje de papeles y latas; diez años de enseñanza; cinco años como director de escuela pública; editor del diario escolar; líder del sindicato de maestros.

Con esas experiencias, João Silva desarrolló innumerables habilidades, además de relaciones públicas. De hecho, lo llevaron a ser secretario de Educación y a crear el periódico de Educación Municipal.

Sobre todo, João Silva se sentía satisfecho como maestro y líder sindical, experiencia que lo ayudaría a formar su filosofía de trabajo, su estilo de administración y de liderazgo.

João Silva es mucho más de lo que nosotros podríamos llamar un administrador intuitivo o natural. Porque reconoció la importancia de aprender un poco más en el área de administración de la educación, buscó el desarrollo profesional y en cuanto tuvo oportunidad tomó cursos de Dirección Educativa.

### ¿Cómo es el trabajo de João, secretario de Educación?

Su trabajo es político y técnico. Tiene dos asesores que le informan acerca de todos los asuntos relacionados a las escuelas, la planificación y el desarrollo educativo de la Secretaría.

João Silva no es precisamente un administrador. Es uno de los líderes profesionales más importantes de la comunidad educativa nacional y consultor del ministro de Educación.

El siguiente material de apoyo corresponde a la “Actividad 1” del Taller 4.

---

<sup>6</sup> Adaptado de “Humanizando o Ministério da Educação” de Barbados (Lück, H. y otros, 2000).

Además de las responsabilidades profesionales-administrativas, el secretario de Educación es la persona responsable de tomar las decisiones y resolver los problemas vinculados con la educación de su Municipio.

Dice João: “Hasta los problemas más comunes llegan a mí –por ejemplo, cuando telefonea un director desesperado, porque el abastecimiento de agua se suspendió sin aviso. El director no ha recibido indicaciones, entonces enfrenta el dilema de suspender o no suspender las clases ante las condiciones insalubres de funcionamiento”.

Varios otros problemas relacionados con el área de personal llegan al Secretario: el conflicto entre un director y un miembro del cuerpo docente que no consiguen entenderse es un buen ejemplo. En esas circunstancias, el Secretario se ve obligado a pasar horas escuchando ambos lados de la historia y termina involucrado, como mediador de las partes, para ayudar a resolver sus diferencias. Algunas veces, un padre irritado porque considera que su hijo fue maltratado por el director de la escuela busca la forma de hablar con el Secretario. “No hay duda de que los padres me ven como un medio para la solución de los problemas que sus hijos, o ellos mismos, tienen en la escuela.”

Las solicitudes de personas que buscan cargos u otras funciones relacionadas con la educación llegan al secretario de Educación en forma directa o por medio de las recomendaciones de amigos, parientes, alcaldes, gobernadores, diputados, concejales, etc. Hay también un gran flujo de personas que quieren contactarse con las escuelas para presentar proyectos especiales, así como visitantes extranjeros interesados en conocer el sistema educativo, infinidad de llamadas telefónicas y reclamos de personas que se quejan del comportamiento de los estudiantes después del horario de escuela, estudiantes que faltan a clases, son rebeldes y usan drogas.

“Recibo muchas más quejas que elogios”, declara João Silva. “Pero trato de entender esas quejas de acuerdo con la perspectiva del padre, del maestro, del empleado, del director, de la comunidad.”

En poco tiempo de trabajo, João Silva identificó varias fallas de comunicación entre el Secretario y el público en general, entre los padres, maestros, empleados y estudiantes, y entre las oficinas centrales de la Secretaría y los directores de escuela.

### Los problemas de comunicación

Escuchar las quejas, tomando una postura de respeto hacia el otro, haciendo preguntas claras, de una manera abierta y honesta para entenderlas y resolverlas, es, sin duda, una buena forma de establecer una comunicación humanizada entre la Secretaría de Educación, la dirección y el entorno.

João Silva es un líder que sabe escuchar –además de aplicar estrategias de comunicación para desarrollo de personal y la construcción de equipos líderes–. Escuchar le permite al Secretario de Educación conocer a los padres y otros usuarios del sistema educativo, para identificar lo que quieren y lo que necesitan y poder tomar la decisión correcta.

João menciona el caso de la madre de un estudiante que vino del interior, asumiendo costos y tiempo, sólo para hacer algunas preguntas sobre el registro de su hijo en la escuela. Esa situación podía haber sido resuelta por un director bien preparado.

La política de João estimula a los padres y a los estudiantes para ir a la escuela, obtener la información básica y resolver los problemas rutinarios.

Todos los procesos y rutinas de la administración de João Silva se pusieron por escrito para conocimiento de los interesados (directores, padres, maestros, estudiantes y comunidad). La Secretaría y las escuelas han estado difundiendo orientaciones básicas sobre los procedimientos del registro, transferencias, matrículas para extranjeros o hijos de extranjeros, etc. La misma Secretaría ha hecho una serie de guías y libros como: “El líder educativo en la escuela pública”, “Guía para una escuela de éxito”, etc.

Su experiencia como editor le permite conocer al Secretario la importancia de una comunicación honesta y franca con las personas y los medios. Los periódicos, la televisión y la radio son canales relevantes para establecer esa comunicación, sobre todo con los padres y el entorno.

## Delegación de poder

João otorgó más poder a las escuelas y a otros niveles propios de la Secretaría. Por ejemplo, transfirió decisiones al consejo escolar –por ejemplo, las vinculadas con la recepción de solicitudes para usar las instalaciones de la escuela para actividades no escolares– y encauzó algunas quejas rutinarias al área respectiva. De este modo, pudo identificar también aquellas áreas del sistema educativo que resultaban más eficientes.

La “escucha atenta” ha sido una “acción” positiva en el proceso de humanización de las relaciones entre el Secretario y la Secretaría y los miembros de la comunidad escolar, así como en el desarrollo de las personas y líderes.

## Construcción del equipo y desarrollo de líderes

João Silva valora a los nuevos líderes que hay en la Secretaría. Instaló la costumbre de que al inicio de cada mes, durante las tardes, funcionarios y asesores se reúnen con los más jóvenes. La agenda de la reunión incluye varios puntos prees-

tablecidos, pero el más importante es la presentación de un resumen: cada participante debe elaborar un resumen de lo que ha conseguido concretar en el mes anterior y de las actividades, procesos y proyectos para el mes siguiente. Entre todos evalúan los respectivos desempeños.

### **Acompañamiento, evaluación y retroalimentación**

Los asesores le presentan al Secretario un programa trimestral de trabajo. De este modo, se involucran con el programa general –su visión y misión–, se evita la duplicación de actividades y se estimula la colaboración entre todos.

Crear un modelo de cada sección es un poco difícil. Inicialmente surgen algunas objeciones –hay quienes consideran que compartir información con el jefe es una forma de centralización o control–. Pero otros integrantes de los equipos perciben que las sugerencias propuestas durante las reuniones permiten resolver ciertos asuntos rápidamente.

En la fase inicial, algunos llegaban tarde y salían temprano, siempre con excusas. Pero el apoyo y la participación fueron creciendo. Las personas empezaron a llegar antes y salir después, lo que era un indicador del compromiso y el apoyo desarrollados con el trabajo de equipos.

### **Desarrollo del personal**

Al principio, el modo de João de abordar la cuestión del desarrollo del personal era formal. Luego empezó a usar una estrategia individualizada, reuniéndose con cada uno de los 30 profesionales que trabajan con él, a fin de discutir necesidades y oportunidades para la materialización de sus objetivos. Alienta a todos sus administradores para que hagan lo mismo con sus equipos.

João también apoya a los miembros de su equipo que desean estudiar en universidades y alcanzar una mayor especialización. Dos de sus funcionarios están actualmente haciendo un doctorado.

Al mismo tiempo en que João Silva está 100% involucrado y comprometido con su trabajo, ya está pensando en un futuro no muy distante, cuando sea sustituido por otra persona, que podría ser uno de los miembros de su equipo.

Sin demostrar ansiedad alguna en relación a su futuro en el cargo, João habla como un líder seguro, que cuenta con el apoyo de un grupo de líderes profesionales y competentes. Por el énfasis que João da al desarrollo del potencial de los miembros de su equipo, es posible concluir que continuará contribuyendo con la educación, aun después de dejar de ser el secretario municipal de Educación.

## Caso 2: Cambios en la escuela

La maestra de 4º grado María Celia Suárez quería incorporar algunos cambios en el trabajo de aula con sus 40 alumnos. Esperaba ayudarlos a desarrollar responsabilidades e iniciativa y, al mismo tiempo, poder brindarles más atención a cada uno.

Su plan era dividir el curso en dos grupos: alternándose cada día, uno de los grupos estaría en el salón con la maestra y el otro iría a la biblioteca de la escuela para leer y hacer investigaciones. El tercer día todos los alumnos estarían juntos en el aula para discutir sus trabajos.

La maestra iría evaluando los cambios en los alumnos y si su plan resultaba exitoso, podría estimular a otros profesores para que implementaran sus propios planes, con lo que se crearía un clima estimulante para romper con la rutina de la escuela.

El primer paso fue discutir el plan con los alumnos. Los chicos se mostraron entusiasmados y listos para empezar con el experimento. La maestra escribió un plan de trabajo con actividades apropiadas para todos.

Con el plan en marcha, la maestra trabajaba con los alumnos en el aula la reorganización del programa del día antes de empezar, discutiendo los puntos a tratar. Entusiasmada, María Celia percibió que con menos alumnos en el aula, las discusiones se tornaban más interesantes, más chicos se animaban a exponer sus ideas y a aceptar que se analizaran con los demás.

Pero un día, uno de los alumnos del grupo que debía estar en la biblioteca entró al aula informando que la bibliotecaria no los dejaba permanecer allí, porque, decía ésta, el lugar para estudiar era el salón de clases y si alguien quería examinar algún material, la maestra debía avisar por escrito al personal de intendencia. Otro alumno comentó que la bibliotecaria siempre parecía molesta porque tenía un número mayor de visitantes todos los días.

La maestra mandó llamar a sus alumnos al salón de clases, les pidió los trabajos de ese día y les dijo que iría a conversar con la bibliotecaria. Cuando salió del aula, decidió hablar primero con la subdirectora de la escuela.

La subdirectora dijo que entendía que la bibliotecaria no estuviera de acuerdo con el nuevo plan, porque la visita diaria de los alumnos a la biblioteca podría ser un trastorno para el orden establecido.

María Celia no volvió a probar nuevos métodos de enseñanza.

### **Caso 3: Violencia y drogas en la escuela**

En los últimos meses del año lectivo de 2000, la directora de una escuela ubicada en un barrio de obreros, comerciantes ambulantes y desempleados se alarmó al conocer la cantidad de alumnos que eran consumidores de drogas y los niveles de violencia creciente en la institución. Lo mismo pasaba afuera de la escuela.

Buscó ayuda de sus superiores para encarar el problema, pero no logró nada que pudiera resolver la situación de inmediato. Decidió entonces escribir una serie de reglas incluyendo la prohibición de usar drogas en la escuela y elevó un oficio a todos los profesores.

*“Estimados Colegas:*

*Como ustedes saben, la violencia y el uso de las drogas aumentan en nuestra escuela. Me gustaría que analizáramos la siguiente propuesta de reglas destinadas a resolver esos problemas.*

*A partir del inicio del año lectivo 2001:*

*Todos los estudiantes que entren a la escuela serán sujetos a inspección para asegurar que no son portadores de drogas o cualquier tipo de arma o material inflamable.*

*Cuando lo juzguemos necesario, se solicitará a la policía que intervenga en la inspección de la escuela en búsqueda de drogas.*

*Algunos presuntos consumidores de drogas serán sometidos a exámenes de dopaje antidrogas.*

*Cualquier alumno relacionado con la portación de armas o consumo de drogas será expulsado de la escuela.*

*Todos los alumnos tienen el deber de informar a sus profesores y/o al subdirector, director u otras autoridades escolares los casos que conozcan de alumnos que usan o venden armas o drogas en la escuela.*

*Desde ya les agradezco su análisis y sugerencias.”*

- Andreola, B.A., 1997, *Dinâmica de grupo: jogo da vida e didática do futuro*, 13ª ed., Petrópolis, Vozes.
- Bastos, J.B. (org.), 1999, *Gestão democrática*, Rio de Janeiro, DP&A, SEPE.
- Beal, G.M., Bohlen, J.M. y Raudabaugh, J.N., 1972, *Liderança e dinâmica de grupo*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Bennis, W. y otros, 1998, *Estratégias para assumir a verdadeira liderança*, San Pablo, Harbra.
- Bergamini, C.W., Coda, M. (orgs.), 1990, *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*, San Pablo, Liv. Pioneira.
- Bethel, S.M., 1995, *Qualidades que fazem de você um líder*, San Pablo, Makron Books.
- Blair, L., 2000, *Strategies for change: implementing a comprehensive school reform program*, en: CSRD Connections: <http://www.sedl.org/csrd/connections/april2000/>
- Blake, R.R., Mouton, J.S., 1985, *O grid gerencial III: a chave para a liderança eficaz*, San Pablo, Livraria Pioneira Editora.
- Blanchard, K., Zigarmi, P., Zigarmi, D., 1989, *El líder ejecutivo al minuto*, México, Grijalbo.
- Blase, J., Kirby, P.C., 2000, *Bringing out the best in teachers: what effective principals do*, Thousand Oaks (California), Corwin Press.
- Blendinger, J., McGrath, V., 2000, *Thinking outside the box: a self-teaching guide for educational leaders*, Mississippi, EE.UU., Rienov.
- Bullock, A., Thomas, H., 1997, *Schools at the centre: a study of decentralisation*, Londres, Routledge.
- Chiavenato, I., 1999, *Introdução à teoria geral da administração*, Rio de Janeiro, Campus.
- Chirichello, M., 1999, *Building capacity for change: transformational leadership for school principals*, New Jersey, USA, Riedec.
- Covey, S., 1994, *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*, México, Paidós.
- Crews, A.C., Weakley, S., 1995, *Hungry for leadership: educational leadership programs in the SREB states*, Georgia, EE.UU.
- Delors, J. (org.), 2001, *Educação: um tesouro a descobrir*, 5ª ed., San Pablo, Cortez; Brasília, MEC/UNESCO.

- Drucker, P., 2000, "O novo pluralismo", en: Hesselbein, F., Marshall, G. y Somerville, I., *Liderança para o século XXI*, San Pablo, Futura.
- Fernandes, M.N. de Oliveira, 2001, *Líder-educador: novas formas de gerenciamento*, Petrópolis, Vozes.
- Fritzen, S.J., 1985, *Exercícios práticos de dinâmicas de recreação e jogos*, 16ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.
- Gayotto, M.L.C., Domingues, I., 1998, *Liderança: aprenda a mudar em grupo*, Rio de Janeiro, Vozes.
- Gorochotegui, A.A., 1997, *Manual de liderazgo para directivos escolares*, Madrid, La Muralla.
- Hersey, P. y Blanchard, K., *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, Prentice Hall, 1988.
- House, R.J., 1988, *Research in Organizational Behaviour*, vol. 10, Illinois University Press.
- Jabaili, P., 1997, "O perfil do novo líder", en: *Inovação Empresarial*, vol. 83, abril.
- Kets, U., Manfred, F.R., 1997, *Liderança na empresa: como o comportamento dos líderes afeta a cultura interna*, San Pablo, Atlas.
- Koontz, H., O'Donnell, C., 1989, *Fundamentos da administração*, 2ª ed., San Pablo, Pioneira.
- Kotter, J.P., 1998, *Educando para a liderança*, San Pablo, Makron Books.
- Lashway, L., 1999, *Measuring leadership: a guide to assessment for development of school executives*, Eugene (Oregon), ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Le Boterf, G., 2000, *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000 S.A.
- Leithwood, K., 1994, *Developing expert leadership for future schools*, Washington, DC, Falmer Press.
- Libâneo, J.C., 2001, *Organização e gestão da escola: teoria e prática*, Goiânia, Alternativa.
- Lipham, J., 1964, "Leadership and administration", en: Griffiths, E. (comp.), *Behavioral science and educational administration. 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lück, H. y otros, 2000, *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*, 4ª ed., Rio de Janeiro, DP&A.

- Maximiano, A.C.A., 2000, *Introdução à administração*, 5ª ed. revisada y ampliada, San Pablo, Atlas.
- Oliveira, C. de y otros, 1999, *Municipalização do ensino no Brasil*, Belo Horizonte, Autentica.
- Oliveira, D.P.R., 1999, *Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas*, San Pablo, Atlas.
- Perrenoud, P., 1999, *Construir as competências desde a escola*, Porto Alegre, ARTMED.
- 2000, *10 novas competências para ensinar*, Porto Alegre, ARTMED.
- Schön, D., 1995, “Formar professores como profissionais reflexivos”, en: Nòvea, A. (coord.), *Os professores e sua formação*, 2ª ed., Lisboa, Dom Quixote.
- Senge, P.M., 1999, *A dança das mudanças*, Río de Janeiro, Campus.
- Silveira, P., Trindade, N., 1992, *A gestão na administração pública: usos e costumes, manias e anomalias*, Lisboa, Presença.
- Smith, P. y Peterson, M., 1998, *Liderazgo, organizaciones y cultura*, Madrid, Pirámide.
- Smith, S.C., Piele, P.K., 1997, *School leadership: handbook for excellence*, Eugene (Oregon), ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Snowden, P., Gorton, E., 1998, *School leadership & administration: important concepts, case studies & simulations*, Nueva York, McGraw Hill.
- UNESCO-IIPE Buenos Aires, 1999, *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Buenos Aires, UNESCO-IIPE Buenos Aires.
- Weber, S., 1992, “A luta pela qualidade da escola pública”, en: *Em Aberto*, Brasília, vol. 53, enero-marzo.
- Werle, F.O.C., 1999, “Compromisso do educador com a sociedade do futuro”, en: *Revista da FAEBA*, Salvador, nº 12, julio-diciembre.

Grupo de Liderança

Información de interés y artículos sobre liderazgo, como “O que é liderança”, de Peter Koestenbaun, y “7 pecados capitais das equipes” de Mário Marques. En portugués.

<http://sites.uol.com.br/grupolideranca/>

Silva de Arruda Andaló, C., “The role of group coordinators” en

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642001000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000100007&lng=es&nrm=iso).

Carreira, D., “Mudando o mundo: a liderança feminina no século XXI”, en <http://www.redemulher.org.br/publica2.htm#1>.

van Velzen, B., Maia, E.M., Monroe, L., “Quando o diretor é a alma da equipe”, en [www.uol.com.br/novaescola/ed/119\\_fev99/html/planejamento.htm](http://www.uol.com.br/novaescola/ed/119_fev99/html/planejamento.htm).

Construcción de director líder, capaz de motivar a profesores, alumnos, padres y funcionarios en la búsqueda de una mejor calidad de enseñanza. En portugués.

NOVA ESCOLA On-line - O Site do Professor

Textos sobre gestión en las escuelas.

[http://www.uol.com.br/novaescola/gestao\\_escolar/comunidade.htm](http://www.uol.com.br/novaescola/gestao_escolar/comunidade.htm)

Vasquez Batista, B., “Estilo de liderança e clima de escola”, en

<http://www.batina.com/brigida/tese1.htm>

Estudio acerca de la influencia de los estilos de liderazgo en el clima escolar. En portugués.

Instituto de Inovação Educacional - Biblioteca Digital - Ministerio de Educación de Portugal

<http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/index.htm>

Incluye textos sobre el desarrollo de una cultura de participación en la escuela a través de la gestión participativa. En portugués.

“Uma nova liderança em busca da excelência”, en:

[www.afgoms.com.br/artigos/lideranca.htm](http://www.afgoms.com.br/artigos/lideranca.htm)

El líder debe ser un agente activo ante los cambios, competente para administrar recursos y personas. En portugués.

Revista Educação, volumen 245

[http://www.revistaeducacao.com.br/index2.php?pag\\_id=74&edicao=245](http://www.revistaeducacao.com.br/index2.php?pag_id=74&edicao=245)

El volumen incluye, entre otros artículos, el de João Marcos Rainho, sobre la exclusión educativa y la desigualdad social y una entrevista a Nilson Machado, profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo, sobre competencias y sus aplicaciones en la práctica docente.

International Electronic Journal for Leadership in Learning

[www.ucalgary.ca/~iejll](http://www.ucalgary.ca/~iejll)

Publicación electrónica sobre el liderazgo en la educación.

Instituto Paulo Freire

<http://www.paulofreire.org>

Sitio dedicado a la vida y la obra del destacado líder educacional brasileño.

## PROYECTO DE ACTUALIZACIÓN DE FORMADORES EN GESTIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

Director: Juan Carlos Tedesco  
Coordinadora: Felicitas Acosta  
Asistente: Liliana Paredes

### Autoría de los módulos:

*Introducción. La formación para la gestión y la política educativa: conceptos clave y orientaciones para su enseñanza*

Cecilia Braslavsky, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO;  
Felicitas Acosta, IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires

1. *El análisis situacional de la política educativa: competencia de gestión (APE)*  
Laura Pitman, **FLACSO, Argentina**  
Consultora: Felicitas Acosta
2. *La comunicación: herramienta clave de la gestión educativa*  
Abril Ch. de Méndez (coordinadora), Ernestina T. de Castillo, Jorge Díaz Donado,  
**Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE),  
Universidad de Panamá, Panamá**  
Consultora principal: Liliana Jabif
3. *Conflictos y gestión: prácticas de resolución*  
María Clara Jaramillo, Luis Enrique López, **PROEIBAndes, Maestría en Educación  
Intercultural Bilingüe, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia**
4. *El liderazgo: características e impacto en la gestión educativa*  
Katia Siqueira de Freitas (coordinadora), Mara Schwingel, Márcia Oliveira Nery  
Rodrigues, Sônia Maria Moraes Ferreira, **Universidad Federal de Bahía/ISP, Brasil**  
Consultor externo: Robert Girling  
Revisoras: Felicitas Acosta y Liliana Jabif
5. *El trabajo en equipo: insumos para el formador*  
Ernesto Gore, Marisa Vázquez Mazzini, **Universidad de San Andrés, Escuela  
de Educación, Argentina**
6. *Las nuevas tecnologías: herramientas de formación para la gestión y la política  
educativa*  
Carlos Topete Barrera, **Instituto Politécnico Nacional/SEPI ESCA Santo Tomás, México**  
Consultora principal y revisora: Laura Pitman

El IPE-UNESCO Buenos Aires agradece la participación de Cecilia Braslavsky, Directora de la Oficina Internacional de Educación, como directora de la primera fase del proyecto y, especialmente, su acompañamiento durante la segunda fase y la elaboración de los módulos.

Este proyecto contó con el apoyo de la Fundación Ford.

### Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa. Módulos

© Copyright UNESCO 2004  
International Institute for Educational  
Planning  
7-9 rue Eugène-Delacroix  
75116, Paris, Francia

IPE-UNESCO  
Sede Regional Buenos Aires  
Agüero 2071  
(C1425EHS) Buenos Aires  
Argentina

# EL TRABAJO EN EQUIPO

## INSUMOS PARA EL FORMADOR

Ernesto Gore

Marisa Vázquez Mazzini

**Universidad de San Andrés**

**Escuela de Educación**

MÓDULO

# 5

Trabajar en equipo no solamente requiere revisar conocimientos disciplinares, sino también los conocimientos tácitos, creencias, emociones y corporalidad que conforman nuestras acciones. Hay aprendizaje disciplinar involucrado, pero se trata de algo más que eso, de allí que la forma en que se aprende, las actividades y la evaluación, sean tan importantes como los contenidos mismos –proceso mucho más complejo y amenazante, tanto para el docente como para los participantes, que la mera repetición de ideas–.

Presentación .....	3
La eficacia de la enseñanza del trabajo en equipo .....	4
Sobre la posibilidad de que teorías elaboradas en un tipo de organización puedan servir en otro .....	4
Sobre la enseñanza en el aula del trabajo en equipo .....	6
Sobre los contextos de trabajo y el trabajo en equipo .....	8
De qué hablamos cuando hablamos de trabajo en equipo .....	12
Los equipos y las nuevas necesidades organizativas .....	12
La palabra “equipo” no siempre significa lo mismo .....	13
Distintas perspectivas sobre qué es y qué significa trabajar en equipo en una organización. Tres perspectivas sobre la organización .....	14
La enseñanza del trabajo en equipo .....	19
La elección de una perspectiva sobre el contenido.....	19
La elección de una perspectiva sobre la enseñanza.....	28
Recomendaciones para enseñar a trabajar en equipo .....	36
El aula como comunidad de práctica .....	36
El aula como ámbito para el aprendizaje explícito .....	40
Bibliografía .....	46

## PRESENTACIÓN

Enseñar “trabajo en equipo” como contenido en un aula no puede ser equiparado a enseñar “cambios en la gestión organizativa en el último tercio del siglo XX”. Mientras que el segundo es un contenido disciplinar que apunta a ciertos desempeños explícitos e individuales, típico del trabajo en el aula, el primero se orienta a desempeños que suelen ser tácitos y colectivos, que generalmente se adquieren a través de la experiencia misma.

El hecho señalado, no menor, implica referirse a la posibilidad misma de enseñar a trabajar en equipos en aulas a partir de teorías elaboradas en contextos diferentes a aquellos en los que serán puestas en acción, y el papel que el contexto organizativo juega en la posibilidad de aprender o de transferir lo aprendido sobre trabajo en equipo. Estos temas serán objeto de reflexión en la primera parte de este trabajo.

Por otro lado, el modo en que enseñemos a trabajar en equipo está supeditado a dos tipos de decisiones: la elección de la perspectiva a adoptar con relación al contenido específico a enseñar (“trabajo en equipo”), y la elección de un determinado modo de enseñar (lo cual, a su vez, implica un determinado modo de concebir la enseñanza y el aprendizaje). En la segunda parte del trabajo nos referiremos al concepto de trabajo en equipo y discutiremos tres perspectivas diferentes sobre esta práctica. La tercera parte se relaciona con la elección de una perspectiva sobre la enseñanza. Estas dos cuestiones enmarcan las recomendaciones para la tarea docente que se plantean en la cuarta sección.

# LA EFICACIA DE LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO EN EQUIPO

## Sobre la posibilidad de que teorías elaboradas en un tipo de organización puedan servir en otro

Es claro que las palabras “trabajo en equipo” no se refieren exactamente a las mismas conductas cuando se trata de un grupo que apaga incendios petroleros, o trabaja en un museo, una escuela o una empresa de alta tecnología. Hay una especificidad organizativa que no puede ser desconocida. Sin embargo, llevada la cuestión a un extremo, esta negación abre, a su vez, nuevos interrogantes que desafían a la pregunta misma: ¿puede una teoría elaborada para un momento determinado servir en otro?, ¿puede una teoría elaborada para una escuela o ministerio servir en otro lugar?, ¿puede una teoría elaborada para un sector de una organización servir en otro?

En este punto es importante recordar que, tal como se señaló en la Presentación, hablar de “trabajo en equipo” no es lo mismo que hablar de “Botánica”. No estamos haciendo referencia tanto a un contenido disciplinar como a una capacidad, que ni siquiera suele ser una capacidad explícita e individual sino más bien tácita y colectiva. Cuando hablamos de “teoría” en trabajo en equipo hablamos de teorías de la acción (Argyris y Schön, 1978). Una teoría de la acción no es una ley inmutable, es simplemente un esquema de pensamiento que guía a la práctica. Desde esta perspectiva, no hay acción humana que no esté sustentada en una teoría, en un mapa cognitivo que establezca relaciones “si-entonces” entre nuestras acciones y sus consecuencias.

### Teorías de la acción

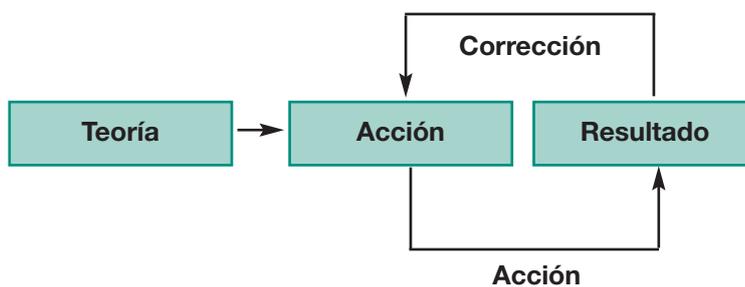
Para Chris Argyris (1993), como para Donald Schön (1992), la teoría es algo muy poco “teórico”. Ellos hablan de **teorías de la acción**, y diferencian entre la **teoría en uso**, que es la que se puede inferir que guía las acciones del sujeto observando su quehacer y la **teoría declarada** (o **preferida**), que es la que el sujeto explica con palabras. Las diferencias entre la teoría que el sujeto dice que guía su acción y la que realmente parece guiarla no se deben tanto a un afán de mentir u ocultar como a simple desconocimiento. Entender desde qué teoría uno actúa no es tan simple como parece a primera vista.

Cuando una acción produce un resultado diferente al esperado, se tiende a revisar la acción. Sin embargo, muchas veces el problema no está en la acción misma sino en la teoría que la sustenta. Si trabajo desde una teoría equivocada, cuanto más corrija las acciones más equivocaré el resultado. Por ejemplo, si mi teoría del trabajo en equipo me dice que lo que para la directora está bien, debe

ser bueno para los maestros, es posible que, desde la posición de dirección, me limite a explicar claramente lo que quiero. Si la gente no actúa como espero, lo explicaré más claramente aún y todas la veces que sea necesario. Sin embargo, esa corrección de la acción solamente reforzará el problema, si éste se origina en que los maestros entienden bien pero no están de acuerdo.

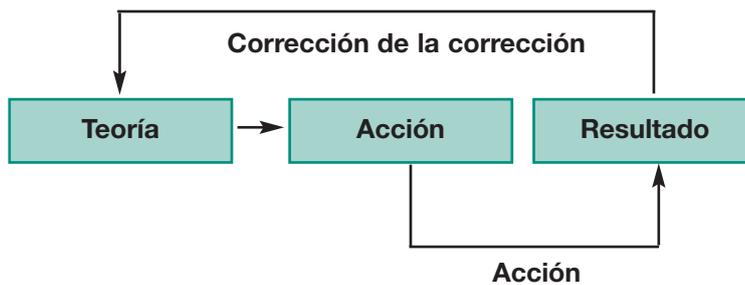
En otras palabras: normalmente, cuando los resultados no son los esperados, corregimos nuestras acciones. Esto es lo que Argyris denomina “aprendizaje de circuito simple” (ver gráfico 1).

**Gráfico 1. Aprendizaje de circuito simple (Argyris)**



Cuando el resultado lleva a revisar la teoría que guía a las acciones, cosa mucho más infrecuente, Argyris habla de “aprendizaje de circuito doble” (ver gráfico 2).

**Gráfico 2. Aprendizaje de circuito doble (Argyris)**



El aprendizaje de circuito doble es mucho más infrecuente, porque cuestionar las teorías desde las cuales se actúa suele poner en juicio al observador mismo, a las estructuras de poder y al *statu quo*. Para evitar situaciones que percibimos como incómodas o amenazadoras, en mayor o menor medida, todos tendemos a evitar un aprendizaje de circuito doble –sobre todo quienes tienen más poder–, y las propias organizaciones muestran rutinas defensivas que lo inhiben.

En tanto, como veremos más adelante, la calidad del conocimiento organizativo fluctúa con la calidad de las relaciones, no hay conocimiento disciplinar que pueda reemplazar el proceso de construcción de conocimiento que es propio de cada comunidad de práctica.

Las trabas para aprender a trabajar en equipo se construyen en cada organización bajo formas muy específicas pero alrededor de ejes muy generales, como los expuestos. Hasta qué punto estos principios son generales, lo ilustra el simple hecho de que Chris Argyris era originariamente profesor de la escuela de graduados de Educación de la Universidad de Harvard, donde realizó sus primeras observaciones, y luego pasó a la escuela de Negocios intentando generalizarlas. Es decir, su teoría surgió en instituciones escolares y se generalizó a empresas.

La revisión de las teorías a la luz de los resultados y los contextos de los cuales surgieron es un proceso de construcción de conocimiento que alcanza tanto a las teorías originadas en disciplinas determinadas como a aquellas delineadas a partir de la práctica cotidiana.

El conocimiento necesario para trabajar en equipo lo construye en gran medida cada comunidad de práctica. Sin embargo, ese proceso, en sí mismo inefable, reconoce grandes ejes generales tales como la posibilidad de discutir lo que sea necesario o poder cuestionar los procesos grupales mismos. En este sentido, las teorías explicativas, como la de Argyris y Schön, por ejemplo, pueden ser útiles como referencia general, pero no reemplazan el conocimiento que cada comunidad de práctica debe construir por sí misma.

De lo visto hasta ahora surge entonces nuestra segunda cuestión: ¿es posible enseñar a trabajar en equipo en un aula?

### **Sobre la enseñanza en el aula del trabajo en equipo**

Si bien este punto será objeto de una reflexión más profunda en la tercera parte del trabajo, a la luz de lo que llevamos visto es posible decir ahora que ciertas destrezas que muchas veces se ubican como competencias clave para el trabajo en equipo son, tal como suelen ser enseñadas, simplemente aprendizajes de circuito simple. Por ejemplo, se puede entrenar a una persona para escuchar más a los otros. Dicho así, no cabe duda de que debe tratarse de algo bueno para trabajar mejor en equipo. Sin embargo, la “destreza” para escuchar puede ser totalmente inútil si la persona no revisa las causas por las cuales adquirió la destreza de no escuchar –por caso: su creencia de que cualquier cosa que contradiga su punto de vista debe estar errada–. Si no se puede revisar la “teoría en uso” que guía su acción, la “importancia de escuchar” será solamente una teoría declarada sobre la que se explayará sin escuchar a los demás o escuchándolos solamente para descubrir qué error están cometiendo.

Trabajar en equipo no solamente requiere revisar conocimientos disciplinares, sino también los conocimientos tácitos, creencias, emociones y corporalidad que conforman nuestras acciones. Hay aprendizaje disciplinar involucrado, pero se trata de algo más que eso, de allí que la forma en que se aprende, las activida-

des y la evaluación, sean tan importantes como los contenidos mismos –proceso mucho más complejo y amenazante, tanto para el docente como para los participantes, que la mera repetición de ideas–.

Ya sea que el aula funcione como una comunidad de práctica, deviniendo en un ámbito para la reflexión en la acción, como que se convierta en un espacio para reflexionar sobre la reflexión en la acción, los contenidos están siempre sujetos a ser releídos en función de la experiencia del grupo. Esta dificultad para prever exactamente lo que va a suceder suele generar en el docente, acostumbrado a relacionarse con los problemas de los alumnos a través de la segura coraza del conocimiento disciplinar, un fuerte sentimiento de vulnerabilidad.

Aunque resulta más que dudoso que alguien salga del aula con competencias certificadas para trabajar en equipo, ése puede llegar a ser –como veremos en la tercera parte del trabajo– un espacio, fuera de la presión operativa, donde la gente tenga la posibilidad de:

- revisar algunos de sus modelos mentales, los valores y las teorías que guían su acción (es decir, entender qué significa la competencia “trabajar en equipo”);
- compartir experiencias intentando reconstruir los contextos de esas experiencias y sacando conclusiones significativas para otros contextos (identificar ejemplos de la realidad, propia o de otros, que permitan “llenar de contenido” la definición de la competencia);
- resignificar la experiencia pasada, dando nuevos significados a las situaciones vividas; imaginar nuevos contextos, nuevas situaciones, generar proyectos (una vez “llena de realidad” la definición, reconocer en qué casos podría ponerse en práctica);
- probar más y diferentes interacciones con otra gente, distintas a las que es posible sostener dentro de la presión operativa (ejercitar la competencia dentro del aula);
- construir nuevas distinciones, encontrar rasgos comunes en fenómenos que parecían muy diferentes y rasgos diferenciales en fenómenos que parecían idénticos (encontrar sutilezas en la competencia, más allá de lo que especifique su definición).

Pareciera que el aula puede ser un espacio de ensayo, de exploración, de construcción de distinciones más ricas y de reflexión sobre las respuestas habituales. El ejercicio de esas competencias en algún grupo, aunque no sea el grupo real en el que se buscan, es importante para el trabajo en equipo porque facilita una diversidad de respuestas que vaya más allá de las que ya están incorporadas a la cultura organizativa. Sin embargo, es importante recordar que el hecho de que la gente pueda hacerlo en “algún” contexto, es condición necesaria pero no suficiente para que lo

haga en uno determinado. Para que esto suceda, son necesarios también ciertos datos organizativos a los que nos referiremos en el punto siguiente.

## Sobre los contextos de trabajo y el trabajo en equipo

Como hemos visto, el problema del trabajo en equipo, en tanto capacidad colectiva, excede cualquier contenido disciplinar; muchas veces también excede el marco organizativo o tecnológico de la organización para tomar una dimensión institucional.

En los próximos párrafos haremos algunas distinciones entre lo organizativo y lo institucional utilizando un ejemplo ficticio para explicar cómo el diseño institucional incide sobre la posibilidad de aprender a trabajar en equipo a través de la práctica misma o a poner en práctica lo que se aprende en otros espacios.

### Instituciones

Palermo (1998) –a quien seguimos en este tema– utiliza la definición de North (1993), quien caracteriza a las **instituciones** como restricciones socialmente compartidas, construidas por seres humanos, que dan forma a las interacciones, estructuran incentivos en el intercambio humano, sea político, económico o social, y de ese modo dan forma a las preferencias de unas opciones sobre otras.

Instituciones y organizaciones no son sinónimas; las instituciones son las reglas del juego, las organizaciones se relacionan con los acuerdos que los jugadores hacen entre sí para jugar el juego. Las organizaciones son grupos de jugadores unidos por algún propósito común para alcanzar objetivos. Por otra parte, aunque todas las organizaciones son instituciones, no todas las instituciones son organizaciones. El Congreso de la Nación, una empresa, la escuela N° 243 de la provincia de Jujuy, una pequeña pizzería y el Museo Nacional de Bellas Artes son, a la vez, organizaciones e instituciones. El apretón de manos, la maternidad, las palabras, un ritual, el vasallaje, la moneda, un seguro y el aniversario de cumpleaños son instituciones que no se relacionan con ninguna organización específica.

### Reglas de juego

A veces, las **reglas de juego** son formales y pueden ser fácilmente reconocidas, como ocurre con distintos tipos de regulaciones. En algunos casos son creadas explícitamente, como las leyes o las constituciones, y en otros surgen de los hábitos y costumbres. Las reglas informales suelen ser más difíciles de cambiar que las formales, porque suelen ser tácitas, muchas veces ni siquiera son percibidas y, cuando se las percibe, parecen ser parte de la naturaleza. La capacidad de volverse “parte de la naturaleza” e invisibles, aun siendo creación humana, es un rasgo típico de las instituciones (Douglas, 1986).

El desarrollo institucional consiste en cambiar las reglas del juego en una dirección que torne socialmente más eficientes a las instituciones. El déficit de capacidades suele estar en términos de reglas de juego, por lo que el esfuerzo más rendidor es el orientado a una modificación inteligente de las reglas de juego (Palermo, 1998).

Veamos, por ejemplo, un proyecto de trabajo en equipo en una organización determinada.

El Ministerio de Educación y Cultura de la República de Nortésur está desarrollando una reforma educativa. En ese marco, transfirió las escuelas nacionales a las provincias, algo urgido para cerrar el presupuesto nacional, y luego desarrolló un titánico trabajo para crear los marcos jurídicos y técnicos que permitieran a las provincias gestionar la educación.

Al evaluar la marcha de la reforma, se observó que las escuelas técnicas habían perdido la autonomía de la que gozaban cuando dependían del nivel nacional y que en las provincias, sin la identidad y los mecanismos de regulación y participación que las habían caracterizado, estaban perdiendo calidad aceleradamente.

Se decidió crear equipos de trabajo regionales, formados por representantes de unas cinco provincias cada uno, para discutir las nuevas formas institucionales de la educación técnica. Cada equipo debía desarrollar una propuesta que sería discutida con las otras regiones. Se trataba de crear un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias que permitiera desarrollar nuevas iniciativas para la mejora de la educación técnica. Uno de los equipos se refirió a la falta de una base de datos como una de las dificultades para manejar la educación técnica en las provincias. Después de una consulta a los diferentes equipos, los elementos y el subsidio para el desarrollo de esa base de datos fueron provistos.

Ejemplo

Si bien se señaló que era necesario atar los fondos nacionales y los préstamos internacionales disponibles a los resultados de ese trabajo, ello no resultó posible ya que había leyes relativas a la distribución de impuestos que fijaban un porcentaje fijo para cada provincia, algunos fondos adicionales estaban disponibles pero, por lo general, estaban ligados a manejos políticos.

La verdad es que el proyecto despertó muy poca atención en los Ministros de Educación de las provincias, quienes le asignaron gente capaz pero muy presionada para obtener resultados muchos más tangibles e inmediatos, tales como partidas especiales que se gestionaban a través de influencias y contactos políticos en la Capital. Cada provincia competía con las otras en el logro de estos fondos, por lo que la colaboración era poco útil. Tampoco la calidad de la educación técnica era un problema inmediato para gobernadores que, por lo general, simplemente querían pagar los sueldos a fin de mes y nombrar la mayor cantidad de gente posible en puestos estatales para mitigar el desempleo de sus provincias.

El resultado del trabajo de los equipos fue pobrísimo. Apenas unos pocos documentos que no hubieran calificado como monografía en un curso de grado. Ningún intercambio de experiencias dentro de cada región y muy poca asistencia a las reuniones interregionales.

Si bien el ejemplo es muy simple, uno puede preguntarse si esta gente no trabajó en equipo porque no sabía o porque no le interesaba. La verdad es que no sabemos si sabía o no, pero es claro que no le interesaba. Y si no sabía, es probablemente porque no era importante para ellos. Para que una persona intente algo nuevo en su práctica cotidiana, ese intento debe tener sentido. Si tiene sentido puede llegar a intentarlo aun si no está segura de saberlo. Si no le encuentra sentido, es muy posible que aunque sepa hacerlo y, es más, lo haga habitualmente en otros contextos, ni siquiera lo pueda evocar en éste.

La falta de trabajo en equipos en el ejemplo no tenía que ver con falta de habilidades, sino con lo que un economista llamaría “falta de incentivos” o un psicólogo social, “falta de sentido”. Un curso de capacitación sobre “trabajo en equipo” dudosamente hubiera mejorado el resultado de su tarea. Algunos de los participantes hubieran utilizado lo aprendido en su parroquia, en su barrio, tal vez en otras reuniones de trabajo, pero difícilmente en esta situación donde los resultados no tenían nada que ver con la calidad de la producción grupal.

La única capacitación posible sobre trabajo en equipos aquí hubiera sido para la gente del Ministerio de Educación<sup>1</sup> y debería haber estado centrada en cómo hacer diseños institucionales que lo faciliten.

Por cierto, también podría haberse dado el caso inverso: una situación donde aun existiendo los incentivos y los mecanismos institucionales, éstos no se utilizaran por falta de capacidades para percibirlos y funcionar en ese contexto.

La preocupación por la capacidad organizativa no es equivocada. Como observa North (1993):

*Un factor crítico [en la calidad del juego] es la pericia de los jugadores y el conocimiento que ellos poseen del juego. Aun con un conjunto de reglas constante, los juegos diferirán si son jugados entre aficionados y profesionales o entre un equipo que lo hace por primera vez y el mismo equipo en su centésimo juego en grupo. En el primer caso, los contrastes provienen de diferencias [en conocimiento]; en el segundo, del aprendizaje a partir de la experiencia.*

Del mismo modo, para Lave y Wenger (1991), una comunidad de práctica no está completamente sobredeterminada por el marco institucional que la encuadra. Por el contrario, le reconocen la capacidad para mantener cierta autonomía y desarrollarse al margen de lo instituido.

---

<sup>1</sup> Cualquier persona con cierta experiencia notará que la idea aquí expuesta de que la gente del Ministerio de Educación pueda hacer esto por sí misma, sin el Congreso o el Ministerio de Economía, tiene poco sustento. Este caso ficticio, aparentemente simple, refleja algo de la complejidad del diseño institucional y la gestión política.

Las brechas de capacidad institucional suelen ser más importantes que las de capacidad organizacional y no se deben confundir entre sí. Es frecuente identificar equivocadamente problemas institucionales como tecnológicos. Cuando esto ocurre, medidas organizativas que en otro contexto institucional podrían haber sido correctas, se convierten en una pérdida de energía y, sobre todo, de expectativas y motivación. Soluciones que podrían haber sido correctas en cierto entramado institucional y de incentivos, se vuelven absolutamente inocuas o contraproducentes en otros.

Los incentivos son importantes en la conformación de los conocimientos y habilidades de los jugadores. En un contexto institucional donde la distribución de ingresos es un juego de suma cero o existen prácticas predatorias para acceder a las oportunidades económicas más rendidoras, como las del caso imaginado, los jugadores adquirirán y pondrán en juego diferentes conocimientos y habilidades que los que serían apropiados a una estructura de oportunidades de estímulo a los resultados y a la eficiencia (Palermo, 1998).

# DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE TRABAJO EN EQUIPO

En la idea taylorista de organización no había equipos (Taylor, 1912). Cuanto más repetitivas y mecánicas fuesen las tareas, menos indispensable y más reemplazable era cada persona.

El crecimiento que siguió a la Segunda Guerra Mundial llevó a muchos científicos sociales a estudiar el fenómeno de los grupos. Varios factores convergían en este súbito interés, uno de ellos era la necesidad de “ablandar” las estructuras organizativas para que pudieran soportar el crecimiento. El surgimiento de nuevas líneas de productos y mercados poblaba a las organizaciones productivas de nuevas divisiones, niveles y especialidades que necesitaban de mandos medios para articularse.

Fenómenos como comunicación, liderazgo, manejo del conflicto o motivación, a los que Henry Ford o cualquier otro capitán de industria hubiera calificado sin vacilar de “basura”, pasaron a ocupar un importante espacio en la escena.

La investigación sobre los grupos estaba, sin embargo, bastante ligada a descubrir “leyes” que permitieran predecir su comportamiento. Este interés en la predicción mostraba que aunque el trabajo en equipo ya era aceptado y valorado, la necesidad de control seguía siendo muy alta.

La moderna investigación e instrumentación del trabajo en equipos parece orientarse a objetivos diferentes que tienen que ver con la necesidad de dar respuestas estructurales rápidas a fenómenos cambiantes. Estos grupos no reemplazan al individuo, reemplazan a la estructura tradicional. Ya no se buscan las leyes que los controlan sino remover las trabas que los frenan. Se espera de ellos que sean motores de proyectos, solucionen problemas y generen posibilidades y conocimiento, lo cual requiere autonomía, delegación, confianza y capacidad. Crear equipos capaces de actuar por sí mismos puede ser tan difícil como tener grupos absolutamente controlados (Gore, 1996b).

## **Los equipos y las nuevas necesidades organizativas**

Los equipos aparecen como formas de trabajo capaces de dar respuesta a diversas necesidades, tales como las de integración y especialización, estructuras flexibles y organización del saber.

La doble necesidad de especialización e integración llevó a formar equipos de trabajo para transitar caminos en los que nadie tenía experiencia. Tal como decía la directora de una importante oficina en Buenos Aires: “lo que más claro tengo es

la necesidad de trabajar en equipos [...]. Como no sé lo que sucederá mañana, lo único que puedo hacer es capacitar a mi gente para cualquier cosa que pase”.

Los sucesivos cambios de contexto hicieron evidente que la estructura suele ser el residuo de una estrategia. Obsoleta la estrategia, obsoleta la estructura. Contextos cambiantes, exigen, a su vez, estructuras cambiantes. Los equipos de trabajo son una forma de coordinar habilidades y crear acuerdos para dar respuestas relativamente rápidas a problemas nuevos.

Finalmente, los grupos son una forma de organizar el saber disponible en la organización. En un momento en que el conocimiento se ha convertido en un factor de la producción y la velocidad de aprendizaje en una ventaja, los grupos son instancias de interfase, coordinación de saberes y discusión que permiten crear nuevas miradas a problemas que no pueden ser encarados segmentadamente.

### **La palabra “equipo” no siempre significa lo mismo**

Las palabras “equipo” y “grupo” suelen ser utilizadas como si fueran sinónimos. En realidad no lo son estrictamente. Tampoco la palabra “equipo” es utilizada siempre con el mismo significado.

Solemos utilizar la palabra “grupo” para denominar a un conjunto de personas que interactúan entre sí y que tienen alguna historia o propósito más o menos compartido. Generalmente no usamos la palabra “grupo” para el conjunto de los pasajeros de un avión, porque no interactúan entre sí y porque el viaje no requiere más que de una mínima coordinación entre ellos. Solemos, en cambio, llamar “grupo” a un subconjunto de los pasajeros que viajan juntos y reconocen algún rasgo común entre sí. A la tripulación de la nave podríamos también llamarla “grupo” o, mejor aún, “equipo”.

Podemos hablar de grupos de estudio, pero en cambio no se habla de “grupos de fútbol”, ni de *hockey*, ni de rescate. Parece que pusiéramos una diferencia en el nivel de organización y diferenciación interna. Reservamos la palabra **equipo** para describir a grupos de alto nivel de madurez, con cierta especialización y diferenciación interna, al mismo tiempo que alta interdependencia entre los miembros.

La palabra “grupo” designa un fenómeno natural entre los seres humanos, mientras que “equipo” distingue un fenómeno organizativo consciente.

El significado de la palabra “grupo” no es unívoco, ya que los grupos tienen distintos momentos de maduración.

Tampoco la palabra “equipo” es unívoca. A veces la gente dice “nosotros trabajamos en equipo” para referirse apenas a tareas de colaboración entre distintas áreas o sectores, siendo incapaces de referir exactamente quiénes componen el equipo.

Equipo

Hay organizaciones que hablan de “trabajo en equipo” cuando varios empleados de una misma área o sector se complementan en una tarea común. En otros casos, “equipo” designa exclusivamente a grupos interfuncionales que tienen por propósito resolver un problema o desarrollar un proyecto. Los primeros son permanentes y tienen a su cargo tareas rutinarias, los segundos son transitorios y se relacionan con las rupturas (Gore, 1999).

### **Distintas perspectivas sobre qué es y qué significa trabajar en equipo en una organización. Tres perspectivas sobre la organización**

Así como las definiciones acerca de qué es trabajo en equipo no son unívocas, el significado que éste asume y las competencias que requiere varían notablemente según la perspectiva de organización de que se trate. Nótese que, en este caso no nos referimos a diferentes tipos de organizaciones, fenómeno que trataremos más adelante, sino al hecho de que las organizaciones suelen ser pensadas desde diferentes metáforas (Lakoff y Johnson, 1980; Gore, y Dunlap, 1988), ya sea como instrumentos que permiten el logro de fines, como arenas de interacciones sociales o como organismos que deben sobrevivir en un medio ambiente. Cada una de esas miradas resalta ciertos aspectos de la organización y del trabajo en equipo y oculta otros. La elección de la mirada es central en la constitución de lo que luego serán los contenidos de la enseñanza del trabajo en equipos.

#### **Perspectiva instrumental**

Una organización puede ser vista como un conjunto de personas que actúa en forma más o menos previsible para lograr ciertos objetivos, algunos de los cuales son compartidos.

La existencia de objetivos y lo previsible de la acción son más o menos indispensables para hablar de organización. Casi no puede pensarse en una organización sin la existencia de algún propósito común y de cierta coordinación de las acciones que se desarrollan para alcanzarlos. Para que distintas personas puedan desarrollar en el tiempo acciones complementarias, coordinadas, hace falta que esas acciones sean, al menos en parte, previsibles. Es cierto que la gente no siempre es previsible, también es cierto que las organizaciones no siempre funcionan.

Cualesquiera sean los mecanismos para que las acciones de las personas se orienten hacia objetivos comunes, deben actuar permitiendo que la gente haga algunas cosas e impidiendo que haga otras: además de ser instrumentos para lograr objetivos, las organizaciones son intentos de condicionamiento o control de la conducta.

Los objetivos de una organización, su estrategia, su estructura formal, sus normas y procedimientos, los criterios de división del trabajo, facilitan algunos aprendizajes e inhiben otros. La disposición racional de los esfuerzos puede explicar por qué alguna gente aprende algunas cosas en ciertas organizaciones y no en otras. El criterio de racionalidad o sujeción a objetivos puede ser particularmente útil cuando se quiere explicar por qué las cosas son como son o, incluso, cuando no se quiere explicar nada sino sólo justificar.

Aunque no queda duda de que estos factores condicionan muy fuertemente la posibilidad de aprendizaje, el planteo tiene varias restricciones. En primer lugar, el conocimiento que se tiene de los objetivos nunca es absoluto. En segundo lugar, los objetivos no son siempre compartidos, la gente no sólo actúa para lograr objetivos comunes, sino también para imponerlos o sabotearlos. A veces, ni siquiera le interesan. Tercero, la existencia de objetivos no explica por qué la gente, a veces, los acepta. Esto obliga a referirse a aspectos no necesariamente relacionados con la estructura organizativa, tales como las cosas que la gente cree, acepta o rechaza. Por último, el planteo de racionalidad organizativa supone racionalidad e información perfecta en los seres humanos. Lo real es que en una organización no sólo es difícil saber por qué pasan las cosas, también es difícil saber simplemente qué cosas sucedieron o están sucediendo. Siendo la información tan ambigua, también el aprendizaje que sigue a esa información suele resultar poco predecible.

### Perspectiva social

Hemos visto que para entender cómo es que las organizaciones facilitan o inhiben aprendizajes no alcanza con entender la organización como proyecto racional. Es también necesario verla como un ámbito humano donde se perpetúan y modifican modos de relación que otorgan significado y sentido a la experiencia.

Una organización no consiste sólo en un sistema de estructuras formales, procedimientos y objetivos, sino también en relaciones capaces de dar sentido a esas estructuras, procedimientos y objetivos.

Una **cultura organizativa** es un patrón de supuestos básicos que un grupo inventa, descubre o desarrolla para enfrentar su necesidad de responder a las demandas externas sin perder la coherencia interna.

Cada cultura organizativa confiere a la organización y a sus miembros una cierta identidad. En una cultura orientada hacia los resultados, se aprenden criterios de eficiencia, se valoran los logros, se otorga autoridad sobre la base del éxito, se mide el valor de ideas, cosas y gente por su posibilidad de conducir a resultados. En una cultura orientada hacia el poder se aprende a conseguir influencia. Los logros, la autoridad y el éxito son considerados tales sólo en relación con la situa-

La organización, como el mundo, es un contexto ambiguo, donde lo que sucede no es claro y entenderlo es importante; para ello, la gente construye y comparte significados que conforman una cultura organizativa que ayude a disimular la incertidumbre y ofrezca algunos parámetros y algunas seguridades.

Cultura organizativa

ción de equilibrio político de la organización. En una cultura orientada hacia la gente, el valor es estar en buena relación con los demás. Nada es importante si crea conflicto. En culturas fundadas en procedimientos, lo importante no es qué se hace ni a quién sirve, sino si se han seguido las normas que rigen esa acción.

Es claro que cada una de esas culturas organizativas no sólo atrae distinto tipo de gente, sino que refuerza ciertos rasgos e inhibe otros. Sin duda, la expresión “trabajo en equipo” tiene significados diferentes en cada una de estas culturas.

Las organizaciones, que en sí mismas son instituciones, son también capaces de instituir significados: confieren identidad, orientan la atención, recuerdan y olvidan, clasifican y conforman nuestros pensamientos. Como todas las instituciones, su mayor logro es hacer que su rol pase inadvertido.

Sin embargo, el hecho de que la construcción del pensamiento sea un hecho social y consecuentemente organizacional, no significa necesariamente falta de racionalidad. Puede haber una racionalidad a otro nivel. Toda organización es, desde cierta perspectiva, una respuesta a una pregunta que no puede ser contestada individualmente. ¿Cómo hacer que la gente hable a la distancia, cómo ir de un lugar a otro volando, cómo curar gente enferma, cómo dar una jubilación, cómo crear y compartir conocimiento, hacer una guerra o mantener una paz?, son preguntas que en nuestra sociedad sólo pueden ser contestadas organizativamente. Ninguna persona aislada sabe hacer esas cosas.

Este aprendizaje colectivo sugiere la aparición de una racionalidad o de un concepto de racionalidad, ligado a la calidad de la relación que los miembros de la organización mantienen entre sí y que ésta mantiene con el sistema total.

Si la racionalidad es un emergente de la dinámica organizativa, resulta también que la división de la información entre distintas áreas abroqueladas entre sí, la creación de tabúes acerca de la discusión de asuntos críticos, el ocultamiento sistemático de los errores, sólo puede llevar a la construcción de teorías equivocadas, que sirvan para mantener en el corto plazo equilibrios precarios de poder a costa de la calidad de las respuestas de la organización a su gente y a su entorno.

Cuando una organización genera espacios de baja calidad de relación, lo que se aprende en esos espacios no sirve para responder a la realidad, sólo para adaptarse a esa peculiar modalidad de ese espacio organizativo. La pregunta que surge entonces suele ser: ¿cómo es que las organizaciones pueden superar esas barreras de aprendizaje y responder al contexto?

En principio, no es cierto que siempre puedan superarlas. Las culturas son más resistentes a la ambigüedad del contexto que las estructuras. En tanto son sistemas de creencias, resultan difícilmente rebatibles por la experiencia, ya que constituyen precisamente criterios para interpretar la experiencia. Para muchas organizaciones, sufrir, languidecer y morir es más fácil que cambiar su forma de abordar la realidad.

Cuando se analiza una organización como si fuera un ente vivo, se nota que tanto su estructura como su cultura reflejan una historia de interacciones con el mundo, exactamente igual que la conchilla de un caracol refleja su propia evolución. Como se ve, estamos ya en el tercero de los factores que condicionan el aprendizaje: la relación con el medio ambiente.

## **Perspectiva orgánica**

Las organizaciones pueden ser “inventadas” por sus miembros, o por algunos de ellos, pero eso no significa necesariamente que sean capaces de subsistir. Para hacerlo deben ser capaces de responder a las demandas del medio ambiente, lo cual les exige ciertas estrategias, ciertos objetivos, cierta estructura y también alguna forma cultural que implique valores y actitudes “adecuados” a ese contexto.

Organizaciones que han crecido en ambientes altamente competitivos y demandantes muestran una estructura y una cultura donde coexisten, en equilibrio inestable y dinámico, alta especialización con alta interdependencia e intercomunicación entre áreas (Lawrence y Lorsch, 1967). Recíprocamente, las organizaciones que se desarrollaron en contextos relativamente tranquilos, sin enfrentar desafíos serios a su subsistencia, suelen mostrar estructuras más rígidas y formales, con menor especialización y menor intercomunicación.

Para seguir el paralelo con el mundo de lo viviente, recordemos que las organizaciones que nosotros examinamos son las que han sobrevivido a un cierto proceso de selección. No todas las organizaciones que surgen subsisten. Para que una organización subsista debe encontrar un nicho dentro del cual obtenga recursos.

Todo esto tiene al menos dos consecuencias importantes desde el punto de vista del aprendizaje en organizaciones.

En primer lugar que lo que la gente aprende en un contexto organizativo no sólo tiene que ver con la estructura y la cultura de la organización, sino también con la ubicación de esa organización en la sociedad y los mecanismos sociales de selección de organizaciones. Muchas veces, si no siempre, les va bien a las organizaciones que están en el nicho adecuado, aunque trabajen mal; les va mal a las organizaciones que están en un mal nicho, aunque trabajen bien.

En segundo lugar, que en contextos relativamente quietos, la gente sólo tiene que aprender cómo hacer mejor lo que hace. Las organizaciones que brindan al contexto lo que éste requiere, pueden vivir y prosperar aun con niveles de conciencia y capacidad de cambio relativamente muy bajos. En contextos turbulentos, donde la competencia por recursos es muy alta y los criterios de asignación muy cambiantes, una organización que aspire a subsistir debe estar preparada para modificarse a sí misma desde sus propias energías. Algo así como una persona que, al caerse, se pusiera de pie tirando de los cordones de sus propios zapatos.

Un cambio de este tipo obliga a los miembros de la organización a aprender a dudar de sus propios aprendizajes. Todo lo que la experiencia ha corroborado pasa a ser simplemente una forma de inserción que ya no es viable. Es necesario convertir los objetivos en hipótesis que deben ser probadas, las intuiciones en realidades que deben ser vistas funcionando, la experiencia en teorías, cuya efectividad en un contexto no garantiza la efectividad en todos.

# LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO EN EQUIPO

## La elección de una perspectiva sobre el contenido

Hemos señalado más arriba cómo diferentes posturas sobre qué son y qué significan las organizaciones enfatizan algunos aspectos y “recortan” otros. El concepto de trabajo en equipo y sus contenidos críticos pueden variar sustancialmente según la perspectiva organizativa que se adopte.

## Desde una perspectiva instrumental: los equipos vistos como instrumentos

Cuando el acento está puesto en la previsibilidad para lograr ciertos objetivos, estamos también frente a una visión instrumental de los equipos.<sup>2</sup>

Katzenbach y Smith (2000), por ejemplo, nos muestran una lectura predominantemente instrumental. Señalan que no todos los grupos son equipos (ver cuadro 1). Los equipos, a diferencia de los grupos de trabajo, requieren responsabilidad tanto individual como colectiva. No es suficiente la discusión, el debate, las decisiones grupales, el consenso y compartir las mejores prácticas. Los equipos generan “productos colectivos de trabajo” reconocibles a partir del aporte cooperativo de sus integrantes, obteniendo un rendimiento superior a la suma de los esfuerzos individuales.

### Cuadro 1. Diferencias entre grupos de trabajo y equipos

Grupo de trabajo	Equipo
Líder fuerte y orientación clara.	Liderazgo compartido.
Responsabilidad individual.	Responsabilidad individual y colectiva.
El propósito del grupo coincide con la misión organizacional más amplia.	El equipo tiene un propósito específico que debe cumplir.
Productos de trabajo individuales.	Productos de trabajo colectivos.
Realiza reuniones eficientes.	Alienta el debate abierto y reuniones activas para resolver problemas.
Mide su eficacia indirectamente a través de la forma en la que influye en lo demás (por ejemplo, el rendimiento financiero de la empresa).	Mide el desempeño de manera directa evaluando los productos de trabajo colectivos.

Tomado de Katzenbach, J.R. y Smith, D.K., 2000.

<sup>2</sup> Ninguna de las miradas es excluyente, por eso hablamos de “predominios”, “acentos” u “orientaciones”.

La base de un equipo es el compromiso compartido con un objetivo. Sin ese compromiso, los grupos son una suma de individuos, con él son una unidad de desempeño colectivo. Por eso, los buenos equipos invierten grandes cantidades de tiempo en objetivos que puedan hacer suyos y los traducen en metas de rendimiento específicas. También caracteriza a los equipos un sentimiento de responsabilidad de cada uno de sus integrantes hacia sus compañeros.

De allí que Katzenbach y Smith definan a un equipo como un pequeño número de personas con habilidades complementarias, comprometidas con un propósito común, un conjunto de metas de desempeño y un enfoque por el que se sienten solidariamente responsables.

El “pequeño número de personas” se refiere a un número difícil de precisar, pero que casi seguramente no excede a las 25 personas y casi siempre está bastante por debajo de esa cifra.

Respecto a las habilidades, los autores hacen consideraciones sobre habilidades técnicas, habilidades para la resolución de problemas y la toma de decisiones y habilidades interpersonales. Para ellos es importante que:

- las **habilidades técnicas** sean adecuadas y complementarias;
- al menos algunos miembros del equipo sean duchos en **identificar los problemas** que se enfrentan y en **evaluar las opciones disponibles** para avanzar, mientras otros adquieren esas habilidades a través de la experiencia misma;
- haya posibilidades de aceptación del riesgo, la crítica útil, la objetividad, saber escuchar, dar el beneficio de la duda y reconocer los logros e intereses de los demás –estas **habilidades interpersonales** son indispensables para la comunicación y el manejo de conflictos, elementos clave para el funcionamiento de un equipo–.

A partir de estos rasgos comunes es posible reconocer diferentes tipos de equipos por sus productos colectivos: equipos que recomiendan cosas, equipos que hacen cosas y equipos que dirigen cosas.

#### Equipos que recomiendan cosas

Los **equipos que recomiendan cosas** son aquéllos a los cuales se les pide que estudien y resuelvan problemas determinados. Los dos problemas típicos que enfrentan suelen ser su propia puesta en marcha y la transferencia de responsabilidades necesarias para conseguir que se lleven a cabo sus recomendaciones.

Con respecto a su propia puesta en marcha, estos equipos requieren claridad sobre quiénes son sus integrantes, cuál es el pedido que se les hace y quién lo hace, cuanto tiempo pueden invertir en la tarea y que la dirección que la encomendó no disuelva su responsabilidad después de haberla encomendado.

En lo que se refiere a su papel en la transferencia de responsabilidades, si se trata de que otros sectores de la organización lleven a cabo las recomendaciones del equipo, la participación del equipo mismo en esa tarea puede ser una garantía de éxito, pero para ello requiere el apoyo de la dirección.

Los **equipos que hacen cosas** suelen tener tareas continuas, sin un plazo fijo para llevarlas a cabo –aunque los grupos de diseño de productos, servicios y procesos suelen ser una excepción a esta pauta–. Cuando una parte importante de las rutinas críticas de una organización se desarrolla a través de equipos, es indispensable contar con procesos de gestión adecuados para supervisarlos y orientarlos al desempeño. Para ello es necesario que los procesos de selección, evaluación y capacitación se adecuen a la dinámica de trabajo, pero también que la dirección se concentre tanto en los factores que condicionan el funcionamiento de los equipos como en los resultados de ese desempeño colectivo.

Equipos que hacen cosas

Respecto a los **equipos que dirigen cosas**, debe observarse que los grupos de dirección, aunque suelen referirse a sí mismos como un equipo, rara vez lo son. En muchos casos, porque este formato no es necesario. La primera pregunta en este caso es, entonces, si el grupo de dirección debe trabajar como un equipo. La suma de talentos individuales no produce, de suyo, un equipo; para ello es necesario un desempeño superior al que cada uno podría lograr por separado, verificado en productos de trabajo conjuntos y reales.

Equipos que dirigen cosas

Un grupo de trabajo tiene menos complejidad que un equipo por cuanto necesita menos tiempo para definir su propósito, establecido por el líder. Las reuniones responden a una agenda y las decisiones se concretan a través de tareas individuales por las que cada uno de los miembros se hace responsable. Si las necesidades pueden cubrirse con individuos que cumplen bien sus tareas, más vale encaminar los esfuerzos a mejorar el grupo de trabajo que a conformar un equipo.

Sin embargo, y aunque no es tarea sencilla, un verdadero equipo de dirección puede lograr, por definición, mucho más que un grupo. Gran parte de la dificultad consiste en establecer los objetivos específicos de ese equipo en ese momento, que no son los mismos que los de la organización como conjunto.

Por último, otro rasgo típico de esta visión instrumental es el énfasis en medir los resultados. Al respecto, Christopher Meyer (2000) señala cuatro principios rectores para la medición:

1. El propósito global de un sistema de mediciones debería ser ayudar al equipo, y no a sus jefes, a calibrar su progreso.
2. El equipo debería participar en el diseño de su propio sistema de medición.
3. Las mediciones deberían ser capaces de determinar el valor de procesos, más allá de funciones específicas.
4. Las mediciones a realizar deben ser la menor cantidad posible.

La posibilidad de medir resultados y de incidir sobre qué resultados deben ser medidos es una de las diferencias fundamentales entre un grupo de trabajo y un equipo. Encontrar indicadores adecuados para el producto colectivo y seguirlos es una herramienta indispensable para los aprendizajes compartidos.

Es desde esta perspectiva que en las grandes organizaciones, especialmente, las empresas, se suele considerar centrales a las cuestiones instrumentales sobre el trabajo en equipo: las metas, la interdependencia de roles, la división del trabajo y el criterio de efectividad compartido. Por eso, los cursos de capacitación sobre el tema en las empresas a menudo están orientados a que los participantes fijen objetivos, distribuyan tareas, evalúen resultados, asignen recursos, desarrollen habilidades para coordinarse con otros con miras a lograr resultados que el “afue- ra” –la empresa, el mercado, la opinión pública– fijan.

### **Desde una perspectiva social: los equipos como sistemas de relación**

Cuando el acento está puesto en la legalidad propia de los grupos como fenómeno, estamos frente a una perspectiva social, que enfoca al equipo como sistema de relación.

Esta mirada, surgida en la década de 1920 con los estudios de Elton Mayo (1933) y promovida por los trabajos precursores de Kurt Lewin, creció rápidamente entre 1960 y 1970 con la práctica grupal en terapia, creatividad, crecimiento personal y otras actividades humanas. La mera creencia en la factibilidad de construir un cuerpo coherente de conocimientos sobre la naturaleza de la vida grupal y, sobre todo, una teoría general de los grupos, implica aceptar que, más allá, de las intenciones de quienes crean las estructuras organizacionales, una parte muy importante de la vida organizacional está regida por su propia legalidad. Si, tal como propuso Lewin (1951), la mayoría de las variables que determinan la conducta en un momento dado están presentes allí mismo, la posibilidad de determinar la conducta humana a partir de un diseño inicial es realmente muy limitada. La importancia de estos intentos de explorar la dinámica grupal para entender las organizaciones como campos de interacción social reside en el supuesto de la existencia de una realidad organizativa más profunda que la estructura formal de cualquier organización en particular. Para esta mirada, todo grupo sigue un proceso de evolución y maduración basado en la construcción de confianza y apertura. El equipo es una etapa superior de la vida grupal.

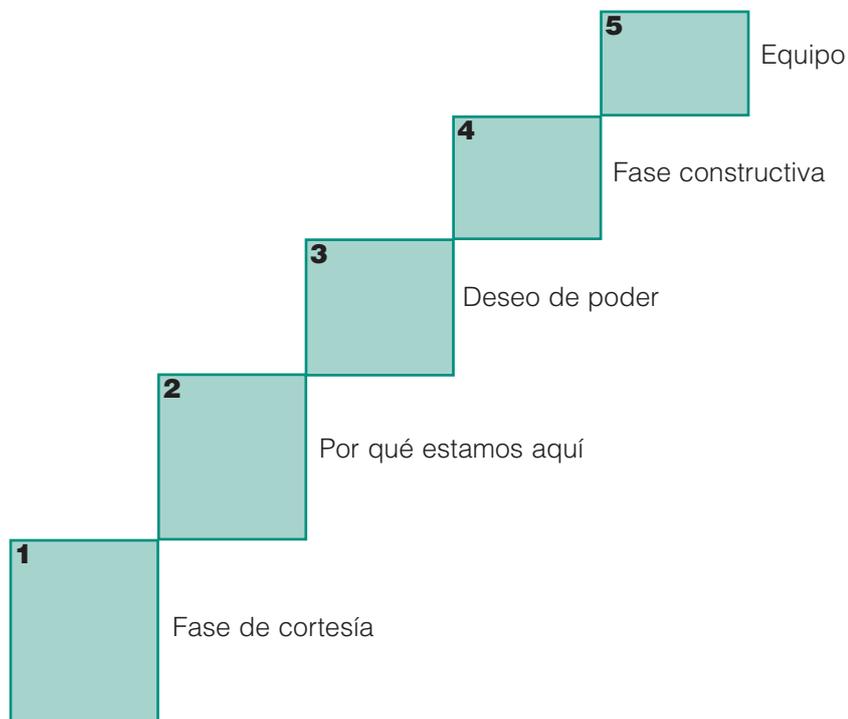
Mucho esfuerzo fue dedicado a la observación y descripción de grupos de trabajo efectivos. En su momento Douglas Mc Gregor (1960), por ejemplo, estableció 11 rasgos típicos de los grupos efectivos:

1. el ambiente es informal, cómodo, relajado;
2. hay alta discusión y participación;
3. el objetivo ha sido bien entendido y aceptado por los miembros;

4. los participantes se escuchan unos a otros;
5. hay desacuerdo y el grupo acepta el desacuerdo como parte del proceso;
6. la mayor parte de las decisiones se toma por consenso;
7. la crítica es frecuente, franca y relativamente cómoda;
8. todos tienen, y sienten, libertad para expresar sus ideas y sentimientos sobre el problema y sobre la marcha del grupo;
9. cuando se decide iniciar una acción, se hacen asignaciones claras;
10. el coordinador no domina al grupo ni la gente muestra especial deferencia hacia él o ella, y, por último,
11. hay conciencia de la propia tarea, a menudo se detiene para analizar cómo está trabajando y evaluar su propio proceso.

Sin embargo, un grupo de estas características es siempre el producto de un proceso de evolución y aprendizaje. Distintos modelos se han propuesto describir esta evolución de los grupos a partir del modelo clásico de Tuckman (1965). Por su parte, Charrier (1984) describió este proceso de maduración como una “escalera” en cinco etapas (ver gráfico 3):

**Gráfico 3. El proceso de maduración de un grupo, según la “escalera” de Charrier**



La primera etapa suele ser llamada **fase de cortesía**. Aquí, los miembros del grupo se encuentran, comparten valores y establecen las bases para una estructura. La conversación educada incluye cierto intercambio de información que ayuda a los miembros a anticipar las respuestas de cada uno de los otros en las actividades del grupo.

Durante esta etapa, algunos se apoyan en estereotipos para categorizar a los demás. Se establecen las bases emocionales para la futura estructura y se empiezan a conformar camarillas que se convertirán en un elemento importante en las etapas posteriores. Hay una fuerte necesidad de aprobación, aunque la identidad grupal es baja. Los miembros del grupo participan activamente, aún con poca frecuencia, y generalmente aceptan que las formalidades son importantes. El conflicto suele estar ausente en esta fase.

Cuando un grupo está listo para crecer más allá de la etapa de cortesía, generalmente pasa al segundo estadio llamado **por qué estamos aquí**. Los miembros quieren saber los objetivos y metas del grupo. Algunos demandan una agenda escrita. Un grupo orientado hacia la tarea necesita invertir mucho tiempo en esta etapa. Las camarillas suelen tener influencia; nacen y crecen en tanto sus miembros encuentran un propósito en común. La agenda oculta empieza a ser percibida en tanto algunos miembros del grupo comienzan a verbalizar como objetivos grupales las cosas que les gustan a ellos mismos.

La tercera etapa se caracteriza por la competencia y suele ser denominada como de **deseo de poder**. Cada miembro del grupo trata de racionalizar su propia posición y convencer a los otros de elegir la alternativa que a él le parece apropiada. Otros miembros se cierran mentalmente y reciben acusaciones de no escuchar a los demás. El conflicto grupal alcanza los niveles más altos de todo el proceso evolutivo. Se da también una lucha por el liderazgo, de la que participan todas las camarillas o subgrupos. Se suele recurrir a votaciones, compromisos o arbitrajes externos para resolver este conflicto.

Los ítem de la agenda oculta empiezan a hacerse más o menos evidentes. La necesidad de aprobación grupal baja con relación al nivel que tenía en la fase anterior. Los miembros del grupo se arriesgan ahora a sufrir la censura. Las ideas creativas decaen o no son tenidas en cuenta, porque se cree que el autor sólo busca prestigio (poder) a través de ellas.

El grupo todavía no dispone de una identidad en esta etapa. Algunos grupos nunca pasan de este estadio. Sin embargo, pueden cumplir su tarea, aun cuando los datos indican que las soluciones surgidas de la tercera fase no son las mejores, nunca satisfacen a todos los miembros y, en el mejor de los casos, son producto de un compromiso.

La transición del tercer al cuarto escalón se caracteriza por un cambio de actitudes. Los miembros del grupo dejan de lado sus intentos de controlar y los sustituyen por una actitud activa de escuchar a los demás. Esta cuarta etapa es,

precisamente, la denominada **fase constructiva**. Debido a la disposición de los participantes a escuchar y cambiar, un grupo en esta fase usará a menudo el talento de sus miembros. La creatividad puede llegar a ser alta, porque el grupo está dispuesto a aceptar sugerencias creativas. Es más, pide sugerencias creativas, las escucha y si corresponde, las lleva a la práctica.

Según las características del problema que deba ser resuelto y del talento de los miembros del grupo, es probable que se logre una solución mejor que la que cada uno podría haber logrado individualmente, lo cual crea las condiciones para el trabajo en equipo.

La última etapa es la de **equipo** propiamente dicho. En ella, el grupo siente una alta moral y una intensa lealtad. Las relaciones entre los individuos son empáticas. La necesidad de aprobación grupal no aparece, porque cada uno de los miembros acepta a los otros tal como son. Tanto la individualidad como la creatividad son altas. El sentimiento generalizado es: "no siempre estamos de acuerdo en todo, pero siempre respetamos el punto de vista del otro; estamos de acuerdo en no estar de acuerdo". El resultado es una calidez no posesiva y cierto sentimiento de libertad. En esta etapa ya no hay camarillas.

La maduración del grupo no es un proceso que se dé por sí mismo, ni es de ninguna manera una mera cuestión de tiempo. Muchos grupos nunca superan la etapa de cortesía, limitándose a coexistir evitando conflictos y sin lograr resultados. Muchos otros nunca superan la confusión del "por qué estamos aquí", perdidos en un fárrago de dudas hasta que el tiempo los disuelve. Los hay que se traban en explícitas o inconfesadas luchas por el poder, o que incluso llegando a una fase constructiva, no logran organizarse en función de la tarea y se limitan a hacer lo que pueden tal como están organizados.

En la transición de una etapa a otra, el liderazgo juega un papel definitivo. Es muy importante que el líder perciba la evolución del grupo y sea capaz de manejar la dosis de conflicto que cada etapa requiere. De lo contrario, cuando el grupo abandone la etapa de cortesía, un líder atemorizado vivirá la definición de objetivos como un cuestionamiento personal o las luchas por el poder como una catástrofe disciplinaria, en vez de verla como un avance sobre la etapa anterior.

En una perspectiva como ésta, que considera que lo esencial de los equipos es el proceso grupal, la enseñanza apuntará a que los individuos comprendan y manejen los fenómenos interpersonales más allá de los requerimientos externos: cómo diferenciar proceso de contenido, cómo comprender y resolver conflictos en los grupos, cómo intensificar la trama de relaciones, cómo hacer frente a los "fantasmas" o "escenas temidas" de los integrantes a la hora de interactuar. A diferencia de la perspectiva instrumental, en esta segunda, visión los fenómenos grupales actúan a la vez como contenido y como vehículo de la enseñanza. El docente o coordinador se vale de los "emergentes" que naturalmente se originen en el aula para desarrollar la noción de "emergente"; de los conflictos interpersonales que surjan en el aula para desarrollar el tema "Análisis y resolución de conflic-

tos en los grupos”. El currículum no puede diseñarse con la misma precisión que en la perspectiva instrumental, ya que la enseñanza “navega” sobre el proceso por el cual el grupo de aula deviene progresivamente de grupo en equipo. Puede ocurrir que los estudiantes “ensamblen” suficientemente bien como para lograr grados de confianza que les permitan convertir la mera convivencia en el aula en un proceso de aprendizaje colectivo, pero también puede ser que esto no ocurra.

### Desde una perspectiva orgánica: los equipos como mentes grupales

Mientras en las otras perspectivas la lógica del trabajo en equipo era explicada ya sea por los objetivos de la organización o por la legalidad misma de la dinámica grupal, en esta visión se trata de explicar por qué algunas formas organizativas subsisten en un momento dado mientras otras se extinguen.

Para una metáfora orgánica no hay algo así como una forma organizativa “correcta”, hay solamente formas organizativas capaces de sobrevivir en un tiempo y un espacio determinados, mientras otras no lo son.

En tanto las organizaciones deben construir conocimiento para sobrevivir en un medio ambiente donde no hay indicaciones sobre cuáles son los caminos correctos, los procesos sociales resultan centrales en la doble tarea de construir redes sociales y conocimiento.

Para Karl Weick (1979, 1995), por ejemplo, el actor comprende la organización a través de su propia actuación. Perdida en un contexto de complejidad, donde es muy difícil establecer relaciones de causa y efecto, la gente utiliza las palabras para lograr acciones y el resultado de esas acciones le va permitiendo entender lo que sucede. Luego, la construcción de redes, grupos y equipos es parte de una tarea, anterior a cualquier estrategia, de construcción de sentido y conocimiento para la supervivencia.

En esta mirada, la organización es un ambiente semántico. El lenguaje juega un rol fundamental en la construcción de la identidad de los individuos, de las comunidades de práctica y de la organización. La organización misma tiende a ser explicada más en términos de construcción de sentido en redes que de estrategias y decisiones racionales, aunque éstas no se excluyan.

Las redes son formas de organización híbridas que desbordan los límites habituales de la coordinación a través de los mecanismos formales o informales. Los grupos y los equipos son formas más elaboradas de redes, en muchos casos ya formalizadas, pero que cumplen funciones similares, sobre todo en cuanto a reducir la incertidumbre del ambiente.

El proceso a través del cual la gente construye redes, grupos y equipos es, a la vez, social y cognitivo, y la calidad del conocimiento no puede ser separada de la calidad de las interrelaciones.

Un equipo, como toda red, es capaz de aprender como tal en tanto sus agentes mejoran sus contribuciones, sus representaciones y su subordinación al conjunto. Los actores son capaces de desarrollar en conjunto contribuciones, capacidades colectivas, que probablemente no podrían desempeñar en forma individual.

Para Weick (Weick y Roberts, 1993), el papel relevante de los equipos se relaciona con la posibilidad de construir conocimiento operable, mentes grupales. Las personas que se comportan como si fueran parte de un grupo, pueden hacerlo con mayor o menor cuidado; el análisis de la forma en que esta interrelación es construida muestra procesos mentales colectivos diferentes en cuanto a grado de desarrollo.

La acción grupal logra un tipo de resultados que sería perfectamente comprensible si todos los participantes actuaran bajo la dirección de un centro organizativo único, solamente que este centro no existe. Hay, por tanto, acciones grupales que solamente son posibles cuando cada participante tiene una representación que incluye las acciones de otros y sus reacciones. Cuando se dan esas condiciones, los individuos pueden subordinarse a los requerimientos de la acción conjunta. Por lo tanto, la unidad de análisis no puede ser el individuo ni el grupo, sino la conducta relacionada, el vínculo, que hace que cada individuo actúe subordinando su conducta a la representación que tiene de lo que los demás harán con ella. Este sistema no reside en los individuos tomados aisladamente, aunque cada individuo contribuya a él; tampoco reside fuera de ellos, está presente en las interacciones entre los individuos.

La forma que toman las acciones interrelacionadas no puede ser expresada como una suma de las acciones individuales: los individuos serían incapaces de esas acciones a menos que respondan a la percepción de las posibilidades del sistema (Asch, 1952).

Cuanto más ajuste se vea en un campo de interrelaciones, más desarrollada será esa mente colectiva y mayor será su capacidad para comprender eventos inesperados que se desarrollan en forma desconocida. Cuando decimos que una mente colectiva "comprende" eventos inesperados, decimos que las interrelaciones ajustadas conectan suficiente experiencia como para enfrentar las demandas de la situación.

Estos conceptos dejan poco espacio para el individualismo heroico y autónomo que abunda en la literatura administrativa. Una mente organizativa bien desarrollada, capaz de desempeños confiables, es cuidadosamente social. Un desempeño confiable requiere una mente colectiva compleja en la forma de un sistema complejo y atento ligado por lazos de confianza. Tal como señalan Weick y Roberts (1993), aunque la prescripción suena simple, la sabiduría convencional parece favorecer una configuración diferente: un sistema simple, automático, ligado por la sospecha y la redundancia. Este último escenario tiene sentido en un mundo donde los individuos son capaces de entender lo que sucede, pero cuando la comprensión individual se muestra equivocada, los entes sociales son una de las pocas fuentes de comprensión que quedan. Pueden ser la diferencia entre el bienestar y el desastre.

Cuando se concibe al equipo como una colectividad creadora de conocimiento, los contenidos más habituales, tales como la definición de objetivos y roles (típicos de la perspectiva instrumental) o la maduración del grupo (de la perspectiva social) no se pierden, pero se hace preciso resaltar también otros elementos tales como: el carácter “distribuido” de la cognición, el juego recíproco entre aprendizaje individual y aprendizaje grupal, los soportes de memoria colectiva, y las decisiones sobre la reelaboración y el uso de la experiencia acumulada por el equipo previamente.

El docente, en este marco, puede desempeñar dos funciones:

1. la de guiar la actividad del grupo de aula para que funcione como una comunidad de aprendizaje y práctica (que los alumnos puedan interconectar sus ideas y sus acciones y aprender en estos intercambios);
2. la de estimular la reflexión acerca de sus propias experiencias como integrantes de equipos.

La primera de estas funciones apunta principalmente al conocimiento tácito que un conjunto de personas necesita construir y poner en juego para interconectar acciones y pensamientos individuales. En la segunda de las funciones, el énfasis reside en el conocimiento explícito (conceptos, ideas, marcos teóricos) necesario para tomar distancia de la propia práctica como miembros de equipos y transformarla en objeto de análisis y de reflexión.

En este material, nuestras recomendaciones estarán alineadas con esta última perspectiva (el equipo como mente grupal o colectividad creadora de conocimiento). Esta decisión explica la afinidad entre las recomendaciones que el lector encontrará en la cuarta sección y las que pueden encontrarse en la bibliografía referida a comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje o comunidades de resolución de problemas.

## **La elección de una perspectiva sobre la enseñanza**

Presentaremos aquí dos maneras de concebir la enseñanza: la **visión cognitiva del procesamiento de la información** y la **visión social del aprendizaje**. Cada una de ellas da lugar a propuestas didácticas diferentes. Si bien consideramos que ambas perspectivas son complementarias e igualmente “potentes” a la hora de guiar la tarea del docente, encontramos en la visión social del aprendizaje una base más amplia para orientar tanto la investigación como la enseñanza del trabajo en equipo.

### **Visión cognitiva del procesamiento de la información**

La visión cognitiva surgió como respuesta a la perspectiva conductista, con fuerte arraigo en los Estados Unidos hasta al menos la década de 1960. El conductismo había sido un intento importante para lograr una teoría científica del aprendizaje que evitara inferencias abstractas tales como “instinto” o “facultades”

como principios explicativos, centrándose en cambio en conductas estrictamente observables.

Esta corriente explica el aprendizaje en términos de asociaciones entre los estímulos que el sujeto recibe y las respuestas que brinda. La interacción entre individuo y entorno puede esquematizarse así:

1. El sujeto actúa sobre el entorno a partir de un estímulo externo o interno, condicionado por respuestas anteriores o por azar.
2. El entorno responde bajo la forma de recompensas (efectos gratificantes para el individuo) o de castigos (efectos que el individuo prefiere evitar).
3. Cuando las respuestas son recompensadas, la asociación entre el estímulo y la respuesta se refuerzan.

De acuerdo con Skinner (1953), uno de los principales representantes de esta corriente, lo que la persona aprende es la asociación entre cierta clase de estímulos y cierta clase de respuestas. Esta asociación le permitirá reconocer similitudes entre conjuntos de estímulos y seleccionar la mejor respuesta para cada conjunto. Cuando la “devolución” del entorno a la respuesta elegida no es la esperada, el sujeto reformula, enriquece y diversifica las asociaciones previamente adquiridas.

¿Cuál es el papel reservado a la enseñanza en la visión conductista? En primer lugar, el de prever cuáles son los tipos de respuesta que se espera desarrollar en los alumnos. Una vez identificadas esas respuestas esperadas, el docente:

- selecciona determinadas “contingencias de refuerzo”, conjunto de factores que lleven al estudiante a dejar de lado las respuestas inadecuadas y a fijar las adecuadas;
- cambia gradualmente los estímulos para provocar la recuperación de asociaciones previamente adquiridas entre estímulos y respuestas.

Las acciones docentes no están explícitamente formuladas por los autores conductistas. De hecho, el conductismo no se abocó al estudio de los procesos mentales, emocionales o físicos de la persona que aprende y se centró, en cambio, en las condiciones externas que provocan y refuerzan asociaciones.

Como reacción a esta postura centrada en el “afuera” surgió una corriente más orientada a develar los procesos internos de quien aprende. Gagné (1979) sostiene que:

*La estimulación recibida por el sujeto es transformada o “elaborada” en diversas formas por las estructuras internas durante el período en el que se operan los cambios identificados como aprendizaje. La estimulación inicial es transformada por los receptores en un “registro” de lo que se ve, se oye o se capta de alguna otra manera. Una segunda transformación tiene lugar cuando esos datos se almacenan temporalmente en lo que se denomina “memoria” a corto plazo o funcional. Un tercer tipo se produce cuando los datos se introducen en la “memoria a largo plazo”. Una transformación diferente se realiza cuando la información de la memoria a corto plazo se “recobra” y genera las respuestas que se observan en el sujeto.*

Esta perspectiva, conocida como “modelo cognitivo del procesamiento de la información”, es en parte fruto del intento por formular una teoría matemática del aprendizaje. A través de analogías con las entonces incipientes ciencias de la computación, se concibe a la mente como una computadora: recibe *input* a través de los órganos sensoriales, lo procesa (clarifica, secuencia, ordena, compara, asemeja, diferencia), graba en la memoria y emite *output* a través de las conductas o del lenguaje.

Vale la pena que consideremos algunos procesos centrales que esta corriente destaca como constitutivos del “macro-proceso” de aprendizaje y su correlato con la tarea docente. El cuadro 2 intenta esquematizar y sintetizar estos procesos.

**Cuadro 2. Los procesos de aprendizaje y su correlato con la tarea docente**

Proceso	¿Cómo interviene en el aprendizaje?	¿Qué implica para la enseñanza?
Motivación	Es una tendencia o expectativa previa que guía la atención, el aprendizaje y la memoria.	Conocer y activar los intereses del estudiante; vincularlos con lo que será capaz de hacer al finalizar el curso.
Atención	Modifica el flujo de información, desde el registro sensorial hasta la memoria a corto plazo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir estímulos, generar "estados de alerta".</li> <li>• Realzar rasgos particulares de la información (síntesis, apoyos gráficos).</li> </ul>
Almacenamiento en la memoria a corto plazo	Actúa mediante diferentes estrategias: "audición" interna de la información, recuerdo de imágenes visuales (página del libro, escena en el aula), repaso silencioso de datos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar esquemas de codificación (cuadros sinópticos, relatos, imágenes).</li> <li>• Alentar a los alumnos a confeccionar sus propios esquemas codificadores.</li> </ul>
Almacenamiento en la memoria a largo plazo	Los rasgos perceptibles se transforman en rasgos conceptuales o significativos. Los datos no se "coleccionan", se organizan y ensamblan a la red de conceptos e ideas preexistentes.	No está claro cómo se puede influir en forma directa.
Búsqueda y recuperación	A partir de "disparadores" internos o externos (inquietudes propias, problemas a resolver), determinados contenidos reingresan a la memoria a corto plazo. Desde allí actúan como generadores de respuestas o como generadores de nuevos aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear problemas que movilicen la recuperación.</li> <li>• Brindar sugerencias para la recuperación, a partir de problemas específicos planteados en el aula.</li> </ul>
Transferencia	El recuerdo se aplica a situaciones o problemas nuevos.	Los primeros representantes de esta corriente no plantean recomendaciones directas.
Ejecución	La información recuperada se transforma en acciones motrices o verbales.	Brindar ocasiones para demostrar el aprendizaje (pruebas de ejecución, pruebas verbales).
Retroalimentación	Se confirma el grado en que las ejecuciones han alcanzado ciertas expectativas inicialmente planteadas.	Brindar al estudiante información sobre la eficacia de su actuación y pautas para que pueda corregirla en el futuro.

Fuente: Gagné, 1976.

Las premisas centrales de la visión cognitiva del procesamiento de la información podrían enunciarse como sigue:

- No aprendemos asociaciones entre estímulos y respuestas como propone el conductismo. El resultado del aprendizaje consiste en la reorganización de la memoria a largo plazo, que se “traduce” en ejecuciones observables alineadas con ciertos intereses o expectativas iniciales. A esas actuaciones competentes se las suele denominar “capacidades”.
- La enseñanza acompaña y apoya al proceso de aprendizaje. Enseñar es algo más que proveer “contingencias de refuerzo” como plantean los conductistas.
- El protagonista del proceso de aprendizaje es el sujeto que aprende. Cada uno de nosotros –en tanto seres humanos– está dotado de un *hardware* (órganos sensoriales, cerebro, aparato fonador, otros aparatos u órganos ejecutores) y de un *software* (memoria a largo plazo, memoria a corto plazo, operaciones de almacenamiento y búsqueda, etc.) que nos hacen aptos para aprender.
- Si la dotación del sujeto (su *hardware* y su *software*) es la adecuada y la enseñanza es eficaz, entonces hay aprendizaje.

De estas premisas se desprenden dos “corolarios”:

1. Las “dificultades de aprendizaje” son atribuibles básicamente a dos causas: a) que la “dotación” del sujeto no sea la adecuada; b) que la enseñanza no sea efectiva.
2. La transferencia de aprendizajes de una situación a otra es “automática”. Basta que el sujeto haya sido capaz de reorganizar su memoria a largo plazo para que pueda aplicar lo aprendido a situaciones diferentes a las del aula.

## Visión social del aprendizaje

Una concepción diferente sobre el aprendizaje surgió en relación con los dos “corolarios” a los que hicimos alusión al referirnos a la visión cognitiva (la creencia en la transferencia “automática” y el supuesto de que en el aprendizaje intervienen sólo docente y alumno).

Las investigaciones de campo provenientes de diferentes disciplinas comenzaron, en la década de 1980, a poner en duda el carácter “automático” de la transferencia. Estudios sobre las habilidades cognitivas requeridas y empleadas fuera del aula (en entornos cotidianos, en el puesto de trabajo) mostraron que el tipo de saberes que se adquieren en la escuela no son los mismos que los que se utilizan

fuera de la escuela. Por más que se trate del mismo contenido –sumas y restas, planificación de proyectos, derechos y deberes del ciudadano en una sociedad democrática, etc.–, la forma del típico problema escolar difiere de la forma en la que los problemas se presentan en el “día a día”. El individuo, entonces, no puede recuperar de su memoria a largo plazo lo aprendido en la escuela porque **el contexto no lo ayuda a evocar**.

Por otra parte, también fue cuestionada la idea de que existe una “dotación” (*hardware* y *software*, según la describimos más arriba) general propia de la especie e igual para todos los individuos “normales”. Bárbara Rogoff (1993) enfatiza que **la inteligencia, como cualquier otra habilidad, es contextual** y portadora de los valores de la comunidad en la que el sujeto se inserta. Así como la capacidad de efectuar operaciones lógico-matemáticas es valiosa en contextos académicos occidentales, la capacidad de observación y discriminación es clave para la comunidad de magos Qalandar de Pakistán; las destrezas motrices son valoradas y sobredesarrolladas en algunas comunidades africanas, y el recuerdo de hechos o fragmentos de información –tan poco apreciado en Occidente, donde se valora la información organizada y significativa– es considerado un atributo de inteligencia en China. Más aún: el mismo concepto (“inteligencia”, “percepción”, “trabajo en equipo”, “liderazgo”) puede designar capacidades y comportamientos muy diferentes según el contexto en el que nos situemos. En Occidente, “inteligencia” es sinónimo de cociente intelectual, pero en Uganda la persona inteligente es aquella que actúa lentamente y presta atención a los detalles. “Trabajo en equipo” alude a actividades distintas si el equipo en cuestión es una orquesta de jazz o es una cuadrilla de bomberos. Y “liderazgo” también remite a atributos diferentes en la Grecia de Pericles, en la Francia de Napoleón o en una empresa contemporánea.

Lo dicho no significa que no puedan encontrarse atributos generales en competencias tales como trabajar en equipo, conducir personas, sacar conclusiones a partir de premisas o monitorear proyectos; sí significa que los rasgos generales no aportan demasiado acerca de las particularidades que cada competencia adquiere en cada contexto específico.

Además de estas investigaciones afines con el campo de la antropología, otra de las líneas teóricas que puso en tela de juicio la visión cognitiva del procesamiento de la información fue la corriente de la **mente en sociedad** de Vigotsky y Leontev (Baquero, 1996). Esta corriente remarca la heterogeneidad de la mente humana y el origen contextual de las “funciones mentales superiores” (inteligencia y memoria): el pensamiento se desarrolla a través de la participación del individuo en entornos y actividades específicas.

La visión social del aprendizaje –resultado de la confluencia de éstas y otras vertientes teóricas– se localiza en la participación de los individuos en prácticas culturalmente relevantes. A diferencia de la visión cognitiva del procesamiento de la

información, no se interesa tanto por el aula o la escuela sino por las “comunidades de práctica”: conjuntos de individuos que persiguen un emprendimiento común y que aprenden juntos para interconectar conductas e ideas en pos de este emprendimiento (comunidades de investigación, gremios de oficios, áreas funcionales en las grandes organizaciones, familias, etc.). Las aulas o las escuelas pueden ser concebidas como “comunidades de práctica”, pero no *per se*; se desarrollan como “comunidades de práctica”, tal como veremos más adelante, sólo cuando funcionan de una manera determinada, considerablemente distinta de la que caracteriza a las aulas tradicionales.

Consideremos algunas de las premisas centrales de la visión social del aprendizaje tal como las plantea Etienne Wenger (1998), uno de sus principales representantes.

- El aprendizaje y el pensamiento no son fenómenos que tengan lugar “dentro de la mente” del individuo y en el contexto de instituciones específicas. Por el contrario, se producen en contacto con otras personas, en contacto con diferentes tipos de artefactos y en el contexto de nuestra vida cotidiana.
- “Ser inteligente” no equivale a haber desarrollado un conjunto de capacidades generales o abstractas. Se es competente en algo específico, se es inteligente de una manera en particular. Esas especificidades y particularidades están definidas contextualmente por una determinada comunidad. Son las comunidades a las que pertenecemos las que definen cuáles son y en qué consisten esas competencias o saberes que vale la pena adquirir.
- Toda persona forma parte de varias comunidades en forma simultánea: familias, asociaciones de profesionales, grupos de trabajo, etc. Cada una de estas comunidades cuenta con un conjunto de prácticas, a través de las cuales los miembros logran concretar emprendimientos en conjunto. Tales prácticas incluyen lo que los individuos dicen, lo que no dicen, el modo en que negocian los emprendimientos compartidos, el lenguaje que les es propio, el saber tácito que necesitan para concretar sus fines, el conocimiento acumulado y “cosificado” en documentos o artefactos, el modo en que perciben el mundo, etc.
- El ámbito privilegiado para aprender no es el aula. Aprendemos participando en las prácticas específicas de las comunidades que integramos: aprendemos a cantar cantando, dentro de un grupo o comunidad que valora el canto; aprendemos a trabajar en equipo integrando equipos en los cuales se valora el trabajo colectivo.
- Las prácticas son, a la vez, contenido y medio del aprendizaje. Contenido, porque a través de interacciones de diferente tipo en diferentes insti-

tuciones aprendemos las prácticas propias de la institución. Medio, porque la participación en la práctica es el único modo de lograr aprendizajes significativos.

- Es importante tener en cuenta que la práctica no equivale a la “acción irreflexiva”. Tras toda práctica siempre hay una teoría (o ideología o conjunto de compromisos básicos) compartida por los miembros de la comunidad que la desempeña.
- Las prácticas en las que participamos no están aisladas, escindidas unas de otras. Cada uno de nosotros, al “trasladarse” entre comunidades, facilita la interconexión entre prácticas. Las empresas pueden adoptar prácticas propias de las familias para el trato hacia los empleados; las escuelas pueden adoptar prácticas de las empresas; dentro de las grandes organizaciones, algunos equipos de trabajo pueden incorporar prácticas de otros equipos. Por eso las sociedades –y también las grandes organizaciones– pueden ser vistas como “constelaciones de prácticas”.

En síntesis: aprendemos con otros, participando de las prácticas sociales de las comunidades que integramos. El aprendizaje puede, por momentos, tomar la forma de un proceso consciente y deliberado. Esto ocurre cuando una comunidad reflexiona sobre sus prácticas (para refinarlas, “reificarlas” en documentos o productos, actualizarlas) o cuando un individuo reflexiona sobre su modo de participar en el emprendimiento compartido. Pero en las interacciones cotidianas, el proceso de aprendizaje se produce de una forma tácita y natural. Por eso, para esta corriente, es poco relevante la distinción entre “instituciones de aprendizaje” (escuela, universidad) y cualquier otro tipo de instituciones.

Como hemos visto, el concepto de “práctica” es aquí central. Señala Wenger que pueden adoptarse básicamente dos perspectivas para analizar esta noción:

1. Una perspectiva centrada en el encuadre, en la **estructura** de la práctica: los roles, las normas, los sistemas culturales, las relaciones de autoridad; los aspectos institucionales.
2. Una perspectiva centrada en la **práctica en sí**: el ejercicio de la práctica, sus aspectos “vivos”, el compromiso real de los participantes, el proceso continuo de negociación de significados.

Mientras que los componentes estructurales pueden ser previstos y diseñados, la práctica en sí es imprevisible y se construye sobre la marcha. Entre ambos aspectos existe una relación circular: el ejercicio de la práctica conduce a “reificar” algunos de sus componentes, que, una vez institucionalizados, condicionan el ejercicio de la práctica posibilitando determinados desempeños e inhibiendo otros.

¿Cómo se relaciona todo lo enunciado hasta aquí sobre el aprendizaje y la práctica con la enseñanza? Consideremos tres puntos clave para la tarea docente:

1. El docente constituye un “recurso” para el aprendiz. Puede contribuir guiando y acompañando su acercamiento progresivo a la práctica de la comunidad en la que el aprendiz busca insertarse. Este acercamiento progresivo es denominado por Lave y Wenger (1991) “participación legítima periférica”. Se caracteriza por el riesgo acotado, el bajo costo de los errores y la supervisión cercana. Puede incluir también explicaciones y lecciones, pero es importante tener en cuenta que existe una diferencia importante entre una lección sobre la práctica fuera de la práctica y una lección que es parte de la práctica dentro de la práctica.
2. El currículum es la práctica en sí misma. Para esta postura, no se trata de aprender en el aula primero y en la práctica después. El aula tradicionalmente concebida suele crear la ilusión de una relación simple, directa, no problemática y no compleja entre los aprendices y los contenidos. Pero entonces se sacrifica la aplicabilidad, ya que el contenido simplificado y “pedagogizado” es poco útil en la vida cotidiana. Todo esto no significa dejar de lado el aula, sino crear en ella pequeñas “comunidades de práctica” en las que los estudiantes se introduzcan en las disciplinas replicando la práctica propia de los expertos disciplinares.
3. La enseñanza debe ser “integrativa” y no “extractiva”. Varias organizaciones no escolares cuentan con departamentos de Capacitación para la formación constante de su personal. Estos departamentos encaran la formación bajo la forma de cursos, separados de las otras comunidades de práctica que integran la organización. Semejante esquema de capacitación es “extractivo”: extrae requerimientos, descripciones, artefactos y otros elementos de las diferentes áreas de la organización y los reutiliza en formas reificadas (cursos, manuales, diseños curriculares) como si pudieran ser desarraigados de la práctica que les da sentido.

El esquema extractivo parece ignorar que la práctica en sí es el recurso más valioso para el aprendizaje. Un esquema “integrativo” –como opuesto al anterior– se centra en la relación entre las distintas comunidades de práctica de la organización:

- concibe al aprendizaje como sinónimo de “participación”;
- centra el foco en el aprendizaje y no en la enseñanza, buscando puntos de la práctica que puedan funcionar como oportunidades de aprendizaje;
- compromete a distintas comunidades en el diseño y la revisión de su práctica, como modo de aprender colectivamente;
- proporciona a las comunidades de práctica acceso a los recursos necesarios para negociar su conexión con otras prácticas o con el diseño de la organización.

# RECOMENDACIONES PARA ENSEÑAR A TRABAJAR EN EQUIPO

Hemos visto que, a diferencia de la visión cognitiva del procesamiento de la información, la visión social del aprendizaje no considera el aula como el ámbito privilegiado para promover el aprendizaje. Sin embargo, consideramos que es posible potenciar su aprovechamiento más allá de sus “usos” habituales. En esta sección formularemos algunas recomendaciones para la enseñanza. Conceptualmente son afines a la visión social del aprendizaje, pero, en cuanto a los “dispositivos de enseñanza”, revalorizan y potencian el papel del aula.

Nuestras recomendaciones están referidas a dos tipos de situaciones de enseñanza: el aula como comunidad de práctica y el aula como ámbito para el aprendizaje explícito. Las dos alternativas son compatibles y se complementan una con otra.

## **El aula como comunidad de práctica**

Para la teoría social del aprendizaje, tres dimensiones caracterizan a una comunidad de práctica: a) el compromiso entre sus integrantes; b) un emprendimiento conjunto, y c) un repertorio de recursos para negociar significado en forma continua.

1. El compromiso mutuo remite a la pertenencia. Para ser miembro de una comunidad de práctica se requiere no sólo la voluntad del individuo de pertenecer, sino la legitimidad conferida por los otros miembros de la comunidad. Esta legitimidad se manifiesta toda vez que se le hace sentir al individuo que su aporte es útil, que su presencia se valora, que los otros miembros están dispuestos a integrarlo al intercambio necesario para el aprendizaje colectivo.
2. El emprendimiento conjunto remite al modo en que los participantes de la comunidad negocian continuamente el sentido de permanecer juntos para lograr un propósito común.
3. El repertorio de recursos se construye a través del tiempo. Está integrado por actividades, símbolos, artefactos, conceptos que la comunidad produce o “importa” de otras comunidades.

Como en el lenguaje corriente suele confundirse a las comunidades de práctica con las instituciones o las organizaciones, Wenger (1998) propone algunas claves para identificar comunidades de práctica:

- Relaciones interpersonales sostenidas, armónicas y conflictivas a la vez.
- Modos compartidos de compromiso para hacer cosas juntos.
- Rápido flujo de información y propagación de la innovación.
- Ausencia de preámbulos introductorios, transparencia en las conversaciones.
- Identificación rápida de los problemas a discutir.
- Alta coincidencia entre los participantes respecto de quiénes integran o no la comunidad.
- Claridad acerca de lo que los miembros saben, de lo que pueden hacer, de cómo pueden contribuir.
- Capacidad de identificar las acciones y los productos apropiados para cada caso.
- Herramientas, representaciones, relatos, artefactos.
- Jergas y modos propios de comunicación, producción de nuevos códigos internos de comunicación.
- Estilos reconocibles de desplegar la pertenencia.
- Discurso compartido que refleja una visión compartida sobre el mundo.

Es importante tener en cuenta que para Lave y Wenger (1991) una comunidad de práctica no está completamente sobredeterminada por el marco institucional que la encuadra. Por el contrario, le reconocen la capacidad para mantener cierta autonomía y desarrollarse al margen de lo instituido.

### Instalación de una comunidad de práctica en el aula para promover el aprendizaje del trabajo en equipo

En la siguiente guía sugerimos algunas acciones posibles, retomando conceptos ya presentados. La guía no está estructurada secuencialmente, ni como una sucesión de instrucciones. Se trata de recomendaciones puntuales que dan lugar al docente a seleccionar aquellas que le resulten de mayor utilidad.

- La práctica es, a la vez, medio y contenido del aprendizaje. Para desarrollar el tema “trabajo en equipo” (el contenido), deberíamos plantear una metodología de aprendizaje en equipo (el medio).<sup>3</sup> Podríamos, por ejemplo,

---

<sup>3</sup> Por supuesto que podría proponerse a los alumnos trabajar en equipo y utilizar el aula como comunidad de práctica con otro tipo de contenido: Álgebra, Historia, Música. Sin embargo, cada una de estas tres disciplinas se caracterizan por una práctica específica diferente. El aula, armada como comunidad de práctica, debería tener en cuenta la especificidad propia de la disciplina a enseñar. Aquí nos circunscribimos a mostrar cómo enseñar un tema puntual –trabajo en equipo– a través de la confluencia de **forma** (qué hacemos en el aula) y **contenido** (qué es un equipo, cómo se trabaja en equipo, qué se requiere de los individuos, etc.).

proponer a los alumnos funcionar como una comunidad de práctica cuyo emprendimiento compartido fuera “investigar sobre la temática de los equipos de trabajo”.

- El emprendimiento conjunto se define a través de una negociación continua. Docentes y alumnos podrían discutir los “temas generativos”:<sup>4</sup> quizás estén interesados en profundizar la perspectiva instrumental de los equipos, o familiarizarse con los procesos interpersonales propios de los equipos, o identificar equipos efectivos en diferentes campos, o rastrear dificultades recurrentes en equipos de trabajo.
- La definición del emprendimiento conjunto da lugar a la creación de un sistema de distribución de responsabilidades. El paso siguiente consistiría en delimitar la contribución de cada persona: quizás haya quien esté interesado en relevar experiencias de campo, quien elabore crónicas de aula (la reificación de la “memoria colectiva”), quien identifique fuentes bibliográficas, quien actúe de nexo entre los que se interesan por la investigación de campo y los que se interesen por la exploración de materiales escritos, etc.
- En el desarrollo de la práctica, los participantes van construyendo su repertorio de recursos. Como docente y alumnos integran diferentes comunidades de práctica, cada individuo es potencial portador de recursos: bibliografía, marcos teóricos, experiencias, opiniones, productos. En la medida que puedan poner en común los recursos individuales, el acervo pasará a ser colectivo.
- A través del tiempo, los participantes construyen un discurso compartido y desarrollan la capacidad de identificar los problemas más relevantes. Es importante recordar que la práctica no puede ser diseñada con anterioridad. Puede diseñarse un currículum que reifique la práctica para transformarla en información comunicable, puede diseñarse un encuadre para mantener el foco dentro de las “fronteras”<sup>5</sup> de la práctica; pero la práctica se edifica sobre la marcha, participando. El docente debería facilitar el proceso por el cual, a partir de la puesta en común de los recursos individuales, la “comunidad de aula” construyera un criterio compartido para seleccionar, priorizar y relacionar los recursos más conducentes para el emprendimiento común.

---

<sup>4</sup> “Temas generativos” (*generative topics*) es un término central en el Harvard Project Zero. Designa los temas que, reúnen, a la vez, los siguientes requisitos: son centrales para la disciplina o dominio profesional en cuestión, resultan atractivos para docentes y alumnos, pueden ser explorados desde diferentes perspectivas y a través de diferentes “puertas de entrada”, y funcionan como guía de la agenda del aula.

<sup>5</sup> Wenger (1998) remarca el hecho de que, pese a que las prácticas no son “autocontenidas” y están siempre en relación con otras, el “cruce de fronteras” es una práctica en sí misma y requiere de una expertise específica. Un diseñador de *software* no tiene por qué ser experto en contabilidad, por más que el usuario de su práctica sea contador. Usuario y diseñador deberían trabajar juntos, pero estarían entonces desempeñando una “práctica fronteriza” diferente de las prácticas originales de usuario y diseñador.

- El compromiso no se construye por decreto. Institucionalmente, la organización puede definir quiénes participan o no de las actividades de aula. Pero más allá del ámbito institucional –y desde el punto de vista de una comunidad de práctica–, ni la participación ni la pertenencia pueden ser estrictamente reguladas. Es probable que no todos los integrantes se desempeñen del mismo modo o desarrollen grados homogéneos de compromiso. Si alguien no se siente comprometido, probablemente mantenga su compromiso en un nivel periférico. Como consecuencia, es posible que ante los demás pierda legitimidad como miembro de la comunidad. El docente puede sostener, acompañar, entusiasmar, promover; pero no puede “inyectar energía” a otros miembros de la comunidad ni forzar las relaciones interpersonales.
- Las relaciones interpersonales son armónicas y conflictivas a la vez. En un aula que funcione como comunidad de práctica hay mayores riesgos de conflicto que en un aula tradicional. Habiéndose establecido (implícita o tácitamente) un sistema de responsabilidades, puede ocurrir que no todos los miembros lo cumplan; también puede ocurrir que, al poner en común los recursos y visiones individuales, la construcción de una perspectiva y un foco común demanden tiempo y esfuerzo. Esto podría mantenerse en un plano tácito (como conflicto latente) o hacerse explícito. En cualquier caso, el docente debería intentar mediar antes que resolver.<sup>6</sup>
- La práctica requiere enfrentar la incertidumbre. Una comunidad de práctica no es una *task force*. Las *task forces* se disuelven cuando cumplieron su objetivo, mientras que las comunidades de práctica pueden sobrevivir y continuar aprendiendo juntas más allá de los objetivos que les sean fijados desde fuera, o disolverse si sus integrantes no logran involucrarse en un emprendimiento conjunto. En el ejercicio de una práctica intervienen variables de diversa índole, por lo cual el alcance del emprendimiento compartido es, permanentemente, producto de renegociaciones entre los miembros. Al encarar el trabajo de aula como una comunidad de práctica es posible que el docente tenga que renunciar a un programa de estudios minuciosamente diseñado con anterioridad. Debería ser el grupo de aula quien, al intentar constituirse como comunidad de práctica, acordara el propósito y el trabajo conjunto. Probablemente, sobre la marcha, sea preciso reducir el alcance de la tarea o reformular la agenda. Las conversaciones y reflexiones que esto implica son, desde la visión social del aprendizaje, más valiosas que el esfuerzo por abarcar todos los contenidos de un programa.

---

<sup>6</sup> Wenger señala que los líderes de equipos deben ser capaces de hacer brokering (“corretaje”) entre perspectivas y conocimientos individuales. Pueden ser expertos en prácticas específicas, pero su posición como conductores les demanda el ejercicio de prácticas fronterizas (intermediación entre prácticas).

- La reflexión sobre la práctica es también parte de la práctica. Una de las funciones del docente dentro de la comunidad es la de ayudar a explicitar lo tácito. Más allá del aprendizaje a través de la participación, es importante que el grupo y cada uno de los individuos adquieran conciencia sobre los avances colectivos e individuales. Con cierta periodicidad, el docente podría plantear preguntas relativas a los puntos clave de la comunidad (cómo evalúan la concreción del emprendimiento conjunto y por qué, de qué consta el repertorio de recursos construido hasta el momento, cómo advierten que se va construyendo un discurso común, qué aporte considera cada uno que está brindando, etc.).

La creación de comunidades de práctica dentro de las instituciones educativas puede resultar ardua. Estamos acostumbrados a utilizar las aulas como espacios de aprendizaje individual, a regirnos por extensos programas de estudios y a centrar el foco en la transmisión de información. Sin embargo, enseñar a trabajar en equipo proponiendo una experiencia concreta de trabajo en equipo puede resultar más conducente que “hablar sobre” trabajo en equipo. Si tomamos la decisión de intentar este empleo diferente del aula, tengamos en cuenta que:

- el desarrollo de comunidades de práctica lleva tiempo y, por tanto, es incompatible con la pretensión de desarrollar planes de estudios extensos y abarcativos;
- las reglas de juego de una comunidad de práctica pueden no ser compatibles con las de la institución escolar en la que nos insertamos, e involuntariamente podemos tender a resignar aquéllas en función de éstas;
- preservar a la comunidad de práctica de la lógica institucional –es decir, permitir que se desarrolle según su propia lógica– no implica mantenerla aislada; por el contrario, la comunidad se enriquece cuando, sin “alienarse”, puede encontrar en la institución misma o en otras prácticas de la institución nuevas perspectivas y nuevos recursos.

### **El aula como ámbito para el aprendizaje explícito**

Señalábamos que en una comunidad de práctica se aprende fundamentalmente a través de la participación, pero también a través de la **reflexión sobre la participación y sus resultados**. A este segundo modo de aprender lo llamamos –siguiendo a Wenger– “aprendizaje explícito”.

Para Donald Schön (1992), cualquier práctica implica reflexión en un doble sentido. Cuando un práctico –sea éste un docente, un médico, un músico, un investigador, un jardinero– desempeña su actividad específica, pone en juego un cierto tipo de reflexión: una “reflexión tácita”, inconsciente, que en su esencia es similar a la que toda persona pone en juego en situaciones cotidianas (reconocer una ca-

ra en una multitud, advertir cuándo una conversación está “trabada”, etc.). Este tipo de reflexión es denominada “reflexión en la acción” y se caracteriza porque:

- se manifiesta en la acción competente;
- no se expresa mediante palabras, por lo cual no es fácil de comunicar ni de codificar;
- se aprende a través de la práctica (inicialmente guiada, autónoma luego);
- se difunde a través de la imitación.

Pero además, en determinadas situaciones –típicamente, cuando los resultados de una actuación no coinciden con los esperados–, un práctico toma distancia de su propio conocimiento para analizarlo y mejorarlo. Entonces apela a otro tipo de reflexión: la **reflexión sobre la reflexión en la acción**. Es decir que la reflexión en la acción se vuelve objeto del pensamiento. Entonces es necesario hacer uso de un saber que:

- alude a causas, fundamentos, criterios, consecuencias de la acción competente;
- se expresa mediante palabras u otros lenguajes simbólicos;
- se aprende principalmente en centros de formación donde se promueva la reflexión en campos particulares de conocimiento;
- puede ser codificado y sistematizado para su posterior difusión.

Notemos que esta idea de los dos tipos de reflexión propios de cualquier práctica da por tierra con la escisión terminante entre acción y pensamiento, entre práctica y teoría. La teoría es resultado de una práctica (la práctica de hacer teoría, que es aquella a la que se dedican las comunidades de práctica centradas en la investigación) y, a su vez, cualquier práctica es reflexiva (en cualquiera de los dos sentidos del término “reflexión” que desarrollamos más arriba).

Al plantear el tema del aula como comunidad de práctica centramos el foco en cómo enseñar a trabajar en equipo generando en el aula una comunidad capaz de reflexionar en acción. Ahora vamos a referirnos al aula como ámbito para reflexionar sobre la reflexión en acción. El rol del docente estará, entonces, orientado a ayudar a los alumnos a identificar los problemas propios de los equipos, a “tomar distancia” de tales problemas, a explicar las causas y a encontrar soluciones más completas.

Michael Huberman (1999) identifica determinadas condiciones básicas que es preciso tener en cuenta para posibilitar el intercambio reflexivo dentro de un grupo de aprendizaje. Consideremos algunas de ellas.

- Simetría del discurso. Todos los estudiantes (y también el docente) llegan al aula con diversidad de experiencias y perspectivas. Si se trata de reflexio-

nar en conjunto, el “privilegio del discurso” no debe ser estático sino más bien rotativo, y debe permitir a cada individuo aprender a hablar más de un discurso a partir del intercambio reflexivo.

- Intermediación. El docente está en condiciones de mediar entre perspectivas, de ayudar a crear un discurso y una visión que todos puedan compartir.
- Temática claramente definida. A diferencia de lo que recomendábamos para tratar el aula como comunidad de práctica –donde el contenido de la práctica se construye a través de la participación–, ahora los focos de atención deben estar suficientemente claros. Tales focos no surgen de la “pedagogización” y simplificación de problemas reales; deben, por el contrario, dar cuenta de la complejidad, relevancia y riqueza de los problemas que un profesional encuentra fuera de la “situación de laboratorio” del aula.
- Frecuencia y profundidad de las interacciones. El eje no está centrado en la enseñanza entendida como transmisión, sino en intercambios reflexivos entre participantes.
- Negociación de la discrepancia. A través de los intercambios reflexivos no se pretende el “empate” o “desempate” entre perspectivas, sino la construcción de un nuevo trasfondo compartido de significados. Aunque las discrepancias se mantengan, ninguno de los participantes puede omitir el hecho de que la discrepancia se hizo explícita y de que existe un punto de vista diferente del propio.
- Gradualidad de los cambios. El intercambio reflexivo puede provocar tres tipos de readaptaciones en los individuos, en tanto escuchan perspectivas diferentes de la propia. Las “readaptaciones alfa” (aquellas en las cuales la persona comprende una nueva perspectiva, pero no advierte la “disonancia cognitiva” con su perspectiva anterior); las “readaptaciones beta” (aquellas en las cuales la persona identifica modificaciones parciales discernibles en su propia perspectiva, que dan lugar a una reestructuración débil o a un cambio superficial); y las “readaptaciones gamma” (aquellas en las cuales el cuerpo central de la representación propia se modifica). Mientras más estructurales son los cambios –cambios “gamma”–, mayor es el tiempo que demandan.

Una vez enunciados estos principios generales, presentamos algunas recomendaciones más puntuales en relación con la enseñanza del trabajo en equipo.

1. Utilizar el aula para desafiar concepciones erróneas habitualmente vigentes. H. Gardner (1991) pone de manifiesto la persistencia de determinadas “concepciones erróneas” aun en individuos que han completado su educación formal. Las define como creencias simplificadas y arraigadas en la

mente de las personas, referidas a cómo funcionan los fenómenos físicos en el mundo, a cómo somos o deberíamos ser las personas, etc. Inciden en la forma en que entendemos lo que ocurre dentro o fuera de nosotros, pero también inciden en el modo en que encaramos y resolvemos problemas.<sup>7</sup>

De acuerdo con la visión cognitiva del procesamiento de la información, los ámbitos de aula permiten reemplazar las concepciones erróneas por conocimiento disciplinar validado. Sin embargo –insiste Gardner–, las concepciones erróneas propias de una mente no escolarizada están fuertemente enraizadas en la memoria a largo plazo. Si un docente pretende que el paso del estudiante por el aula vaya más allá de la asimilación temporal de información en la memoria a corto plazo, el punto de partida debe ser la revisión y el eventual reemplazo de las concepciones erróneas. Podría, por ejemplo, pedir a los alumnos que citaran algunos casos de equipos realmente eficientes de los que ellos mismos hayan sido parte. Es posible que en las descripciones, los estudiantes hicieran alusión a la “homogeneidad de criterio”, a la “armonía constante” o a la falta de discusiones como indicadores de efectividad grupal. Esto podría dar lugar a una conversación profunda tendiente a revisar una de las concepciones erróneas más frecuentes respecto de los equipos: el equipo como “suma de individuos iguales”. Esta y otras concepciones erróneas deberían ser explicitadas y desafiadas dentro del aula, como punto de partida para la reflexión en conjunto.

2. Seleccionar relatos ricos y relevantes. Los relatos constituyen una excelente herramienta para ayudar a los estudiantes a identificar las claves para el trabajo en equipo, mediante su familiarización con buenas o malas prácticas. Si los casos de análisis que el docente aporta son excesivamente simples, lineales, o “recortados” en cuanto a las variables intervinientes, el aprendizaje queda restringido a unas pocas consideraciones generales –las más aptas para su desarrollo en aula– y la multidimensionalidad característica de los equipos de trabajo se pierde.
3. Remarcar la contextualización del trabajo en equipo. Es frecuente que al tratar el tema del trabajo en equipo, nos restrinjamos a las variables generales “descontextualizables”. Tendemos a centrar los diseños de la enseñanza en lo que todos los equipos tienen en común (los roles, el pasaje de lo individual a lo colectivo, la interdependencia, etc.). Consecuentemente, los estudiantes suelen construir la “ilusión” de que todos los equipos funcio-

---

<sup>7</sup> En diferentes disciplinas, las concepciones erróneas (misconceptions) adoptan diferente forma. En matemáticas adoptan la forma de algoritmos aplicados mecánicamente. En ciencias naturales, de explicaciones causales equivocadas. En ciencias sociales (campo disciplinar en el que se inserta la temática del trabajo en equipo) se manifiestan como estereotipos y generalizaciones (Gardner, H., 1991).

nan de la misma manera. Sin embargo, un equipo de fútbol no funciona igual que una orquesta de cámara. En ambos casos hay roles, hay relaciones interpersonales y otras regularidades. Pero al centrarnos solamente en las regularidades estamos perdiendo de vista el aspecto más rico de los equipos: el modo peculiar en que “negocian” el emprendimiento conjunto, construyen el criterio de trabajo, desarrollan su repertorio de símbolos y herramientas. Por eso insistimos en la riqueza de los casos que el docente desarrolle para el trabajo en aula. El relato debe proporcionar suficientes elementos acerca de la actividad propia del equipo, de su historia y de su modo peculiar de pensar y actuar.

4. Promover la transferencia por búsqueda retrospectiva, es decir, el proceso deliberado de búsqueda y recuperación de comprensiones previamente adquiridas (Salomon, G. y Perkins, D., 1989). Todos alguna vez integramos equipos. La identificación de relatos propios, su puesta en común en el aula para la discusión y el intercambio reflexivo posterior posibilitan diversos tipos de aprendizaje. “Obligan” a sistematizar y transformar en una narración comunicable el contenido de la experiencia personal, lo cual supone objetivarla y reconocer elementos clave para el análisis más allá de las propias sensaciones. Por otra parte, ayudan también a profundizar la comprensión del contenido trasladándolo a un contexto conocido y vivido. Y, finalmente, la elaboración de relatos propios enriquece el repertorio de recursos colectivos en el aula: cada uno de los estudiantes aporta a los demás una nueva experiencia para aprender.

El docente podría elaborar y entregar una guía de puntos para ayudar a los estudiantes a construir relatos de su propia experiencia en equipos que incluyeran ítem tales como: qué era lo que intentaban conseguir entre todos, cómo contribuía cada integrante, cuáles eran las rutinas para llevar adelante el emprendimiento conjunto, cuáles eran los obstáculos, qué era lo que generaba la pertenencia, etc.

5. Promover la coexistencia de diversos marcos teóricos. Más que proponer una única perspectiva de análisis, es conveniente estimular el desarrollo de diferentes miradas. Un mismo caso podría analizarse desde la perspectiva instrumental de los equipos, desde la perspectiva de los procesos internos y desde el rol en la generación de conocimientos. Esto permitiría, además, instalar el tema de la conmensurabilidad o inconmensurabilidad de las miradas: ¿pueden integrarse?, ¿aporta cada una de ellas elementos complementarios a los que aportan las otras?, ¿es posible adoptar las tres miradas sin incurrir en inconsistencias?
6. Dar tiempo al desarrollo de las interacciones. Es la confrontación de perspectivas lo que genera las “disonancias cognitivas” necesarias para el

aprendizaje. Para poder confrontar perspectivas se necesita tiempo: para construir relaciones de confianza en el grupo, para que cada uno pueda desarrollar su punto de vista y para intercambiar. El docente debería evitar la “tentación” de ubicarse como único proveedor de marcos conceptuales o de apreciaciones, en el afán por “ganar tiempo” para avanzar con el desarrollo de contenidos.

7. Promover la transferencia por búsqueda prospectiva (Perkins y Salomon, 1989). Una de las “asignaturas pendientes” de la visión cognitiva del procesamiento de la información es el tratamiento de la noción de **transferencia** y sus implicaciones para la instrucción. Desde la visión social del aprendizaje, autores como Perkins y Salomon retoman este tema centrando el foco en la **recontextualización de las comprensiones**. Ellos sugieren que, como parte del desarrollo de un contenido en la situación de aula, el docente ayude a los alumnos a anticipar el “uso” posterior de los contenidos en situaciones fuera del aula.

El docente podría elaborar una guía de preguntas orientadas a apoyar a los estudiantes en la elaboración de un plan de acción. Con el auxilio de la guía, cada estudiante podría pensarse a sí mismo como integrante de equipos “reales” y buscar modos de trasladar a esos equipos “reales” los temas desarrollados en el aula.

8. Promover el aprendizaje colaborativo. Pensar no es un proceso individual que ocurre “dentro de la mente” del sujeto; el pensamiento y la cognición están distribuidas en la mente del sujeto, en la mente de otros sujetos, en artefactos materiales y simbólicos, etc. Cada persona en el aula es un recurso para el pensamiento de las demás.

El docente puede explotar la relación entre los estudiantes como herramienta didáctica. Podría, por ejemplo, proponer las “tutorías entre pares”. Los alumnos, en díadas o tríos, contarían así con uno o dos interlocutores cercanos para chequear el armado de sus propias historias de trabajo en equipos (transferencia por búsqueda retrospectiva) y para validar la pertinencia y la factibilidad de sus planes de acción (transferencia por búsqueda prospectiva).

- Argyris, C. 1993, *Knowledge for Action*, San Francisco, Jossey-Bass. [Edición en castellano: *Conocimiento para la acción*, Granica.]
- Argyris, C. y Schön, D., 1978, *Organizational Learning, a theory of action perspective*, Reading Massachusetts, Addison-Wesley.
- Asch, S., 1952, *Social Psychology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Baquero, R., 1996, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.
- Charrier, G., 1984, *Annual Handbook for Group Facilitators*, University Associates Publishers, 1984.
- Cole, M., Engeström, Y., Vasquez, O. (comps.), 1997, *Mind, Culture and Activity. Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Charrier, G., 1984, en: *Annual Handbook for Group Facilitators*, University Associates Publishers, Inc.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), 1996, *Understanding Practice. Perspectives on activity and context*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Douglas, M., 1986, *How Institutions Think*, Nueva York, Syracuse University Press.
- Elola, N., 1983, *Evaluación del trabajo escolar*, Buenos Aires, UNESCO-Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Gagné, R., 1976, "Las bases del aprendizaje en los métodos de enseñanza", en: *Anuario 75 de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación* [síntesis y traducción de Nidia Elola, ficha de la cátedra de Didáctica, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1984].
- Gagné, R., 1979, *Las condiciones del aprendizaje*, México, Sudamericana.
- Gardner, H., 1991, *The Unschooled Mind*, Nueva York, Basic Books. [Versión en castellano de la editorial Paidós.]
- Giroux, H.; McLaren, P., 1994, *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Nueva York, Routledge.
- Guba, E.; Lincoln, Y., 1989, *Fourth Generation Evaluation*, California, SAGE Publications.
- Gore, E.; Dunlap, D., 1988, *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de teorías de la organización*, Buenos Aires, Tesis.
- Gore, E.; Vázquez Mazzini, M., 1995, "La organización capaz de aprender", documento presentado en la reunión "Capacitación como gestión de negocios", organizada por el Institute for International Research en Buenos Aires, octubre de 1995.

- Gore, E., 1996, *La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos*, Buenos Aires, Granica.
- Gore, E., 1996b, "Trabajo en equipos", en: *Conceptos & Herramientas de Management, Revista Mercado*, Cuaderno nº 12, septiembre de 1996.
- Gore, E., 1999, "Mito y realidad del trabajo en equipo", en: *Manual para el desarrollo empresario*, fascículo nº 5, Clarín-Mercado, mayo de 1999.
- Huberman, M., 1999, *The mind is in its own place: The influence of sustained interactivity with practitioners in educational researchers*, Harvard Educational Review.
- Katzenbach, J.R.; Smith, D.K., 1993, *The wisdom of teams: creating the high-performance organization*, Boston, Harvard Business School Press.
- Katzenbach, J.R.; Smith, D.K., 2000, "La disciplina de los equipos", en: Katzenbach, J.R. (comp.), *El trabajo en equipo*, Buenos Aires, Granica.
- Lakoff, G.; Johnson, M., 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Lave, J., 1991, *La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Lave, J.; Wenger, E., 1991, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Lawrence, P.R.; Lorsch, J.W., 1967, *Organization and Environment*, Cambridge, MA, Harvard Graduate School of Business Administration.
- Lewin, K., 1951, *Field Theory in the Social Sciences*, Nueva York, Harper & Row.
- Mayo, E., 1933, *The Human Problems of an Industrial Civilization*, Nueva York, Macmillan. [Edición en castellano: *Problemas sociales en una civilización industrial*, Buenos Aires, Nueva Visión.]
- Mc Gregor, D., 1960, *The Human Side of Enterprise*, Nueva York, Mc Graw Hill. Citado por Dyer, W., *Formación de equipos*, SITESA, 1989.
- McLaren, P., 1998, *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Meyer, C., 2000, "Cómo las mediciones correctas ayudan a los equipos a sobresalir", en: Katzenbach, J.R., *El trabajo en equipo, ventajas y dificultades*, Barcelona, Granica.
- North, D., 1993, *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Palermo, V.A., 1998, "Una herramienta para la evaluación de las capacidades institucionales del sector público", versión abreviada de un documento de junio de 1998 para Fundación Carlos Auyero: "El estado del Estado: Una herramienta de evaluación de las capacidades del sector público".
- Palermo, V.; Novaro, M., 1996, *Política y poder en el gobierno de Menem*, Buenos Aires, Norma.
- Perkins, D.; Salomon, G., 1989, *Rocky Road Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon*, Educational Psychologist, Lawrence Erlbaum Associates.
- Perrow, C., 1986, *Complex organizations, a critical essay*, Nueva York, Random House.
- Robbins, H.; Finley, M., 1995, *Why teams don't work. What went wrong and how to make it right*, Princeton, Peterson's/Pacesetter Books. [Versión en castellano de la editorial Granica.]
- Rodrigo, J.; Arnay, J., 1997, *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós.
- Rogoff, B., 1993, *Aprendices de pensamiento*, Barcelona, Paidós.
- Salomon, G., 1993, *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Santos Guerra, M., 1995, *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Aljibe.
- Schön, D., 1992, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Skinner, B.F., 1953, *Science and Human Behavior*, Nueva York, Macmillan. [Edición en castellano: *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*, México, Trillas.]
- Stenhouse, L., 1991, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- Taylor, F.W., 1912, *Shop Management*, Nueva York, Harper & Brothers.
- Tuckman, B.W., 1965, "Developmental Sequence in Small Groups", en: *Psychological Bulletin*, nº 63, págs. 384-389.
- Von Krogh, G., 1998, *Care in knowledge creation*, California Management Review.
- Weick, K.E., 1979, *The Social Psychology of Organizing*, 2a edición, Nueva York, Random House. [Edición en castellano, *Psicología social del proceso de organización*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1982.]
- Weick, K. y Roberts, K., 1993, "Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks", en: *Administrative Science Quarterly*, nº 38, págs. 357-381.

Weick, K., 1995, *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Wenger, E., 1998, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Nueva York, Cambridge University Press.

Wersch, J., 1999, *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.

## PROYECTO DE ACTUALIZACIÓN DE FORMADORES EN GESTIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

Director: Juan Carlos Tedesco  
Coordinadora: Felicitas Acosta  
Asistente: Liliana Paredes

### Autoría de los módulos:

*Introducción. La formación para la gestión y la política educativa: conceptos clave y orientaciones para su enseñanza*

Cecilia Braslavsky, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO;  
Felicitas Acosta, IPEE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires

1. *El análisis situacional de la política educativa: competencia de gestión (APE)*  
Laura Pitman, **FLACSO, Argentina**  
Consultora: Felicitas Acosta
2. *La comunicación: herramienta clave de la gestión educativa*  
Abril Ch. de Méndez (coordinadora), Ernestina T. de Castillo, Jorge Díaz Donado,  
**Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE),  
Universidad de Panamá, Panamá**  
Consultora principal: Liliana Jabif
3. *Conflictos y gestión: prácticas de resolución*  
María Clara Jaramillo, Luis Enrique López, **PROEIBAndes, Maestría en Educación  
Intercultural Bilingüe, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia**
4. *El liderazgo: características e impacto en la gestión educativa*  
Katia Siqueira de Freitas (coordinadora), Mara Schwingel, Márcia Oliveira Nery  
Rodrigues, Sônia Maria Moraes Ferreira, **Universidad Federal de Bahía/ISP, Brasil**  
Consultor externo: Robert Girling  
Revisoras: Felicitas Acosta y Liliana Jabif
5. *El trabajo en equipo: insumos para el formador*  
Ernesto Gore, Marisa Vázquez Mazzini, **Universidad de San Andrés, Escuela  
de Educación, Argentina**
6. *Las nuevas tecnologías: herramientas de formación para la gestión y la política  
educativa*  
Carlos Topete Barrera, **Instituto Politécnico Nacional/SEPI ESCA Santo Tomás, México**  
Consultora principal y revisora: Laura Pitman

El IPEE-UNESCO Buenos Aires agradece la participación de Cecilia Braslavsky, Directora de la Oficina Internacional de Educación, como directora de la primera fase del proyecto y, especialmente, su acompañamiento durante la segunda fase y la elaboración de los módulos.

Este proyecto contó con el apoyo de la Fundación Ford.

### Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa. Módulos

© Copyright UNESCO 2004  
International Institute for Educational  
Planning  
7-9 rue Eugène-Delacroix  
75116, Paris, Francia

IPEE-UNESCO  
Sede Regional Buenos Aires  
Agüero 2071  
(C1425EHS) Buenos Aires  
Argentina

# LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: HERRAMIENTAS DE FORMACIÓN

PARA LA GESTIÓN Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

MÓDULO

# 6

Carlos Topete Barrera

**Instituto Politécnico Nacional / SEPI ESCA Santo  
Tomás, México**

Laura Pitman, consultora principal y revisora

Si el aprovechamiento de las nuevas tecnologías incrementa las opciones de aprendizaje, esto no implica que los medios tradicionales pierdan su validez; por el contrario, vienen a completar y a enriquecer sus posibilidades. En este sentido, los nuevos ambientes de aprendizaje se fundamentan en la forma en la que se utilizan combinan e integran los recursos como sistema, sean recientes o clásicos, respetando sus códigos de comunicación y su empleo pedagógico.

Presentación .....	3
El uso de las NTCl en la formación .....	4
Qué son las NTCl .....	4
Tecnologías aplicadas a la formación: inventario .....	6
Presencialidad/virtualidad: alternativas para la definición de propuestas formativas.....	12
Criterios para la selección de NTCl en dispositivos de formación .....	14
La enseñanza de competencias de gestión a través de las NTCl.....	21
Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y los ambientes de aprendizaje .....	21
NTCl y gestión de sistemas educativos.....	23
La utilización de NTCl en la enseñanza de competencias específicas para la gestión y la política educativa .....	24
Algunos obstáculos identificados para el desarrollo de la formación a través del uso de NTCl .....	37
Elementos para la organización logística .....	38
Elementos para la organización pedagógica .....	39
Bibliografía .....	40
Glosario.....	43
Recursos electrónicos .....	54

## PRESENTACIÓN

El presente módulo está orientado a mostrar de qué modo las nuevas tecnologías contribuyen a la enseñanza de competencias para la gestión y la política educativa. Se procurará, en primer lugar, identificar y valorar elementos estratégicos de los procesos de formación para la gestión educativa, orientados al desarrollo de competencias mediante el uso de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y de la Información (NTCI). En segundo lugar, valorar las ventajas y desventajas relativas de las NTCI utilizadas para la formación en competencias específicas.

Este módulo está dirigido principalmente a los profesionales encargados de la gestión en las instituciones que desarrollan programas de formación en gestión educativa, en los que el aprovechamiento de las NTCI es actual o potencialmente uno de sus componentes. También fue diseñado como recurso para los docentes a cargo del dictado de asignaturas relacionadas con la formación en dirección, liderazgo y gestión en el sector.

La elaboración del módulo tuvo como base tres actividades experimentales desarrolladas en el contexto del Programa de Maestría en Administración y Desarrollo de la Educación (MADE), en su modalidad Virtual, que se lleva a cabo en el Instituto Politécnico Nacional de México (IPN). La primera consistió en el “Análisis de los efectos de las nuevas tecnologías para la formación en gestión educativa que promueve el programa MADE Virtual”. El desarrollo del “Estudio de las NTCI para la formación en gestión educativa a través del método del *focus groups* o grupos de enfoque”, constituyó la segunda actividad experimental realizada. Y la tercera fue el estudio “Efectos del uso de medios tecnológicos y didácticos en la formación de los alumnos del Programa MADE en el Campus Virtual Politécnico”. A partir del análisis de los resultados obtenidos de las actividades mencionadas se conformaron las conclusiones generales y el conjunto de sugerencias que se ponen aquí a disposición de las instituciones interesadas en la temática.

Finalmente se reconoce el aporte del grupo de investigación que hizo factible este estudio: Isaías Álvarez, Francisco Javier Chávez, María Teresa Yurén, Luis Arturo Rivas, María Trinidad Cerecedo, Inés Elisa Cassigoli, Elizabeth Iturbe, Carlos Barroso, Silvia Guadalupe Martínez y Jorge Alberto Flores.

# EL USO DE LAS NTCI EN LA FORMACIÓN

En esta sección desarrollaremos algunos aspectos que hacen a las NTCI como soporte de dispositivos de formación en general. Para ello se han definido cuatro apartados: en el primero se realizan algunas precisiones conceptuales acerca de las NTCI; en el segundo se sintetizan las características de los recursos disponibles para el diseño de propuestas formativas en este campo; el tercero está destinado a identificar grados de presencialidad/virtualidad y su relación con el uso de nuevas tecnologías; y en el cuarto apartado se plantean criterios de utilización de las alternativas presentadas para tomar decisiones en el diseño de propuestas de formación.

## Qué son las NTCI

Las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y de la Información son un conjunto de herramientas tecnológicas concebidas para procesar, modificar e intercambiar información digitalizada. Su origen y desarrollo se deben a la convergencia de los avances en la informática, las telecomunicaciones y los recursos audiovisuales.

### NTCI

Según Hilda Bustamante (1997), las **nuevas tecnologías de la información** son desarrollos tecnológicos dedicados a seleccionar, capturar, procesar, almacenar y utilizar información, aplicando la electrónica, los lenguajes digitales y sistemas de archivo y relación de datos. Dan lugar a máquinas de inteligencia artificial relacionadas con la informática, con la telemática y el control de la información mediante sistemas computarizados. Por otra parte, las **nuevas tecnologías de comunicación** son innovaciones de los medios de comunicación masiva, que implican nuevos usos de ellos, nuevas modalidades en la recepción de mensajes y de contenidos circulantes, así como nuevos hábitos de comunicación y de relación entre personas y grupos humanos, con el medio ambiente y con la realidad social en la que viven, en tanto emisores/receptores.

La generalización del uso de las NTCI abre un sinnúmero de posibilidades y modifica sustancialmente la relación de los usuarios con la información, el tiempo y la distancia, particularmente en el ámbito de la formación. Los cambios en las prácticas de formación son impactantes y afectan primordialmente a los niveles de grado y posgrado, y a la formación profesional. Esto se funda en que estos niveles suponen que se ha logrado la adquisición de habilidades básicas que permiten el uso de diferentes soportes y requieren en mucha menor medida de la presencia material del docente en los aspectos ligados con la socialización. Entre los cambios más profundos que acompañan el uso de las NTCI pueden mencionarse la “deslocalización” de las comunidades de aprendizaje, el incremento de prácticas de escritura en los

procesos formativos y la necesidad de generar medios y estrategias que “compensen” la presencia material de profesores y colegas.

Sin embargo, la incorporación de nuevas tecnologías a la educación no fue una irrupción repentina ni limitada a los últimos años. Desde hace décadas, en el ámbito educativo se ha hecho alusión al término “tecnología educativa”. En virtud del salto tecnológico que acompaña a los períodos de guerra, fue ya después de la segunda guerra mundial cuando se produjo la primera incidencia tecnológica sobre la educación, a partir de los llamados medios audiovisuales. Esto dio lugar a una representación de la tecnología educativa identificada con los recursos facilitadores del aprendizaje (tecnología como sinónimo de instrumentos); posteriormente, debido a la influencia de las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la psicología del aprendizaje (entre otras) se asoció lo tecnológico a los procesos didácticos y el diseño de estrategias, en el marco de la transmisión entre profesor y alumno para la consecución de los objetivos educativos. Finalmente se entendió la tecnología educativa como un proceso sistemático global y coordinador de todas las variables que intervienen en el proceso educativo.

Hoy es posible afirmar que en la última década se simplificó el equipamiento necesario –básicamente una computadora y un módem– y se ampliaron relativamente las posibilidades de acceso al mismo. Esto afecta tanto al nivel de los individuos y las familias como al de las instituciones.

Los efectos sociales son numerosos en cuestiones tan disímiles como la producción de bienes y servicios, las formas de subjetividad, la circulación de información, la formación de identidades juveniles, etc. El campo de la educación y la formación parece particularmente fértil en este sentido, si se echa un vistazo a la multiplicidad de propuestas formativas a distancia con base en el uso de NTCl. Esta ampliación de la oferta virtual parece basarse en ciertas ventajas comparativas respecto de las modalidades exclusivamente presenciales. Las propuestas virtuales permiten, entre otras cuestiones:

- Acceder a ofertas de formación de mayor calidad, adecuación o simplemente prestigio que las ofertas locales.
- Diversificar los grupos de aprendizaje con alumnos provenientes de contextos diversos.
- Brindar alternativas de formación y/o capacitación a un público más amplio, con costos mucho menores.

En síntesis, la diversificación de las NTCl favoreció la extensión y diversificación de alternativas formativas, aunque sus resultados parecen aún muy heterogéneos.

## Tecnologías aplicadas a la formación: inventario

Cuando se habla de nuevas tecnologías se hace referencia fundamentalmente a la integración de diferentes clases de desarrollos tecnológicos: los medios audiovisuales, las telecomunicaciones y la informática (tanto en lo que hace al *hardware* como al *software*). La integración de estos soportes da lugar a diferentes recursos. La teleconferencia, por ejemplo, combina los tres tipos de tecnología para permitir la comunicación a distancia en tiempo real. Actualmente se considera que estas posibilidades de integración tecnológica vienen dando lugar a un proceso denominado *convergencia* que continuará produciendo grandes cambios en el sector de los servicios. La Unión Europea<sup>1</sup> ha definido la convergencia como “la capacidad de diferentes plataformas de red de transportar tipos de servicios esencialmente similares, o la aproximación de dispositivos de consumo tales como el teléfono, la televisión y el ordenador personal”. Cabe esperar entonces, que las posibilidades para generar nuevos entornos de aprendizaje continúen multiplicándose en los próximos años.

Mientras tanto, los dispositivos de formación que hoy es posible encontrar combinan una gran variedad de herramientas: las páginas electrónicas, el audio y video satelital, los sistemas de conversación en línea o chat, el correo electrónico, los foros de opinión o de debate, las listas de interés, la teleconferencia (en sus diversas modalidades). Estas herramientas incorporan, a su vez, recursos multimediales (ver más abajo el ítem “Recursos multimediales”). Así, las herramientas antes mencionadas pueden incorporar recursos de gran variedad: texto, sonido, imagen (fotografía, video, animación, gráficos, etc.). Con relativa facilidad es posible poner a disposición de los alumnos bases de datos o bibliografía digitalizada, por ejemplo. La interacción puede generarse bilateralmente, entre profesor y alumno, pero también es posible multiplicarla, promoviendo la comunicación entre los propios alumnos y la participación de especialistas, sin que esto implique costos de traslado. Las posibilidades son decididamente muchas.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que el diseño de una propuesta de formación o capacitación debe pensarse en función de su adecuación a los contenidos a transmitir y a las necesidades de los destinatarios, y no a partir de la disponibilidad de medios tecnológicos.

Cuando se invierten los términos, y la propuesta se piensa en función de los recursos, se corre el riesgo de generar dispositivos que subutilizan las posibilidades de las NTIC o que se exceden en la incorporación de componentes, produciendo saturación en el alumno. Después de realizar un estudio de 127 cursos ofrecidos por Internet, Karsenti, Larose, y Núñez (2002) concluyeron que no todos consiguen interesar a los destinatarios, ya que “existen cursos aburridos al máximo, que no son más que una transposición electrónica de transparencias presentadas vía Internet”. En el otro extremo, existen “cursos atiborrados de hiperenlaces, de

<sup>1</sup> Unión Europea, Libro verde sobre la convergencia de los sectores de telecomunicaciones, medios de comunicación y tecnologías de la información y sobre sus consecuencias para la reglamentación, en <http://europa.eu.int/ISPO/convergencep/97623es.doc>.

animaciones, de florituras y de adornos que opacarían a Liberace mismo”. Resulta importante, entonces tener en cuenta algunos factores para definir propuestas de formación o capacitación que aprovechen las posibilidades materiales de las NTCI, respeten la naturaleza del contenido a transmitir, se adecuen a las necesidades de los usuarios y resulten viables para las instituciones oferentes.

A continuación se describen tres de estos recursos que se han seleccionado partiendo de su generalización y posibilidades de aprovechamiento en los nuevos esquemas educativos.

## Internet

Con las computadoras y las telecomunicaciones como elementos básicos, “la red” consiste en una infraestructura que, mediante líneas de telecomunicación, satélites, redes informáticas locales, protocolos comunes y operación, conecta a millones de computadoras en todo el mundo (Ferrán Ruiz Tarragó, 1998).

Sin menoscabo de otros servicios que la red ofrece se revisan, por su relevancia, dos de ellos: el correo electrónico y los espacios web.

### Correo electrónico

El correo electrónico (*e-mail*) consiste en la transmisión de información (texto, imagen, sonido) a través de una conexión electrónica. Asegura un tipo de comunicación *diferida*, ya que no requiere la presencia simultánea de emisor y receptor, como en el caso de los sistemas de conversación en línea (chat). El usuario cuenta con una dirección personal y una clave que le permite abrir su buzón de correo. También comprende servicios adicionales tales como: envío a destinos múltiples, reenvío a otras direcciones, definición de grupos de usuarios, etc. Además, permite anexar a los mensajes archivos conteniendo textos, imágenes, sonidos y programas ejecutables, por lo que su potencial de aplicación es indiscutiblemente amplio. Existen básicamente dos tipos de correo electrónico:

- los llamados *pop-mail*, que requieren el uso de *software* específico y suscripción personal o institucional a un servidor de Internet, y
- los *web-mail*, que permiten el acceso mediante una página web.

En los dispositivos de formación a distancia, el correo electrónico es el soporte más usado para sostener el contacto en la comunidad de aprendizaje: entre profesores, tutores y alumnos, y entre los estudiantes entre sí. Los usos son variados, según el diseño general del dispositivo. En algunos casos se utiliza el correo para enviar la totalidad de los materiales de formación (clases, bibliografía, etc.). Cuando el entorno de aprendizaje está basado en espacios web (portales, campus virtuales, etc.), suelen diseñarse sistemas de correo interno (se accede desde el portal o campus con sistema *web mail*) que conectan sólo a los miembros de la comunidad de formación.

## Espacios web

Aquí entendemos por espacio web (o simplemente web) un conjunto de páginas web interrelacionadas mediante enlaces hipertextuales o programas al efecto, elaboradas por una persona, colectivo o empresa y que tienen unos propósitos concretos: presentar información sobre un tema, distribuir materiales, instruir sobre un tema determinado.

### *Clasificación según editores de los espacios web*

La mayoría de estos espacios son de libre acceso, aunque crecientemente se generan espacios reservados para socios o abonados. Atendiendo a su editor podremos distinguir:

- Webs personales, cuyo propósito suele ser difundir información recopilada por los titulares del espacio y dar a conocer su experiencia profesional.
- Webs de empresas, como espacios creados para difundir la imagen de las mismas e informar sobre sus productos y servicios. En ocasiones incluyen también “tiendas virtuales”.
- Webs de instituciones y grupos (organismos públicos, asociaciones, etc.), que cubren gran cantidad de propósitos: dar a conocer sus actividades, proporcionar información y servicios del interés de las personas relacionadas con la institución, difundir trabajos mediante su publicación electrónica total o parcial, brindar servicios de asistencia en línea o diferida sobre tópicos relativos a la especialidad institucional, etc.

Cualquier web puede ser utilizado en un momento determinado como medio para llevar a cabo ciertos aprendizajes (por ejemplo, se pueden aprender cosas a partir de la información que proporciona). No obstante distinguiremos con el nombre de **webs de interés educativo** solamente a aquellos que tengan una clara utilidad en algún ámbito del mundo de la educación y/o a los que hayan sido diseñadas con el propósito específico de facilitar aprendizajes o recursos didácticos a las personas. Entre los webs educativos se encuentran los que ofrecen espacios de formación o capacitación. Estos espacios pueden estar a cargo de empresas (generalmente consultoras) o instituciones.

### *Clasificación según funciones de los espacios web*

Los espacios web cumplen diferentes funciones:

- Proporcionar información de todo tipo (textual, gráfica, auditiva, audiovisual) y sobre cualquier temática. Para facilitar la búsqueda y localización de esta información hay páginas con completos índices temáticos y programas buscadores.
- Facilitar la obtención de materiales educativos *off-line* (mediante su descarga , *download*, en el computador): programas didácticos multimedia, utili-

dades informáticas, libros, revistas, cursos, documentos en los espacios de determinados centros de recursos e instituciones y en las “tiendas virtuales” de las empresas.

- Posibilitar la comunicación con otras personas (correo electrónico, listas, noticias, chats, videoconferencias) para la elaboración de proyectos conjuntos, intercambio de ideas y materiales, difusión de creaciones personales, desarrollo mutuo.
- Facilitar la realización de aprendizajes *on-line*.
- Facilitar la realización de gestiones administrativas y comerciales de todo tipo: matrículas en centros, petición de certificados, petición de servicios, pago de cuotas y recibos.
- Actuar como medio publicitario presentando anuncios de empresas y productos, promoviendo una determinada imagen de centros e instituciones.
- Entretener, motivar. Además de la satisfacción que proporciona el hallazgo de información sobre temas de interés personal y la motivación que ello despierta, Internet permite acceder a numerosos programas y entornos lúdicos.

#### *Clasificación funcional de los espacios web de interés educativo*

Los espacios de interés educativo también presentan una variedad de propósitos, formatos y contenidos. Sin pretensión de exhaustividad, la gran mayoría corresponde a alguno de los tipos que se describen a continuación:

- Entornos tutorizados de “teleformación” y asesoramiento. Ofrecen asesoramiento, clases tutorizadas, cursos y carreras de grado y posgrado, como las “universidades virtuales”. Cuentan con un sistema de teleformación que permite el desarrollo de un amplio tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje: clases virtuales, tutorías personalizadas, foros de discusión, banco de materiales.
- Materiales didácticos *on-line*. Materiales didácticos diseñados para Internet con una intencionalidad instructiva: documentos informativos, ejercicios, simuladores y otros entornos específicos de aprendizaje. Pueden ser de varios tipos:
  - Webs hipertextuales, en general páginas informativas, bases de datos, etc. enlazadas entre sí mediante elementos hipertextuales.

- Webs de alta interactividad: páginas que incluyen actividades interactivas realizadas con lenguajes de programación tipo Java. Se comportan como un programa multimedia en CD-ROM, pero ubicados en la red, lo cual permite el acceso remoto, la posibilidad de agregar, suprimir y modificar contenidos, así como la de integrar aportes de profesores y estudiantes de manera continua.
- Navegadores temáticos o protegidos (como el Net Voyager de IBM). Aunque están preparados para su consulta *on-line*, generalmente los estudiantes también pueden “descargarlos” en su computadora.
- Webs temáticos. No tienen intencionalidad instructiva (como los materiales didácticos *on-line*), pero proporcionan información sobre determinadas temáticas que pueden resultar muy valiosas y de interés educativo para algunos colectivos. La mayor parte de los webs de este tipo presentan informaciones muy específicas.
- Prensa electrónica. Comprende revistas, prensa, publicaciones especializadas, etc.
- Webs de presentación. Como ya se ha indicado, la mayoría de los espacios web tienen, entre otras, una función de presentación de sus editores. No obstante hay webs en los que su propósito principal es la presentación de una persona, empresa o institución y la divulgación de sus actividades. Veamos algunos ejemplos:
  - Webs de presentación personal, en la que una persona se presenta y además de ofrecer, si es esa su intención, datos personales ofrece diversos enlaces a páginas que considera que son del interés de otras personas.
  - Webs de centros educativos, suelen incluir informaciones generales sobre su funcionamiento, sus actividades y también páginas realizadas en las diversas clases y estudios del centro.
- Centros de recursos institucionales (de instituciones, asociaciones, ONGs, redes de centros, departamentos universitarios, entre otros). Además de presentar a la institución e informar de sus actividades, suelen actuar como centro de recursos e incluyen páginas temáticas y recursos de interés para las personas relacionadas con ella: espacios para profesores, estudiantes, especialistas, etc. A veces, el acceso a estos espacios está limitado a los miembros de la institución, constituyendo una red privada donde profesores y alumnos tienen un lugar de encuentro y se difunden sus actividades.
- Índices y buscadores de recursos (índices temáticos, centros de recursos, bases de datos, bibliotecas). Son espacios que facilitan la localización de

libros, artículos y documentos. Deben disponer de unos índices muy completos y bien estructurados (índices temáticos, por autores, por área geográfica u otros) y muchas veces incluyen también un motor de búsqueda.

- Entornos de comunicación interpersonal. El propósito de estos espacios web es poner en contacto a personas que tengan unos determinados intereses comunes, de manera que puedan intercambiar informaciones y realizar debates. Para ello se suelen integrar listas de distribución, chats o servicios de transmisión de archivos.
- “Tiendas virtuales”. Son puntos de información y venta de todo tipo de materiales didácticos y recursos complementarios que ofrecen las empresas. También incluimos en esta apartado los webs que ofrecen gratuitamente programas de *shareware* y *freeware*.

## Sistemas de videoconferencia

En la línea del desarrollo tecnológico de las comunicaciones, y con la implementación del satélite, las microondas y la fibra óptica, la transmisión de imagen y sonido a distancia se hizo posible con el complemento de unidades transmisoras y receptoras adecuadas. En un principio, este tipo de comunicación no permitía la interacción entre los participantes; y aunque esto fue parcialmente resuelto mediante las líneas telefónicas y la computadora, era preciso incorporar la retroalimentación visual.

Partiendo de la audioconferencia se vislumbró la posibilidad de transferir imágenes mediante la digitalización de las mismas. Con la creación de conexiones vía fibra óptica que permitía las velocidades requeridas para transmitir datos, y la compresión de éstos, esa idea comenzó a ser viable, aunque en un principio implicaba altos costos y bajos niveles de calidad. Finalmente con la introducción de la red Integrated Services Digital Network (ISDN), en Europa se consigue la transferencia de texto, sonidos, imágenes y datos a través del mismo canal. Estos avances generaron la posibilidad del diálogo inmediato con componentes visuales a distancia, dando origen a uno de los recursos de comunicación más completos: la videoconferencia.

Por videoconferencia se entiende: “una comunicación bidireccional de imagen y sonido entre dos puntos a través de monitores de televisión con cámaras acopladas” (Méndez Jorge, 1996). Ornelas y Díaz (1998) complementan este concepto al anotar: “es la comunicación en doble sentido o interactiva entre dos puntos separados geográficamente”. Las transmisiones no necesariamente se generan en un estudio de televisión, sino que tienen mayor flexibilidad, ya que la transformación de los sistemas telefónicos analógicos en digitales permite digitalizar la imagen y transmitirla junto con la voz, además de producir la bidireccionalidad. En

Videoconferencia

consecuencia, un sistema de videoconferencia es un servicio telemático que permite mantener reuniones entre grupos ubicados en salas distantes, con ayuda de medios audiovisuales, soporte de gráficos de alta resolución de video, datos y textos, en tiempo real.

Los beneficios que implica reunir personas situadas en diferentes lugares, que pueden interactuar, compartir ideas, solucionar problemas o presentar información han atraído la atención de un gran número de personas e instituciones, principalmente por el ahorro en costos, productividad y ganancias estratégicas.

## Recursos multimedia

Los recursos multimedia se configuran a partir de los desarrollos generados para incrementar las posibilidades de uso de las computadoras y que en la actualidad, están disponibles prácticamente en cualquier computadora personal de modelo reciente. Algunos de estos desarrollos tecnológicos son: la tarjeta de video, la tarjeta de audio, los videodiscos (DVD), los discos compactos (CD-ROM, read only memory), la memoria RAM, los discos duros, las interfaces, los programas caché, el *software* que permite procesar texto y gráficos, entre otros. Esto ha permitido realizar las denominadas aplicaciones multimedia, que pueden definirse como cualquier combinación que involucre texto, sonido, video y animación y sea reproducido por cualquier medio electrónico.

Los programas multimedia evitan las lecturas aburridas de los textos y pueden hacer el aprendizaje mucho más activo, por ejemplo, mediante una presentación que involucre imágenes mientras se reproduce sonidos. Las aplicaciones multimedia se dividen en “lineales”, cuando sólo es posible observar lo que sucede en la pantalla y “no lineales” o “interactivas”, cuando el usuario tiene control de navegación en el programa.

Con el uso de multimedia se abre la posibilidad de que los estudiantes elijan los temas y el orden en que prefieren abordarlos. En el campo de la educación existe gran cantidad de materiales multimedia, entre ellos, obras de consulta, libros electrónicos, cursos de capacitación y formación profesional, presentaciones, enseñanza de idiomas.

## **Presencialidad/virtualidad: alternativas para la definición de propuestas formativas**

Hemos presentado hasta aquí algunas de las principales herramientas tecnológicas que actualmente tenemos a disposición para configurar un dispositivo de formación o capacitación. Sin embargo, una propuesta de formación comprende un conjunto de decisiones a tomar que exceden en mucho los aspectos técnicos y requieren tener en cuenta la naturaleza de los contenidos, las necesidades de los destinatarios, las características de la institución oferente, la concepción de enseñanza y aprendizaje que se sostiene, etc.

En este sentido, resulta conveniente identificar algunos factores sobre los que es preciso tomar decisiones para el diseño de un programa. Dada la especificidad del módulo, no nos detendremos aquí en los factores de índole específicamente pedagógica, tales como los propósitos formativos, los criterios para la organización de contenidos, la selección de los docentes, etc., sino en dos de ellos, que se encuentran más vinculados con el uso de las NTCl, y que se combinan con los anteriormente mencionados, conformando el entramado del dispositivo. Discutiremos entonces las implicancias de:

- La proporción de instancias a distancia/presenciales que se combinan en el diseño, o grado de presencialidad.
- El soporte principal utilizado para el desarrollo de la propuesta.

### Grado de presencialidad

En la última década hemos asistido a una expansión sin precedentes de las instancias de formación y capacitación, impulsada por las transformaciones operadas en el mundo del trabajo y en la cultura. En el conjunto multiforme de formatos emergentes –en virtud de la incorporación de herramientas tecnológicas– la formación a distancia tuvo un crecimiento notable. Así, los grados de presencialidad que es posible encontrar hoy en el campo de la formación conforman un continuo, que va desde propuestas más tradicionales exclusivamente presenciales en las que las prácticas de enseñanza y aprendizaje se realizan “cara a cara”, hasta aquellas totalmente “a distancia”, que no involucran ningún tipo de copresencia material con el alumno. En todos los casos, las NTCl se vienen incorporando a las acciones de formación.

En cuanto a la conveniencia de adoptar diferentes grados de presencialidad, existe un cierto consenso en torno de la necesidad de combinar instancias presenciales y no presenciales en la formación y la capacitación.

Por otra parte, en los últimos años los procesos de modernización de la educación tendieron a considerar el tiempo de trabajo autónomo del alumno como parte de la carga horaria “formal” de los itinerarios formativos, incluso en el caso de los cursos o carreras exclusivamente presenciales. Así, el tiempo destinado al estudio, la investigación y la resolución de actividades e instancias de evaluación es estimada e incorporada en la carga horaria. En este sentido, habría que considerar que, estrictamente, no existen instancias de formación exclusivamente presenciales, en tanto siempre es necesaria una actividad que el estudiante realiza sin la presencia del docente.

En el caso de las propuestas formativas en las que predominan los componentes a distancia, **las NTCl constituyen el soporte** de la mayor parte o de la totalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los casos más extendidos de este uso de NTCl son las propuestas que se desarrollan a través de la transmisión de datos digitalizados por medios electrónicos (Internet o correo electrónico) y el uso de teleconferencias o aulas virtuales.

Según la experiencia acumulada hasta el momento, los medios electrónicos no consiguen reemplazar totalmente la necesidad de preservar algún modo de contacto cara a cara con el alumno; aun en el caso de los adultos, la copresencia de alumnos y docentes permite, en principio, generar la empatía personal necesaria en la relación pedagógica y abordar los problemas emergentes en el aprendizaje de manera más directa, sencilla y, si se quiere, eficaz.

Cuando nos ubicamos, en cambio, en el otro extremo del continuo presencialidad-distancia, es decir, frente a dispositivos que se valen fundamentalmente de estrategias de enseñanza cara a cara, encontramos que el uso característico de las NTCI es de dos tipos: el que se realiza en la propia clase presencial y el que se destina a la gestión de espacios complementarios a la clase.

En el primer caso, estamos frente al **uso de NTCI como recurso didáctico**. A esta categoría corresponde el uso de los medios descritos más arriba, en el ítem “Recursos multimedia”. Consideramos aquí el uso en clases presenciales de transparencias, *data show* (que permite realzar presentaciones incorporando gráficos, animaciones, etc.), navegación por Internet (a través de un cañón de proyección o realizando la clase en una sala de informática), etc. Algunas instituciones disponen de espacios especialmente destinados a concentrar este tipo de recursos en “Centros de recursos multimediales” (a menudo como complemento de la biblioteca) o similares, que facilitan su utilización.

En el segundo caso, las NTCI constituyen **herramientas de diversificación de la comunicación** entre docentes y alumnos. Este tipo de uso de NTCI viene apareciendo en los últimos años de manera espontánea. Las páginas web y el correo electrónico, de la mano de su incorporación a las rutinas profesionales, también han sido incorporados por los docentes (fundamentalmente de nivel superior) para facilitar cuestiones operativas y pedagógicas: por ejemplo, el uso del correo electrónico para el intercambio de materiales que requieren los procesos de evaluación. La entrega de trabajos escritos y la devolución de trabajos corregidos por correo electrónico permite no tomar tiempo de las clases para estos fines, liberar al personal administrativo cuando éste está encargado de recibir los trabajos, tener registro del momento de “entrega” y posibilita que, si hay una instancia de discusión de las devoluciones, el alumno conozca de antemano los comentarios del docente.

En muchos casos también se recurre a las páginas web para poner a disposición de los alumnos información acerca de una asignatura, taller, etc. A veces se trata de iniciativas institucionales y otras de páginas personales elaboradas por los propios profesores (o conjuntamente entre docentes y alumnos). En estas páginas, los alumnos pueden encontrar distintos recursos como programas de contenidos, bibliografía, material de lectura digitalizado, horarios, guías para la realización de trabajos, criterios de evaluación, fichas, etc.

Finalmente, el correo electrónico (y aun los sistemas de comunicación en línea) pueden servir para implementar espacios de consultoría, en los que los alumnos pueden formular dudas, preguntas o comentarios de manera individual, ampliando así el espacio para los procesos de aprendizaje y la intervención docente.

### **Criterios para la selección de NTCI en dispositivos de formación**

Tal como se adelantó más arriba, uno de los riesgos más habituales en el uso de NTCI es lo que denominaremos **recursismo**, es decir, la tendencia a diseñar la formación con base en el recurso disponible y no en las necesidades pedagógicas

de la propuesta. Esto se da generalmente por dos razones: el carácter novedoso de estas herramientas de comunicación y las posibilidades que se abren a partir de ellas, y por la inversión que representan, que hace que se trate de “aprovecharlas al máximo”. Se produce entonces una inversión de la relación propuesta pedagógica-recursos. El recurso acaba por determinar al proyecto de formación, restándole sustantividad al contenido. Para decirlo en otros términos, se utiliza “todo lo que se puede” y no “todo lo que se necesita” en función de los destinatarios y el contenido a transmitir. La posición recursista tiene como resultados frecuentes páginas web recargadas de elementos, transparencias ilegibles que reproducen páginas de libros, casillas de correo llenas de mensajes con poco contenido, cuya lectura insume tiempo. De este modo se termina por confundir y desalentar al usuario.

En el otro extremo, el riesgo es el de sustentar una posición conservadora, en la que las herramientas que hoy tenemos a disposición son desaprovechadas en sus ventajas materiales; así, las propuestas reproducen la lógica de los cursos presenciales. Las teleconferencias se reducen a una exposición oral, desaprovechando la posibilidad de mostrar recursos gráficos o interactuar con los alumnos, los programas en CD-ROM se limitan a contener textos, las imágenes o gráficos en una página web ornamentan el texto, pero no le agregan nada, las clases virtuales son semejantes a artículos o capítulos de libros.

Para contribuir a esta posibilidad parece adecuado pensar algunos criterios para la selección de recursos informáticos y de comunicación, en función de los dos elementos presentados aquí y que a menudo se encuentran en tensión: la propuesta de formación y los recursos. Esto no es más que un ejercicio sin pretensión de exhaustividad y consiste en anticipar las implicancias de las decisiones a tomar en torno de unas pocas variables que configuran toda propuesta formativa. También es una invitación a hacer lo propio con otros factores, que por razones de extensión de este material no se incluyen.

En el cuadro 1 se presentan algunas de las cuestiones sobre las que hay que decidir para prever una propuesta de formación (factores).

Partimos de la base de suponer una propuesta “mixta”, con componentes presenciales y a distancia. Desarrollamos algunos factores comprendidos en el componente presencial y otros que integran el componente a distancia. Para cada factor se plantean opciones bipolares (extremos en una escala) y se mencionan las consecuencias o implicancias de optar por una o por otra, en términos de ventajas y desventajas. Asimismo, se identifican los casos en que cada alternativa resulta especialmente recomendable.

Entre el recursismo y el conservadurismo será cuestión de encontrar un punto de adecuación que permita sostener la primacía de la propuesta pedagógica para preservar su sentido y sacar provecho de las ventajas que ofrecen las NTCL.

**Cuadro 1. Factores a considerar para la selección de recursos informáticos y de comunicación.**

**A) Componente presencial**

ALTERNATIVAS	VENTAJAS	DESVENTAJAS	RECOMENDACIONES
<p><b>BAJA</b></p> <p><i>Ejemplo: apertura y cierre de un curso.</i></p>	<p>Reduce costos de traslado a la institución oferente (docentes) y a los alumnos.</p>	<p>Se acumulan muchas expectativas y cuestiones a resolver en el encuentro presencial. A menudo obliga a extender la duración del encuentro.</p>	<p>Alternativa recomendada para propuestas que abarquen una gran dispersión geográfica. <i>Ejemplo: propuestas a escala internacional o a escala nacional en países muy extensos.</i></p>
<p><b>ALTA</b></p> <p><i>Ejemplo: un encuentro presencial cada cuatro clases a distancia.</i></p>	<p>Permite un mejor seguimiento del proceso de los alumnos. Posibilita el intercambio de material escrito (por ejemplo, entrega "en mano" de módulos o trabajos).</p>	<p>Incrementa costos de traslado de docentes y alumnos. Requiere de mayor tiempo adicional para los alumnos. Requiere previsión de espacios y recursos adecuados.</p>	<p>Alternativa recomendada para propuestas que abarquen una baja dispersión geográfica. <i>Ejemplo: propuestas a escala provincial, estadual o local.</i></p>
<p><b>CENTRALIZADA</b></p> <p><i>Las instancias presenciales se realizan en una sola sede, generalmente la institución oferente. Puede realizarse con todo el grupo de alumnos o repetirse con la asistencia de diferentes subgrupos.</i></p>	<p>Reduce costos de traslado docente. Facilita la gestión de espacios. Permite aprovechar el equipamiento institucional. Puede ser coordinada por un solo docente o equipo. Si los grupos no resultan demasiado numerosos, la instancia se cubre con un solo encuentro.</p>	<p>Incrementa costos de traslado (y a veces, de estadía) para los alumnos que residen lejos de la sede. Requiere mayor inversión de tiempo a los alumnos.</p>	<p>Alternativa recomendada para propuestas que abarquen una baja dispersión geográfica, un número relativamente pequeño de estudiantes o para instituciones con espacios adecuados para recibir grupos grandes.</p>
<p><b>DESCENTRALIZADA</b></p> <p><i>Se realiza en varias sedes en forma simultánea o sucesiva. Pueden replicarse las mismas actividades en cada lugar o adecuarse si así lo requieren los contenidos o los destinatarios.</i></p>	<p>Reduce costos de traslado a los alumnos. Facilita la participación en las instancias presenciales. Permite adecuar contenidos a problemáticas locales.</p>	<p>Incrementa costos de traslado docente. Multiplica la necesidad de gestionar los espacios y recursos adecuados. Si la institución oferente no tiene sedes propias se requiere establecer acuerdos interinstitucionales y prever qué se intercambiará con la institución huésped.</p>	<p>Alternativa recomendada para propuestas que abarquen una gran dispersión geográfica, un grupo numeroso de estudiantes o para instituciones descentralizadas o que integren redes interinstitucionales.</p>

Frecuencia de los encuentros presenciales

Localización

	ALTERNATIVAS	VENTAJAS	DESVENTAJAS	RECOMENDACIONES
<b>Duración</b>	<b>UNA JORNADA O MENOS</b>	Reduce costos de estadía para docentes y alumnos.	La actividad puede resultar demasiado "comprimida".	
	<b>MÁS DE UNA JORNADA</b>	Permite organizar mejor los tiempos de trabajo. Hace posible organizar tareas de diferente naturaleza. Permite distribuir jornadas de trabajo entre diferentes profesores según perfil, disponibilidad, etc.	Incrementa costos de estadía para profesores y alumnos. Dificulta las posibilidades de asistencia de los profesionales en servicio.	
<b>Coordinación</b>	<b>EQUIPO ÚNICO DE COORDINACIÓN DE ENCUENTROS</b>	Permite que un mismo equipo rote, asistiendo a todos los encuentros. Permite distribuir tareas de acuerdo a perfiles especializados. Reduce la necesidad de acuerdos.	Puede sobrecargar de trabajo a los miembros del equipo. En el caso de estructura descentralizada de encuentros, se incrementan los costos de traslado: todos asisten a todos los encuentros.	Apto para estructura descentralizada de encuentros que se realizan en forma sucesiva. Apto para estructura centralizada de encuentros presenciales. Recomendado para equipos de trabajo pequeños.
	<b>VARIOS EQUIPOS DE COORDINACIÓN DE ENCUENTROS</b>	Permite asignar equipos según necesidades locales. Hace posible la realización de encuentros simultáneos en diferentes lugares. Todos los subgrupos de alumnos participan al mismo tiempo de las actividades presenciales, lo que reduce la complejidad de la comunicación a distancia.	Requiere mayor número de coordinadores. Reduce posibilidades de asignar tareas según perfiles (las mismas actividades deben ser coordinadas por diferentes personas). Aumenta la necesidad de generar acuerdos entre los diferentes equipos.	Apto para estructura descentralizada de encuentros que se realizan en forma simultánea. Recomendado para equipos de trabajo numerosos.

## B) Componente a distancia

ALTERNATIVAS	VENTAJAS	DESVENTAJAS	RECOMENDACIONES
<b>VIDEOCONFERENCIA</b>	<p>Permite la comunicación sincrónica entre puntos distantes.</p> <p>A través de recursos complementarios, hace posible la comunicación bidireccional en tiempo real.</p> <p>Es el soporte que mejor reproduce las clases presenciales de tipo frontal.</p>	<p>Depende fuertemente de que el recurso tecnológico funcione en el momento adecuado.</p> <p>Requiere cierto entrenamiento de los docentes para adaptarse a la cámara y al uso de recursos complementarios.</p> <p>Necesita que los alumnos "asistan" a clase.</p> <p>Requiere de equipamiento institucional y relativamente sofisticado.</p>	<p>Recomendado para ámbitos en los cuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- esté garantizada la eficiencia del soporte;</li> <li>- sea posible para los destinatarios asegurar la asistencia a las sesiones obligatorias;</li> <li>- se cuente con algún personal en las sedes en que las clases se reciben para cuestiones administrativas (control de asistencia, cobro de tasas académicas, etc.).</li> </ul>
<b>CAMPUS VIRTUALES O PÁGINAS WEB</b>	<p>Permite la recepción asincrónica de las clases.</p> <p>Hace posible que los alumnos organicen el tiempo de lectura de las clases según sus necesidades.</p> <p>Integra variedad de recursos.</p> <p>Los tiempos de procesamiento de los saberes también se regulan de manera autónoma.</p> <p>El equipamiento requerido está a cargo del alumno y es de acceso relativamente generalizado.</p> <p>Hace posible entrar y salir del entorno del curso, mediante enlaces a otras páginas.</p>	<p>Requiere la participación de especialistas en diseño de páginas web y uso de recursos multimedia para asegurar la calidad de la propuesta.</p> <p>Requiere articulación entre las tareas técnicas y académicas.</p> <p>En algunos lugares y para algunos destinatarios, los costos de conexión son poco accesibles.</p> <p>Si no se tiene el hábito de lectura en pantalla, se requiere una inversión significativa de tiempo y recursos para imprimir materiales.</p> <p>La salida del entorno del curso puede dispersar la atención del estudiante.</p>	<p>Recomendado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ámbitos con gran dispersión geográfica.</li> <li>- Destinatarios con dificultades para destinar tiempos regulares y fijos a la formación.</li> </ul>
<b>IMPRESOS</b>	<p>No requiere equipamiento ni habilidades específicas por parte de los alumnos.</p> <p>Evita la impresión a cargo del estudiante.</p>	<p>Los costos de reproducción y envío del material son altos y requieren gestión específica.</p> <p>No permite integrar con facilidad recursos variados.</p> <p>La comunicación bidireccional puede resultar engorrosa.</p> <p>Se corre el riesgo de que la escritura resulte más próxima a un artículo que a una clase.</p>	<p>Puede resultar apropiado para usuarios con poca afinidad con los medios electrónicos y para instituciones que no cuentan con equipamiento suficiente.</p>
<b>TEXTO DIGITALIZADO</b>	<p>Permite el envío por correo electrónico, reduciendo los costos de envío del material.</p>	<p>Es necesario tomar recaudos para restringir la circulación del material enviado, así como su posible alteración.</p>	<p>Apropiado para el desarrollo de contenido que no requiera variedad de recursos ni información adicional.</p>
<b>KITS MULTIMEDIA</b>	<p>Permite la recepción asincrónica de las clases.</p> <p>Hace posible que los alumnos organicen el tiempo de lectura de las clases según sus necesidades.</p> <p>Permite integrar recursos variados, incluyendo software específico.</p> <p>Los tiempos de procesamiento de los saberes también se regulan de manera autónoma.</p>	<p>Los costos de reproducción y envío del material son altos y requieren gestión específica.</p>	<p>Puede ser útil para el desarrollo de contenidos que requieren de herramientas informáticas sofisticadas.</p>

Clases

**Selección bibliográfica**

ALTERNATIVAS	VENTAJAS	DESVENTAJAS	RECOMENDACIONES
<b>IMPRESA</b>	No requiere equipamiento ni habilidades específicas por parte de los alumnos. Evita la impresión a cargo del estudiante.	Incrementa costos. El envío a los destinatarios requiere gestión específica. Es preciso tomar recaudos con las editoriales para la reproducción de libros.	Recomendable para destinatarios con poca afinidad con los medios electrónicos.
<b>DIGITALIZADA</b>	Puede ser enviada por correo electrónico o ubicada como recurso en una página web. Se agiliza la recepción del material.	La digitalización del material tiene un costo adicional. Es preciso tomar recaudos con las editoriales para la reproducción de libros.	Adaptable para entornos de aprendizaje que integran otros medios electrónicos.

**Vías de intercambio alumno-docentes**

<b>CORREO ELECTRÓNICO</b>	La comunicación es diferida, no requiere sincronía docente-alumno. Permite un intercambio más reflexivo, en tanto docentes y alumnos cuentan con tiempo para la escritura de los mensajes.	Para muchos, la comunicación escrita torna engorrosa la comunicación e insume más tiempo.	Útil para destinatarios con dificultades para destinar tiempos regulares y fijos a la formación y escasa afinidad con los medios electrónicos.
<b>CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA SINCRONIZADA (CHAT)</b>	La comunicación sincrónica resulta más ágil y directa. Hace posible la discusión colectiva.	Requiere asegurar la presencia en línea de docentes y alumnos en horarios determinados.	Adecuado para usuarios con afinidad con los medios tecnológicos y que pueden asegurar la participación en tiempos predefinidos.

**Vías de intercambio entre alumnos**

<b>FOROS DE DISCUSIÓN/LISTAS DE INTERÉS</b>	La comunicación es diferida, no requiere sincronía de los participantes. Permite un intercambio más reflexivo, en tanto docentes y alumnos cuentan con tiempo para la escritura de los mensajes.	Puede requerir la participación de un moderador. La multiplicidad de intervenciones puede producir saturación e invertir mucho tiempo de lectura.	Útil para destinatarios con dificultades para destinar tiempos regulares y fijos a la formación y escasa afinidad con los medios electrónicos.
<b>CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA SINCRONIZADA (CHAT)</b>	La comunicación sincrónica resulta más ágil y directa.	Puede requerir la participación de un moderador.	Adecuado para usuarios con afinidad con los medios tecnológicos y que pueden asegurar la participación en tiempos predefinidos.

La combinación de estas alternativas va dando lugar al entramado de componentes y procesos que configuran el dispositivo de formación. Por supuesto, los diferentes factores necesitan ser combinados de modo tal que se adecuen a propósitos, personas y contenidos. Por ejemplo, si la frecuencia de encuentros presenciales es baja, conviene extender la duración de los mismos. Asimismo, algunos recursos ofrecen la posibilidad de combinarse de manera balanceada: las tutorías pueden canalizarse a través de correo electrónico, con la incorporación de sesiones semanales o quincenales de conversación electrónica sincronizada (chat).

Un punto a tener en cuenta en los dispositivos de formación a distancia es la **evaluación procesual y final de los aprendizajes**. Las posibilidades son muchas y habrá que distinguir entre aquellas instancias orientadas al seguimiento y las que se vinculan con la acreditación. Para el primer caso es conveniente proponer actividades variadas, con opciones obligatorias y optativas, que el alumno realiza y hace llegar al docente o tutor. En el caso de las segundas, y particularmente en el caso de la evaluación final es recomendable incluir alguna instancia presencial, que asegure la confiabilidad de los resultados obtenidos por el alumno y la calidad de la propuesta pedagógica.

# LA ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS DE GESTIÓN A TRAVÉS DE LAS NTCI

La segunda parte está dedicada al papel específico que el uso de las NTCI cumple en la formación de competencias para la gestión y la política educativa. En este punto se realizarán algunas consideraciones en torno de las NTCI y la creación de ambientes virtuales de aprendizaje. Asimismo, se dará cuenta de los usos que las NTCI asumen en la gestión de sistemas educativos, ámbito al cual se dirigen las propuestas de formación contenidas en esta serie de módulos. También se caracterizarán, en función de las actividades experimentales realizadas, las ventajas y desventajas del uso de NTCI en la enseñanza de competencias de gestión específicas: el uso de información, la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Por último, se describen algunos obstáculos para el desarrollo de la formación de competencias de gestión a través del uso de NTCI.

## **Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y los ambientes de aprendizaje**

Las implicancias del empleo de nuevas tecnologías en la formación no se agotan en los aspectos operativos, pues incluyen el desarrollo de contextos propicios para su mejor aprovechamiento. A este proceso de adecuación se lo ha denominado “arquitecturización del aprendizaje”.

Los ambientes de aprendizaje se pueden definir como una forma alternativa de organizar la enseñanza y el aprendizaje presencial y a distancia, que implica el empleo de las nuevas tecnologías. Estos ambientes se centran en la creación de una situación educativa que fomente la autonomía en el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante el trabajo en equipo cooperativo, y el empleo fluido de las herramientas tecnológicas. Según Ferreiro Gravé (1999), los factores que han influido en la aparición y el desarrollo de estos ambientes son:

- el acelerado desarrollo tecnológico y los actuales cambios sociales,
- la revolución en las comunicaciones y la informática,
- el aumento exponencial del volumen de información y
- la aplicación de las innovaciones tecnológicas al entretenimiento y el tiempo libre.

Si el aprovechamiento de las nuevas tecnologías incrementa las opciones de aprendizaje, esto no implica que los medios tradicionales pierdan su validez; por el contrario, vienen a completar y a enriquecer sus posibilidades. En este sentido,

El diseño de los nuevos ambientes de aprendizaje exige crear situaciones educativas en las cuales se propicie el contacto, el intercambio y la participación de todos los integrantes de un grupo independientemente de las variables de espacio y tiempo, por lo que estas situaciones pueden ser presenciales o a distancia, sincrónicas o asincrónicas.

los nuevos ambientes de aprendizaje se fundamentan en la forma en la que se utilizan combinan e integran los recursos como sistema, sean recientes o clásicos, respetando sus códigos de comunicación y su empleo pedagógico. Se respaldan en la necesidad de diversificar y flexibilizar las opciones de aprendizaje, en cualquier lugar y tiempo, considerando las diferencias individuales y de grupo.

El propósito de la organización de estos ambientes es ofrecer oportunidades tanto para la adquisición de conocimientos como para el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales, y de actitudes, valores, creencias y convicciones, necesarios para el desempeño profesional.

Las formas de acción y participación en el diseño de nuevos ambientes de aprendizaje son múltiples: observar, leer, comunicar ideas, escribir, resolver situaciones emergentes, crear nuevas propuestas, etc. También es necesario considerar los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que debe tenderse al logro de mayor interactividad, promoviendo la autonomía en el aprendizaje.

Es importante tener en cuenta algunas implicancias del uso de las NTCI en los procesos formativos, a saber:

- Los medios son instrumentos o integran un ambiente.
- Son elementos o ambientes físicos, tangibles y definibles paramétricamente.
- Influyen en la transmisión educativa, pues se utilizan como facilitadores de la comunicación.
- Desempeñan su papel en los procesos educativos, por lo que su función facilitadora se concibe en relación con el aprendizaje.
- Al ser elementos o ambientes interpuestos entre el docente y el alumno, afectan de modo específico la comunicación educativa.

Los diferentes recursos que se utilizan –mas allá de que sean considerados instrumentos o ambientes– cumplen la función mediatizadora en diferente forma. Esto implica que los medios o recursos tecnológicos tomados como instrumentos didácticos, vehiculizadores de mensajes, influyen en el proceso de comunicación, particularmente en el sentido atribuido a mensajes que se transmiten y repercuten en los procesos cognitivos de los alumnos. Del mismo modo, los recursos tecnológicos en tanto ambiente mediatizan el fenómeno educativo en su totalidad, afectando a los comportamientos y a las actitudes de los sujetos.

En este sentido, cabe considerar que algunos medios sirven más que otros para transmitir ciertos mensajes y que los recursos seleccionados influyen, significan y modifican, los contenidos que transmiten. Esto torna el proceso de selección de recursos tecnológicos en un componente particularmente significativo para el proceso pedagógico.

La sociedad ha ido inventando y desarrollando proyectos que no fueron inicialmente destinados a satisfacer necesidades escolares o formativas, pero que, sin embargo, son adoptados por los centros de enseñanza. Esto implica que la disponibilidad de tecnología es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de una propuesta de formación, ya que es preciso revisar las implicancias pedagógicas de su utilización.

El análisis de este tipo de medios educativos no consiste solamente en hacer referencia a sus características técnicas y operativas, sino también a su incidencia física y material en los procesos educativos. En suma, lo que interesa saber no es tanto cómo se consigue la grabación de una imagen en una cinta determinada a través de una cámara de video, sino más bien abordar aspectos como la relación positiva que se da entre percepción visual y desarrollo cognoscitivo, que, a su vez, incide sobre la atención y las capacidades de análisis; por ende, si se consideran las posibilidades creativas así como el aumento de la capacidad representativa, se deduce que estudiar los soportes físicos de la comunicación educativa es, en cierta medida, incidir sobre los procesos del aprendizaje.

## **NTCI y gestión de sistemas educativos**

Este módulo está orientado a mostrar de qué modo las nuevas tecnologías contribuyen a la enseñanza de competencias para la gestión y la política educativa. Al mismo tiempo, los destinatarios finales de la propuesta son, básicamente, los profesionales que participan en la gestión y administración de sistemas de educación. Se trata entonces de ofrecer herramientas para que algunas instituciones formadoras capaciten a los administradores en competencias de gestión, a través del uso de NTCI. Sin embargo, no se puede omitir el hecho de que en la última década, estas herramientas vienen siendo incorporadas también en el ámbito de la gestión educativa de manera creciente y cotidiana. Las administraciones (y sus agentes) son más permeables a los cambios que el resto del sistema educativo. Así, buscar información y comunicarse utilizando medios electrónicos es un hecho ya incorporado a las prácticas de trabajo de los gestores educativos y ya no se trata de plantear estas cuestiones asociadas a un futuro inminente sino al presente. El correo electrónico, los entornos internos de red, Internet, las bases de datos de acceso local y remoto, y muchos otros recursos forman parte del hacer cotidiano en los organismos de gobierno y administración del sector. Parece, entonces, carente de sentido plantearse la necesidad de enseñar a nuestros destinatarios el uso operativo de las NTCI (excepto en casos específicos). Tampoco hay que sobredimensionar la necesidad de habilidades a ser adquiridas como prerrequisito de un proceso de formación con soporte tecnológico, porque estos aprendizajes ya vienen siendo incorporados. De cualquier manera, cabe hacer algunas salvedades:

- La incorporación de tecnología viene siendo hecha de manera asistemática, en el contexto de aprendizajes motorizados por la necesidad de utilizar recursos más que de prepararse previamente para ello.
- Estar habituado a usar un recurso no implica hacerlo eficientemente. Es muy sabido que a menudo se subutilizan las posibilidades de las herramientas a nuestro alcance o se hace un uso intuitivo y a veces poco pertinente de las mismas.

Con frecuencia usamos variados recursos, pero no podríamos realizar una clasificación consistente de ellos; elegimos uno, pero se nos haría difícil explicar por qué, etc. Y para que una práctica se torne en una competencia es necesario no solamente desarrollar un procedimiento o enunciar un concepto, sino también justificar por qué se hace. En este sentido, si bien no cabe plantearse entonces que sea necesario enseñar a administradores y técnicos el uso de la tecnología, sí parece necesario estimular dos procesos:

- La sistematización de un saber acumulado de manera asistemática e intuitiva.
- La reflexión sobre las propias prácticas como usuarios de tecnología.

Encarar acciones en esta línea permitirá, entre otras cosas:

- evaluar nuestra capacidad de aprovechar las posibilidades de las herramientas que se nos ofrecen;
- repensar actitudes de resistencia a lo tecnológico –percibiéndolo como enemigo de la construcción de intersubjetividad, una actitud frecuente en el campo educativo–, y sobre todo,
- reflexionar y explicitar de qué modo las NTCI impactan en nuestra forma de comunicarnos, de compartir recursos, de relevar, transformar y transferir saberes e información.

### **La utilización de NTCI en la enseñanza de competencias específicas para la gestión y la política educativa**

Analizaremos ahora las potencialidades que ofrecen las NTCI para ser usadas en la enseñanza de competencias de gestión, en términos de ventajas que ofrecen y obstáculos que presentan. Por razones de extensión hemos seleccionado cuatro competencias cuyo tratamiento en recorridos formativos está significativamente generalizado y porque representan casos cuya lógica puede ser transferida a otras competencias. Ellas son:

1. El uso de información
2. La comunicación
3. El trabajo en equipo
4. La resolución de problemas

## El uso de información

La transmisión digital de datos abrió posibilidades ligadas con el acceso y la manipulación de la información. La accesibilidad, interactividad e intensidad de la información estuvieron, en pocos años, al alcance de un universo relativamente amplio de personas e instituciones. Todo esto implica no sólo disponer de gran cantidad de datos sino también la aparición de nuevos modos de tratar con ellos (Camillioni, 2001). Queda claro que la responsabilidad de gestionar instituciones, sistemas y programas educativos tiene hoy mucho que ver con la capacidad para seleccionar información relevante y sustentar en ella la toma de decisiones, la orientación de las acciones y la evaluación de lo realizado. Más allá de los medios utilizados para obtenerla y operar sobre ella, el uso de la información se torna entonces una competencia clave en la formación para la gestión.

En este contexto, las nuevas tecnologías se presentan como una posibilidad inédita para dinamizar los procesos de gestión, principalmente porque **a través de ellas es posible compartir la experiencia**. En efecto, se ha afirmado que la era digital permite convertir la experiencia en información, y en este proceso es la experiencia de gestión lo que se torna intercambiable, comunicable y posible de ser operada por otros (Moreno Angarita). Por eso esta competencia resulta sumamente compatible con las propuestas de formación a distancia. En este caso, el entorno del aprendizaje y el contenido a aprender resultan homólogos. Al convertir la experiencia en información es posible concertar el interés de los destinatarios –en tanto el contenido de la información a procesar se vincule más o menos directamente con sus prácticas profesionales– y, al mismo tiempo, generar nuevo conocimiento a partir del intercambio.

Asimismo, la capacidad del ciberespacio para contener todos los medios anteriores de registro y conservación del saber (Camillioni, 2001) produce la saturación del usuario y problematiza el uso del tiempo. Sea porque se invierte un tiempo excesivo en la búsqueda de datos, sea porque, al no disponer del tiempo necesario, se descarta el procedimiento. **Los criterios de búsqueda y selección, entonces, son capacidades que pueden y deben ser enseñadas en las propuestas de formación que utilizan NTCI como soporte**. Es preciso orientar estas capacidades en relación con el uso del tiempo y la posibilidad de adecuar el proceso a lo que efectivamente puede ser utilizado. En relación con esto último, la facilidad para obtener datos hace que a menudo se releve mucha más información de la que

No obstante, parece necesario tener en cuenta algunos riesgos inherentes a las herramientas de búsqueda y procesamiento, que pueden afectar el proceso formativo. Camillioni sostiene que “su misma riqueza es generadora de riesgos, entre los cuales uno de los más acusados es, en principio, la ‘banalización’ de la información”, porque todos los datos, mensajes, etc. pueden ser transmitidos por la misma red, afectando la pertinencia de la información transmitida, vaciándola de contenido, descontextualizándola.

se puede utilizar. La importancia de esta orientación no debería desestimarse, porque éste también es un problema en la gestión: tener la información no siempre genera las decisiones subsecuentes.

Umberto Eco (1996) comenta de modo sugerente este problema, al resaltar que el exceso de información trae aparejada la incapacidad de elegir y discriminar. El autor sostiene:

*En el ejemplar dominical del New York Times es posible encontrar todo lo que se necesite. En sus quinientas páginas se encuentra todo lo que uno quiera saber, tanto sobre los acontecimientos de la última semana, como sobre lo que se espera para la siguiente, pero para leerlo todo no basta una semana entera [...]. El lector del NYT puede orientarse entre la reseña de las novedades editoriales, las páginas dedicadas a la TV, los anuncios inmobiliarios, etc. El usuario de Internet no tiene la misma posibilidad. No se está en grado de seleccionar, al menos de un vistazo, entre una fuente fiable y una absurda. Se necesita una nueva forma de destreza crítica, una facultad todavía desconocida para seleccionar la información brevemente, con un nuevo sentido común. Lo que se necesita es una nueva forma de educación.*

¿Cuál fue la experiencia acumulada en el marco de las actividades experimentales realizadas en el IPN? El estudio realizado indica que se da una mayor eficiencia en competencias de gestión que implican el desarrollo de la capacidad de análisis y de síntesis y la toma de decisiones, sobre la base de un conocimiento técnico de la gestión. Cuando el procesamiento está asociado a **la comprensión y resolución de problemas**, se fomenta que el destinatario tome el control y la responsabilidad de su propia formación y del conocimiento que se construye en dicho proceso. El protagonista del aprendizaje y del desarrollo de competencias y habilidades es entonces el estudiante que enfrenta los desafíos de la dinámica del cambio de las NTCl.

En síntesis, el uso de NTCl como soporte de enseñanza de competencias para la gestión y la política educativa es particularmente adecuado para trabajar el procesamiento de información como una de esas competencias. Pero se debe mantener un alerta importante en el diseño del dispositivo en el sentido de ofrecer criterios para:

- Orientarse en la búsqueda.
- Formar una actitud crítica frente a la calidad de las fuentes de información.
- Definir categorías para la interpretación de la información.
- Generar estrategias de selección.
- Integrar la información recibida a la toma de decisiones, la orientación de las acciones, el uso de recursos disponibles y la evaluación de las prácticas de gestión.

La formación en competencias de gestión a través de nuevas tecnologías tiene, en este sentido, un importante desafío frente a sí.

## La comunicación

La comunicación es una competencia de gestión porque es condición de posibilidad de la interacción personal en las organizaciones. Comunicar más o menos eficazmente condiciona de manera positiva o negativa la acción de los sujetos en las instituciones. Ahora bien, incidir en la calidad comunicacional implica no solamente reconocer que hay un emisor, un receptor, un mensaje, un código. Comunicar es una competencia que puede desplegarse con mayor o menor eficacia por otras razones: en primer lugar, todo mensaje es siempre interpretado activamente por el destinatario; en segundo lugar, la emisión de un enunciado no garantiza que éste sea recibido y comprendido con el mismo significado con el que fue emitido. Lo que se dice, entonces, no está solo en el enunciado que se emite sino también en la posición desde la que se lo comunica; esto está en la base del hecho de que la información a menudo “se pierde” y no todos pueden escuchar siempre todo. Hay ámbitos, momentos y estilos que definen la pertinencia de lo comunicado, más allá de sus contenidos.

Desde el punto de vista de la gestión, entonces, el punto de partida es aceptar que, en una organización educativa, el malentendido es en cierto modo constitutivo y necesita ser anticipado. En este sentido, cabe plantearse la necesidad de multiplicar las estrategias comunicativas y atender tanto a la emisión como a la recepción de los mensajes.

Tal como lo muestran los resultados de las actividades experimentales realizadas en el Programa MADE Virtual, la comunicación es una de las competencias que mejor se adecuan para ser trabajadas a través de modalidades a distancia, particularmente porque el propio proceso de formación requiere fortalecer las habilidades para hablar, escuchar, leer y escribir –competencias comunicativas básicas– para que el aprendizaje tenga lugar. Por ejemplo, las habilidades para formular preguntas y emitir juicios con precisión en forma verbal se ponen en juego en la participación en las clases virtuales a través de videoconferencia. También la comunicación escrita adquiere un cariz diferente y mejora la fluidez en la comunicación verbal. La comunicación diferida a través del correo electrónico, por ejemplo, es un tipo de intercambio en el que el interlocutor no está presente para repreguntar, pedir aclaraciones, etc. Por lo tanto, este tipo de comunicación necesariamente debe establecerse incrementando la precisión y explicitando muchos aspectos que en la interacción cara a cara se dan por supuestos. Al mismo tiempo, la ejercitación de la escritura se ve necesariamente incrementada, con lo que la producción escrita resulta luego mucho más “natural” para alumnos y docentes. Otro tanto ocurre con la participación en foros de discusión y aun en las sesiones de chat. Si se compara con el tipo de intervenciones que se generan en un espacio presencial, las que se dan a través del uso de NTIC son notoriamente más reflexivas, ya que la interacción por escrito otorga un tiempo para pensar lo que se va a decir, evaluar anticipadamente lo que será comprendido y revisar en consecuencia el mensaje a emitir (esto se da tanto para el alumno como para el docente).

Un hecho a tener en cuenta es, también, el registro de lo que se intercambia a través del uso de correo electrónico, foros, clases en página web, etc. El alumno no necesita tomar notas y su atención queda liberada, en todo caso, para anotar sus propias interpretaciones, dudas, percepciones.

Es obvio que, de todos modos, la falta de contacto interpersonal puede ser fuente de malentendidos y reforzar la sensación de “soledad frente a la pantalla” del alumno o grupo de alumnos. En este sentido, se recomienda considerar como parte de la tarea de coordinación la necesidad de desplegar estrategias que permitan crear una comunidad de aprendizaje, reforzando los vínculos entre docentes y alumnos, y especialmente entre los alumnos entre sí. La inclusión de espacios de pausa en las clases virtuales sincrónicas para el intercambio entre alumnos, de los “cafés virtuales” en los sitios web puede ser una de ellas. Los foros también cumplen en este sentido un importante papel. Es importante trabajar explícitamente desde las tutorías, por ejemplo, los aspectos relativos a las “reglas de juego” para la comunicación en la comunidad de aprendizaje. Por ejemplo, qué tipo de comunicación es pertinente para compartir con el grupo y cuál es más adecuada para un intercambio bilateral (con un compañero o con los docentes), para evitar que en los espacios colectivos circule información que distrae o satura al conjunto. También puede ser útil realizar sugerencias para la comunicación interpersonal que al mismo tiempo son contenidos de enseñanza para la formación de gestores educativos. Por ejemplo, se puede partir de alguna de las competencias comunicativas, estableciendo al mismo tiempo procedimientos para la interacción en la comunidad de aprendizaje, pero también planteándolas como competencias necesarias para el desempeño de roles de gestión.

#### Sugerencias

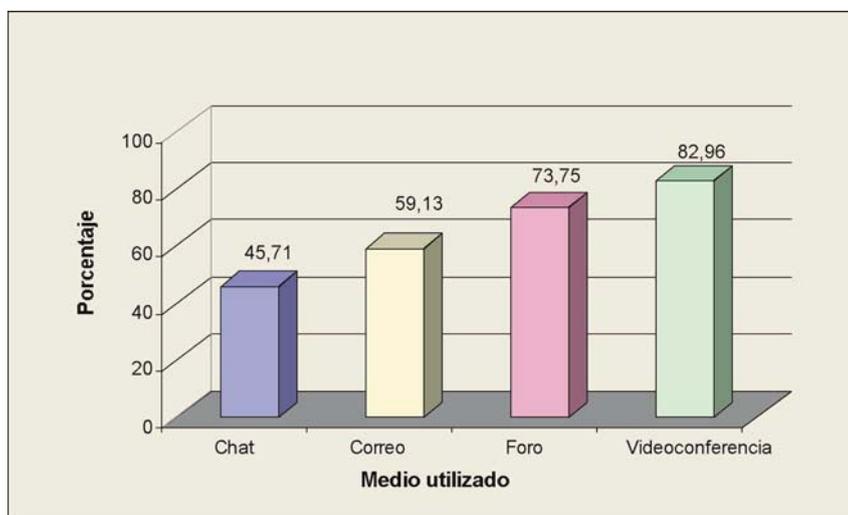
A continuación se presentan unas pocas sugerencias que Guy Delaire (1993) formula para la toma de entrevistas, pero que tienen que ver con la ampliación de la capacidad de escucha:

- Asumir una actitud atenta y receptiva.
- Ampliar la escucha: tratar de percibir la situación vivida por el sujeto, no sólo los hechos que éste expone; considerar a la persona, más que al problema en sí mismo. Esto permite comprender el punto de vista del otro.
- No ceder a la tentación de juzgar rápidamente al interlocutor.
- Construir con los interlocutores estables una base de confianza y respeto, que permita expresar las situaciones vividas con cierta comodidad.
- No decidir por los demás, pero ayudarlos a formular sus determinaciones y a encontrar soluciones a los problemas que plantean.

Estas indicaciones pueden formar parte de las reglas de juego en la comunicación que se establece, pero también puede dar lugar a ejercicios o trabajos de campo como procedimientos de gestión educativa para luego reflexionar sobre las implicancias de sostener una escucha “defensiva” o ampliada.

La experiencia realizada en el Programa MADE Virtual muestra claramente que las modalidades a distancia mejoran los resultados obtenidos en relación con las capacidades comunicativas, en particular aquellas relacionadas con la habilidad para establecer relaciones interpersonales sin contacto directo, expresando ideas oralmente y por escrito. En el gráfico 1 se muestra que en los cuatro soportes utilizados en la actividad experimental (chat, correo electrónico, foros y videoconferencia) se alcanzó un promedio significativo de conformidad (65,3%). No obstante, los resultados que se obtuvieron para cada medio muestran la necesidad de evaluar la pertinencia de cada uno por separado, ya que muestran un cierto grado de variabilidad: oscilan entre el 82,9% obtenido con el uso de las videoconferencias y el 45,7% con el uso del chat.

**Gráfico 1. Conformidad en el uso de NTCI para expresar ideas oralmente y por escrito.**



Por otra parte, las encuestas realizadas y el trabajo con grupos focales de alumnos que participaron de la experiencia en las sedes remotas da cuenta de que los alumnos manifestaron que la formación recibida incentiva el autoconocimiento, y por esto mismo favorece la construcción y sistematización de saberes para ser compartidos con otros. De ahí que incluso se estimule la investigación y la producción editorial. La concisión en la comunicación se fue incrementando a medida que se afianzaba el trayecto formativo, y las tecnologías utilizadas permitieron compartir experiencias con personas de otras realidades culturales. Esto hizo posible generar conocimiento más profundo de la realidad nacional y establecer vínculos de comunicación con profesionales con los que de otro modo no hubieran podido compartir conocimientos y experiencias. Todo ello significó una extraordinaria oportunidad de actualización y profesionalización.

## Trabajo en equipo

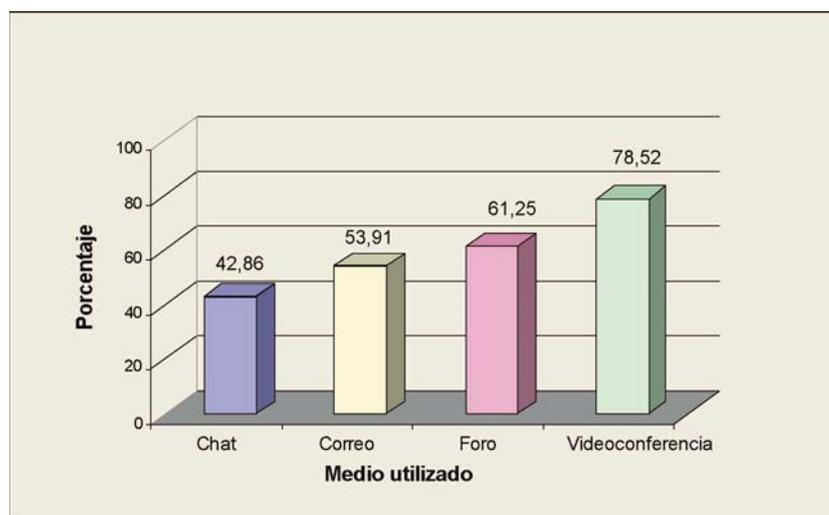
Ésta es una de las competencias de gestión que mayores desafíos plantea para ser desarrollada en dispositivos de formación a distancia. De hecho, la experiencia en el IPN partió de la base de considerar algunas hipótesis de trabajo, entre las cuales se contaba el hecho de considerar que no todas las competencias necesarias para la gestión educativa pueden desarrollarse o mejorarse mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. Un punto que se puede inferir de la interacción durante la experiencia fue que las nuevas tecnologías favorecen algunas competencias de la gestión y, ante todo, optimizan los tiempos para la investigación. Sin embargo, existen aún limitaciones para el trabajo en equipo, cuando se está interactuando con compañeros de sedes remotas. Parecería que el trabajo en equipo se estimula cuando existe un contacto directo y un trato frecuente.

Entre las habilidades vinculadas con el trabajo en equipo en la experiencia del MADE virtual, se evaluaron los resultados obtenidos respecto de tres capacidades o componentes:

1. Cooperar con los compañeros y obtener cooperación.
2. Motivar a otros.

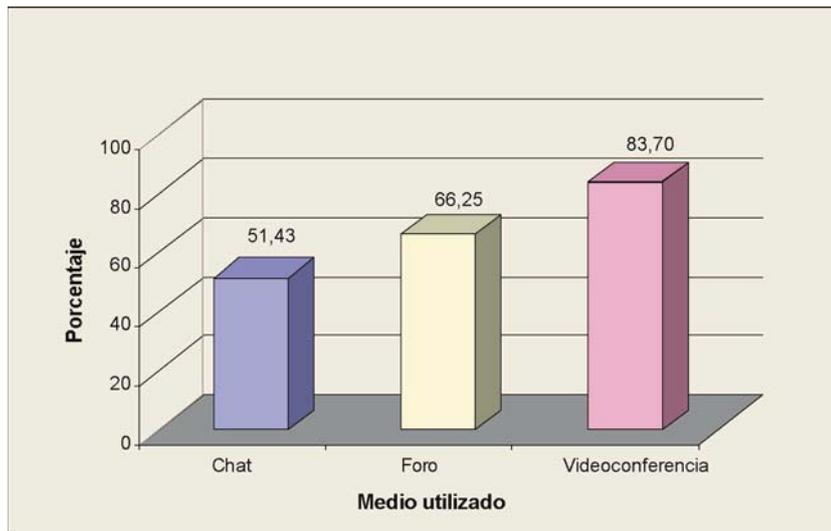
El análisis por medio utilizado (ver gráfico 2) muestra que el primer componente alcanzó un nivel regular, en promedio de los cuatro medios utilizados (59,1%), oscilando los resultados obtenidos entre el 78,5%, con el uso de la videoconferencia y el 42,8%, con el uso del chat.

**Gráfico 2. El uso de las NTCl y el desarrollo de la capacidad de cooperación con los compañeros y la obtención de cooperación.**



El segundo componente (ver gráfico 3) obtuvo la mayor aproximación al óptimo esperado con el uso de la videoconferencia (83,7%), persistiendo la menor frecuencia en el uso del chat, con el que se reportó la menor aproximación (51,4%). Los resultados de los tres medios en conjunto permiten afirmar que este componente obtuvo un alto nivel de logro (67,1%).

**Gráfico 3. El uso de las NTCI y el desarrollo de la capacidad de motivar a otros.**



No obstante, y aunque los estudios realizados concluyen que la formación de equipos de trabajo y los procesos de negociación requieren de procesos interpersonales cara a cara, se identificaron varias habilidades desarrolladas satisfactoriamente, que en realidad constituyen condiciones para el trabajo en equipos profesionales:

- intercambio fluido de información, que optimiza los tiempos de búsqueda de datos;
- búsqueda y hallazgo de nuevas estrategias de retroalimentación con otros compañeros de otras sedes remotas y con los expertos;
- posibilidad de conocer lo que otros profesionales de otras regiones están viviendo en su actividad profesional y de generar nuevo conocimiento con base en este intercambio;
- necesidad de desarrollar una mayor autonomía y hacerse responsable por el propio aprendizaje.

La cuestión de la autonomía de los estudiantes merece un párrafo aparte, no sólo en términos de su aporte al desarrollo de esta competencia, sino porque los estudios muestran que aquí parece residir la principal dificultad de las propuestas

de enseñanza a distancia. Karsenti, Larose y Núñez (2002) arriban a sugerentes conclusiones al respecto:

*En realidad, bien parece posible que el cambio de disposición de los estudiantes frente a este modo de aprendizaje, reflejado inicialmente por su falta de responsabilidad y de autonomía en relación con sus propios aprendizajes, no sea consecuencia directa de la exposición al modo de aprendizaje virtual. Puede ser, más bien, el resultado de la dimensión de madurez o de experiencia de la inhabitual y, para algunos, innecesaria autonomía, a la que el estudiante no tiene que referirse en un contexto 'tradicional', en el cual él es condicionado a depender, en sus conductas, del docente o de cualquiera forma de control externo. Consecuentemente, puede que haya también un 'quiebre epistemológico', con relación a una cierta continuidad en el modo pedagógico de tipo 'conductista' o 'neconductista', experimentado desde los principios de su vida escolar, al nivel de enseñanza primaria y hasta la universidad.*

De acuerdo con esta interpretación, el uso de NTCI no produce efectos en las disposiciones del alumno *per se*, sino que instauran condiciones para su desarrollo en sentidos que hubieran sido difíciles de anticipar. Al mismo tiempo, esto constituye el mayor desafío de la formación virtual, que deberá ser tenido en cuenta en la formulación de cualquier propuesta. En este sentido, Karsenti, Larose y Núñez (2002) observan:

*Nuestro análisis plantea la importancia de una gestión pedagógica rigurosa de los cursos virtuales, en otras palabras, la necesidad de crear cursos en línea que hagan uso de la tecnología para favorecer el aprendizaje, al servicio de la pedagogía, y ello con el propósito de acrecentar la motivación de los estudiantes, al mismo tiempo que ayudarlos a adquirir autonomía en su propio proceso de aprendizaje. Resulta, por lo tanto, imperativo evitar los cursos que no son más que notas presentadas en la Red (Boshier et al., 1997) o que carecen de todo rigor pedagógico en su elaboración (Tardif, 1996). No hay que olvidarse de un importante elemento observado tras la experiencia del curso por Internet: a corto plazo, los cursos impartidos parecen tener un impacto negativo sobre la motivación de los estudiantes, incluso si a largo plazo el efecto producido es radicalmente opuesto. Finalmente, incluso si los cursos impartidos por Internet parecen poder generar una mayor motivación en los estudiantes, no debemos engañarnos y pensar que basta con presionar la tecla 'enter' para que todo salga bien. Un docente que quisiera impartir un curso por Internet, como lo subraya Loughheed (1998), debe construir el 'salón de clases' con todas las piezas, teniendo en cuenta elementos que en una clase normal correspondería verificar, tales como que la puerta no esté cerrada con seguro, que las luces estén prendidas, que las páginas del manual no traten de temas que no se relacionan con el curso, que el pizarrón se encuentre al frente de la clase y que los estudiantes estén correctamente acomodados.*

## Resolución de problemas

Esta competencia se relaciona con algunos componentes del estudio realizado en el Programa MADE Virtual, incluidos dentro del aspecto “habilidades metacognitivas”, que propician simultáneamente capacidades de aprendizaje y de gestión. En efecto, entre las capacidades que se ponen en juego a la hora de abordar e intervenir en la resolución de los problemas de una organización están:

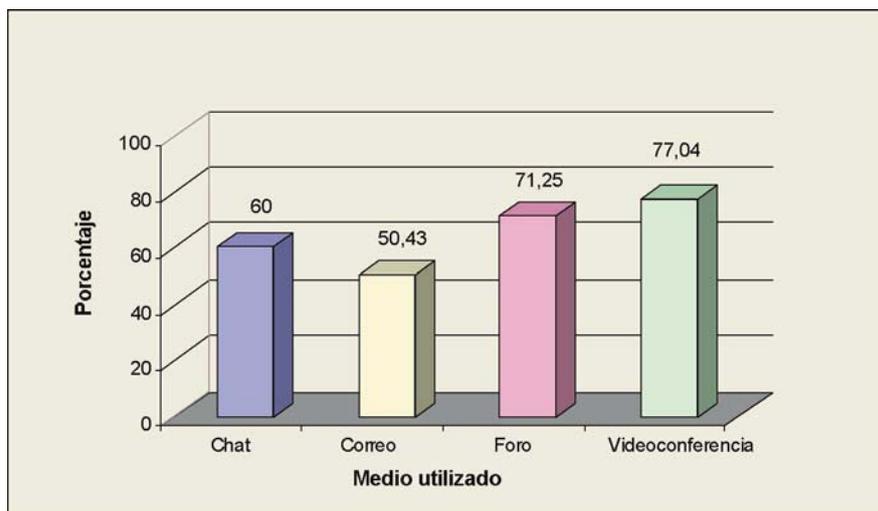
- Seleccionar estrategias adecuadas para abordar un problema.
- Focalizar la atención en un problema.
- Transferir los principios y estrategias aprendidas de una situación a otra.
- Identificar los requerimientos de una tarea e identificar los medios que se requieren para alcanzar una meta.

La condición para que el propio dispositivo de formación refuerce la formación en estos contenidos es, como en el caso de la comunicación, explicitar dicha coincidencia y proponer desafíos de aprendizaje que pongan a prueba estas capacidades en los respectivos contextos profesionales. Esto implica:

- Generar situaciones de abordaje colaborativo de los problemas comunes.
- Ofrecer un marco que propicie un flujo comunicacional lo más horizontal posible.
- Recuperar la participación de los actores que intervienen (directa e indirectamente) en el proceso, al mismo tiempo.
- Dar cabida a las diferentes voces locales en un territorio sabedor de la existencia del mundo.<sup>2</sup>

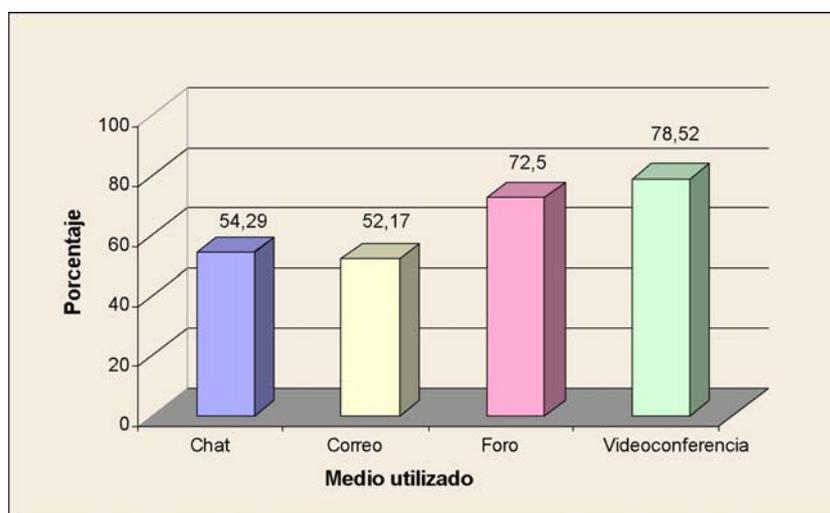
En la experiencia del MADE virtual, el análisis por medio utilizado (ver gráfico 5) muestra que el componente referido a la selección de estrategias alcanzó un nivel alto en promedio de los cuatro medios utilizados (64,6%), observándose que los resultados obtenidos varían entre el 77,0% en la videoconferencia y el 50,4% en el correo electrónico.

**Gráfico 4. El uso de las NTCI y el desarrollo de la capacidad de seleccionar estrategias adecuadas para abordar un problema.**



El gráfico 5 muestra que el componente “Focalizar la atención a un problema” se cumplió en un nivel alto. El medio que más propició que se reforzara esta capacidad fue la videoconferencia y el correo electrónico, nuevamente, el que alcanzó un menor nivel con un 52,1%.

**Gráfico 5. El uso de las NTCI y el desarrollo de la capacidad de focalizar la atención a un problema.**

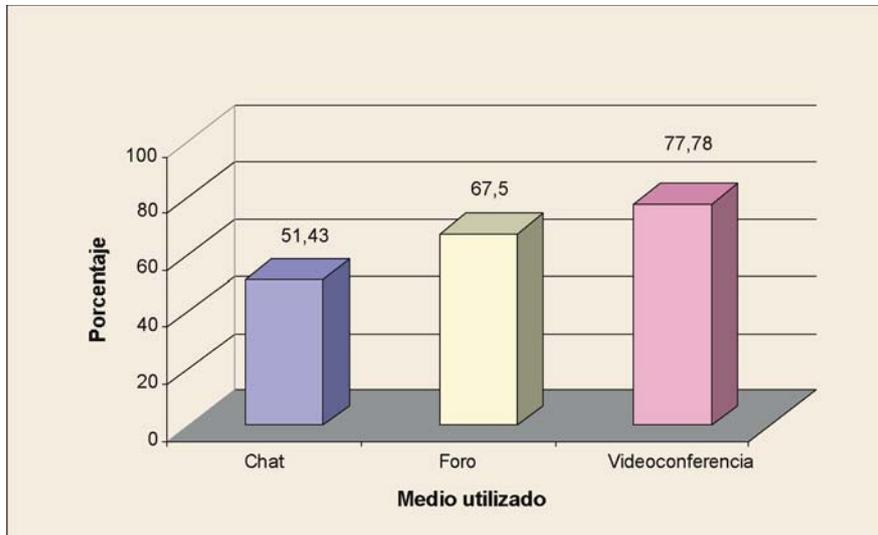


Según la opinión de los alumnos, el desarrollo de la capacidad de transferir los principios y estrategias aprendidos de una situación a otra apoyado en el chat, el

<sup>2</sup> Asociación Latinoamericana de Investigadores de la comunicación, Grupo de Trabajo 1, Comunicación, Tecnología y Desarrollo, coordinación Gustavo Cimadevilla, Argentina; en [http://www.eca.usp-br/alaic/gt1.htm](http://www.eca.usp.br/alaic/gt1.htm).

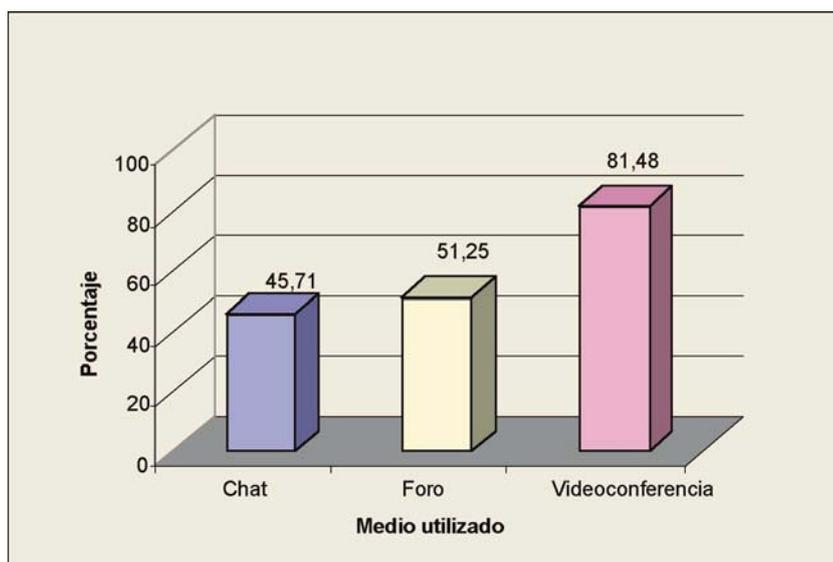
foro y la videoconferencia (ver gráfico 6) se reafirmó en un nivel alto (promedio 65,5%).

**Gráfico 6. El uso de las NTCI y el desarrollo de la capacidad de transferir los principios o estrategias de una situación a otra.**



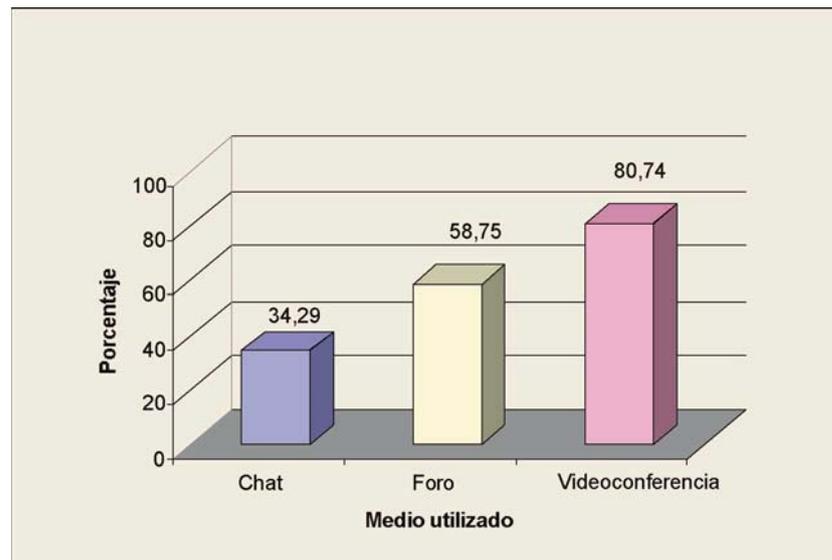
El componente “Identificar los requerimientos de una tarea” (ver gráfico 7) obtuvo la mayor aproximación al óptimo esperado con el uso de la videoconferencia (81,4%), siendo el resultado de los otros medios (chat y foro de discusión) del 45,7% y 51,2%, respectivamente. Estos porcentajes en conjunto permiten observar un nivel de logro regular (59,4%).

**Gráfico 7. El uso de las NTCI y el desarrollo de la capacidad de identificar los requerimientos de una tarea.**



En el gráfico 8 se observa que de los tres medios considerados, el que más influyó en el desarrollo de la capacidad de identificar los medios que se requieren para alcanzar una meta (según las opiniones de los alumnos) fue la videoconferencia, pues reportó un 80,7% de nivel de desarrollo, mientras que el chat sólo alcanzó un 34,2%. El promedio de los tres medios analizados permite afirmar que esta capacidad alcanzó un regular nivel de logro (57,9%).

**Gráfico 8. El uso de las NTCI y el desarrollo de la capacidad de identificar los medios que se requieren para alcanzar una meta.**



Por último, es importante destacar que los estudiantes enfatizaron el cambio actitudinal logrado en cada uno de ellos. Esto les permite tener mayor seguridad en sí mismos y mayor tolerancia, como resultado de un proceso de formación que ha incidido no sólo en la actualización en la temática de la gestión, sino ante todo, en un intercambio de experiencias que ha contribuido a cimentar un mayor nivel de autoconocimiento.

Al realizar el análisis general de estas habilidades se observa que fue el componente “transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra” el que presentó la mayor aproximación al nivel esperado (65,5%), siendo, por otra parte, “identificar los medios que se requieren para alcanzar una meta” el que obtuvo menor aproximación, con un 57,9%, en promedio.

En consecuencia, la actividad experimental muestra que se ha logrado el desarrollo de competencias generales para la gestión, así como un desarrollo de la amplitud de visión de la realidad, tanto en el campo personal como profesional.

### **Algunos obstáculos identificados para el desarrollo de la formación a través del uso de NTCI**

Es preciso tener en cuenta a menudo se presentan limitaciones y fallas, aun cuando se cuente con una infraestructura tecnológica de primer nivel. Las fallas técnicas obedecen no sólo a problemas en el manejo de la tecnología, sino también a un sinnúmero de variables no controlables. Por esa razón, es importante anticipar-

se y tener previsto cuáles serán las alternativas en caso de que un inconveniente de este tipo se produzca.

#### Algunas alternativas ante inconvenientes técnicos

- Cuando se utilizan sistemas de videoconferencia es posible grabar las clases, de modo que los alumnos de las sedes remotas en las que se produzca alguna interrupción en la recepción de audio o video puedan verlas al menos en forma diferida.
- Si se trabaja con páginas web o campus virtuales provistos de correo electrónico interno, es necesario tener fácilmente disponibles bases de datos con direcciones de correo electrónico alternativas (externas al campus) para comunicarse con los alumnos en caso de una falla técnica importante.

En cada caso, las características y posibilidades de la tecnología seleccionada indicarán las alternativas posibles.

Otro obstáculo habitual en los dispositivos de formación a distancia es la **falta de hábitos de los estudiantes** en este tipo de estrategia de formación, lo que suele asociarse a la carencia de entrenamiento en el uso del soporte tecnológico correspondiente. A menudo los propios alumnos identifican sus dificultades con este factor. Sin embargo, si alguna característica tienen las NTIC es que, desde hace tiempo (y fundamentalmente por razones de mercado) se trata de tecnología “amigable” de uso bastante sencillo. Más bien nos inclinamos a pensar que, tras el recurso a la dificultad con la tecnología, subyace una dificultad mayor, y es la necesidad de mayores niveles de autonomía y autorregulación para sostener una formación que a menudo transcurre en soledad, o bien lejos de los recursos de control institucional propios de los dispositivos “cara a cara” (comenzando por la mirada del profesor). Aunque este tema ha sido tratado más arriba, es importante situarlo en el conjunto de obstáculos propios de la formación a distancia, porque aquí reside el campo más problemático de preocupaciones de orden pedagógico. En este sentido, se sugiere partir de la base de que la autonomía (y por ende la responsabilidad por el propio aprendizaje) debe ser una competencia a construir, más que un supuesto.

Asimismo, será necesario trabajar, desde las instancias de coordinación, en la **adecuación de las estrategias docentes al recurso tecnológico utilizado**. El uso de la videoconferencia, por ejemplo, requiere entrenamiento por parte de los profesores tanto para incorporar las herramientas tecnológicas disponibles a las clases (uso de medios gráficos, medios de comunicación con los estudiantes, etc.) como para adecuar sus estrategias comunicativas al medio en cuestión (por ejemplo, enfrentar la cámara). La utilización de correo electrónico, CD-ROM o Internet plantea la necesidad de encontrar un estilo de escritura cuyo registro sea más cercano al de una clase que al de un artículo académico.

Finalmente, cabe incluir en este punto la **necesidad de generar criterios y estrategias ligadas a la asistencia y permanencia de los estudiantes en los cursos**. En este sentido, es necesario definir bajo qué condiciones se estima que un estudiante mantiene su regularidad, y bajo cuáles la pierde. Por ejemplo, si se utiliza Internet es preciso que los diseñadores incluyan recursos para conocer la frecuencia de conexión de los alumnos (o al menos la fecha de la última entrada al sitio). Si se trabaja con sedes remotas, es necesario contar con tutores encargados de controlar la asistencia, etc. También en este caso, las posibilidades de los medios utilizados darán pistas para idear las estrategias más adecuadas.

### **Elementos para la organización logística**

Instrumentar un programa de formación en gestión educativa utilizando las nuevas tecnologías requiere disponer de una infraestructura tecnológica básica de comunicación e información, así como llevar a cabo procedimientos de gestión como convocatorias, procesos de selección, admisión y egreso de los estudiantes. En este sentido, es importante asegurar que se cuente con apoyo administrativo y técnico, de manera que las consultas operativas no necesiten ser respondidas por los docentes o la coordinación.

También es fundamental sostener desde la coordinación una comunicación estable y fluida entre las diferentes áreas involucradas: técnica, administrativa y docente.

### **Elementos para la organización pedagógica**

En el caso del Programa MADE Virtual fue de vital importancia la elaboración de “cartas descriptivas”, en las que se establecían las temáticas, los horarios y los recursos de apoyo para cada uno de los programas que se impartían. Asociadas a éstas se formularon guías de estudio en las que se especificaban los objetivos temáticos, las actividades de aprendizaje y las referencias bibliográficas básicas.

El otro componente pedagógico fundamental fue la biblioteca virtual, que consistió en la digitalización y puesta en línea de los materiales de lectura básicos de cada uno de los cursos del programa de formación para la gestión. También resultó muy importante la elaboración de transparencias y presentaciones para la realización de las videoconferencias. La formación y capacitación que recibieron los maestros y los alumnos en el uso de las NTIC para poder llevar a cabo el programa virtual fue un elemento clave para el desarrollo del Programa.

- Albarello, L., Digneffe, F., Hieraux, J. P. (comps.), 1995, *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, París, Armand Colin.
- Andrien, M., Monoyer, M., Phillipet, C. y Vierset, V., 1993, "Le groupe focalisé", en: *Education Santé*, n° 77, págs. 3-9.
- Angulo Marcial, N., 1996, *Manual de tecnología y recursos de la información*, México, IPN, págs. 138-139.
- Arborio, A.M. y Fournier, P., 1999, *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*, París, Nathan Université, "collection 128".
- Ariza, A., 2000, *Los proyectos tecnológicos en el marco del trabajo colaborativo y la educación a distancia*. Primer encuentro de educación tecnológica. Salta, Argentina, septiembre de 2000, págs. 3-4. En: [www.cediproec/ponencias.com](http://www.cediproec/ponencias.com).
- Barroso, C., 2002, *Efectos del uso de medios tecnológicos y didácticos en la formación académica de los alumnos del Programa MADE-CVP*, tesis de maestría, México, IPN, págs. 25-33.
- Bernal, J.B., 1993, *Formulación, ejecución y evaluación de proyectos educativos a nivel local*, San José, Costa Rica, UNESCO-CAP, pág. 131.
- Blanchet, A. y Gotman, A., 1992, *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, París, Nathan Université.
- Brown, J.W. y otros, 1975, *Instrucción audiovisual: tecnología, medios y métodos*. México, Trillas, pág. 3.
- Bustamante, H., 1997, "Conceptos de nuevas tecnologías de comunicación", ponencia presentada en el Foro Institucionalista Lasallista: Educación a Distancia, México, Ulsa, pág. 5.
- Cabero Almenara, J., 1999, *Tecnología educativa*, Madrid, Síntesis, pág. 59.
- Camillioni, A., 2001, "Perspectivas da America Latina para uma Universidade Contemporanea: o papel das novas tecnologias", Universidad Federal De Rio Grande Do Sul, Jornadas: Pedagogia Universitaria e novas tecnologias no ensino, Porto Alegre, 4-6 de julio. En: <http://www.ufrgs.br/augm2/aliciacamilioniponencia.doc>.
- Chávez Maciel, F.J., 1999, "Protocolo del proyecto de investigación: Desarrollo y Validación de un Modelo de Educación a Distancia para Programas de Posgrado en Ciencias Sociales del IPN", Estudio Piloto (1999-2000), documento interno, México, ESCA-IPN, pág. 8.
- Colom Cañellas, J.A., "Pensamiento tecnológico y teoría de la educación", en: *Tecnología y educación*.

- Copans, J., 1996, *L'enquête ethnologique de terrain*, París, Nathan Université.
- Creswell, R. (comp.), 1975, *Éléments d'ethnologie*, París, Armand Colin.
- Creswell, R y Godelier, M. (comp.), 1976, *Outils d'enquêtes et d'analyses anthropologiques*, París, François Maspéro.
- Dawson, S., Mandeson, L. y Tallo V.L., 1992, *Le manuel des groupes focaux: n°1*, Boston, International Institute for Environment and Development, PNUD-Banque Mondiale-OMS.
- Delaire, G., 1993, *Le chef d'établissement*, París, Berger-Levrault.
- Eco, U., 1996, "De Internet a Gutenberg", conferencia pronunciada el 12 de noviembre en la Accademia Italiana degli Studi Avanzati (EE. UU.). En <http://www.gestionprivada.com/default.asp?go2=ver&t=articulos&id=11>
- Ferrán Ruiz, T., 1998, "Las telecomunicaciones en la educación. Implicaciones y retos de Internet", en *Tecnología y comunicación educativas*, ILCE, julio-diciembre, México, pág. 8.
- Ferreiro Gravié, R., 1999, *Material de apoyo para el taller "Aprendizaje cooperativo y nuevos ambientes de aprendizaje"*, México, Centro de educación a distancia, ULSA, págs. 1-24.
- García Arieto, L., 1994, *Educación a distancia hoy*, Madrid, UNED.
- García Valcárcel, A., 1996, "Las nuevas tecnologías en la formación del profesorado", en: *Perspectivas de las nuevas tecnologías de la educación*, Madrid, Narcea, pág. 191.
- Gayol, Y., 1997, "Las universidades internacionales, un fenómeno reciente de la realidad virtual", en: *Revista de Educación Superior*, n° 104, octubre-diciembre, ANUIES, pág. 31-49.
- Glikman, V., 1995, "La formación a distancia: definición, historique et enjeux actuels", ponencia presentada en el Colloque 1995, París, pág. 1.
- Henri, F., 198, "La formación a distancia: definición y paradigma", en: France, H. y Kaye A, *El sabor a domicilio. Pedagogía y problemática de la formación a distancia*, Québec, Presses del Université du Québec/tele-université, pág. 8.
- IPN, 2000, "Hacia un nuevo modelo educativo en el IPN. Sistema Abierto de Enseñanza y Aprendizaje a Distancia", documento interno, México, DE-CONT-IPN, pág. 9.
- Karsenti, T., Larose, F. y Núñez, M., 2002, "La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: un reto a la autonomía estudiantil", en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n° 4, (1). En <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-karsenti.html>.

- Krueger, R. y Morgan, D., 1998, *The Focus Group Kit*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Laplantine, F., 1996, *La description ethnographique*, París, Nathan Université.
- Litwin, E., 2000, *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*, Buenos Aires, Amorrortu, pág. 15.
- Lofland, J. y Lofland, L.H., 1998, *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*, Belmont, California, Wadsworth.
- Marshall, C. y Rossman, G.B., *Designing qualitative research*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Medina Rivilla, A. y Sevillano García, M.L., 1996, "Nuevas tecnologías en la educación a distancia", en: *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*, Madrid, Narcea, pág. 163.
- Méndez, J., 1996, *La videoconferencia*, México, CISE-UNAM, pág. 2.
- Moreno Angarita, M., "El aprendizaje, un solo motor para la triada más poderosa del siglo 21: información, comunicación y tecnología". En <http://www.absalud.com/aprendizaje.htm>.
- Moorgan, D. y Krueger, R., 1998, *The Focus Group*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, pág. 9.
- Ornelas Ceja, E. y Díaz Romo, F., 1998, "La videoconferencia", tesis, México, IPN, pág. 4.
- Patton, M.Q., 1991, *Qualitative evaluation and research methods*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Pelto, P.J. y Pelto, G.H., 1970, *Anthropological research. The structure of inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sarramona, J. y otros, 1990, *Tecnología educativa: una valoración crítica*, Barcelona, CEAC, págs. 17-62.
- Topete Barrera, C., *Informe Final. Actividad experimental sobre el uso de las NTIC a la formación de formadores en gestión y política educativa*. IIPE Buenos Aires/Fundación Ford.
- Turrent Rodríguez, A., 1999, *La educación a distancia: conceptos y concepciones*, México, Centro de Educación a Distancia de la Universidad La Salle. págs. 38-42.
- Yurén Camarena, M.T., *Formación y puesta a distancia: su dimensión ética*, México, Paidós, 2000.

**Glosario de educación y NTCI**

**Administrador:** Persona que tiene a su cargo la gestión y el mantenimiento de una red.

**Ancho de banda:** Medida de capacidad para transmitir información.

**Apoyos didácticos:** Véase Auxiliares didácticos.

**Aprendizaje:** Cambio de conducta relativamente permanente, como resultado de experiencias que pueden o no tener origen en la intervención docente.

**Aprendizaje autónomo:** Proceso educativo en el que el estudiante determina el momento, el espacio y el ritmo en que habrá de realizar el estudio de alguna carrera, materia o contenido temático. Puede tener lugar con la utilización de auxiliares didácticos propios o los proporcionados por la institución educativa. Es sinónimo de “aprendizaje autorregulado o autodirigido”.

**Archie:** Sistema localizador de archivos en servidores FTP anónimos.

**Asesoría:** Servicio en el que un estudiante distante recibe orientación por parte de un experto en la materia o contenido en relación con estrategias de estudio, realización de trabajos, contenidos, problemas, etc.

**Attachment:** Archivo que se adjunta en un mensaje de correo electrónico y que se conserva en su formato original (Word, Excel, etc.).

**Audiokonferencia:** Exposición distante a un grupo de estudiantes o auditorio mediante la línea telefónica y un sistema de micrófonos y parlantes.

**Aula virtual:** Entorno telemático en página web que permite impartir teleformación. Normalmente, en un aula virtual, el alumnado tiene acceso al programa del curso, a la documentación de estudio y a las actividades diseñadas por el profesor. Además, puede utilizar herramientas de interacción como foros de discusión, charlas en directo y correo electrónico. También se utiliza esta denominación para aludir a las sedes de recepción de telekonferencias.

**Autodidactismo:** Forma de aprendizaje en la que un individuo dispone de materiales educativos autoadministrados con la finalidad de formarse profesionalmente en algún campo del conocimiento.

**Auxiliares didácticos:** Cualquier soporte o material didáctico que contiene información autosuficiente o complementaria a la empleada por un instructor. Sinónimo de “apoyo didáctico”, “recurso didáctico”, “medio didáctico”.

**Baudio:** Medida de velocidad de transmisión de datos a través de una línea analógica (por ejemplo, el teléfono). Alude a los cambios de estado de la señal transmitida por segundo. Se asimila a bits/seg., especialmente en la información sobre características de los módems.

**Biblioteca electrónica:** Biblioteca dotada de equipo de cómputo y de instalaciones de telecomunicación, que permiten acceder a la información en formato electrónico en la propia sede o a distancia.

**Biblioteca digital:** Biblioteca cuyo acervo se encuentra digitalizado.

**Biblioteca virtual:** Biblioteca que cuenta con equipo de cómputo de alta tecnología que permite el acceso remoto de los usuarios para la realización de las mismas acciones (consulta a catálogo y bases de datos, lectura de artículos, etc.) que el usuario presencial.

**Boletín electrónico:** Lista de usuarios de la red a la que se accede por suscripción para recibir periódicamente mensajes en formato de publicación electrónica (*e-zines*). En este servicio, el usuario sólo puede dirigirse al administrador de la lista y no a todos los suscriptores.

**Campus virtual:** Aplicación telemática en entorno web que permite la interrelación entre todos los componentes de la comunidad educativa de una institución de formación, virtual o no.

**Clase virtual:** Metodología de teleformación que recrea los elementos motivacionales de la formación presencial, a través de la utilización de grupos que comienzan y terminan juntos un mismo curso; el papel facilitador del profesor, que diseña e imparte el curso; el cuidado de la interrelación entre todos los participantes, facilitando la comunicación y fomentando las actividades en grupos. La clase virtual puede ser sincrónica, cuando se da la simultaneidad, o asincrónica, cuando no es necesario que la interactividad entre las personas se produzca simultáneamente.

**Ciente:** *Software* o computadora que solicita un servicio al servidor.

**Correo electrónico (*e-mail*):** Servicio de Internet que permite enviar datos (textos, sonido, programas de cómputo, imágenes, animaciones, etc.) de persona a persona o de una persona a muchas. Es el servicio de comunicación electrónica más antiguo y básico, y el más utilizado en Internet.

**Chat:** Servicio de Internet que permite la “conversación” en ambiente de texto entre dos o más personas distantes. En educación a distancia es ideal para la realización por parte del docente de consultorías o sesiones de discusión conjunta, y para la programación de trabajos grupales o de investigación entre los estudiantes.

**Diapofonograma:** Programa audiovisual que expone un contenido sin la intervención de persona alguna. Consta de una serie de diapositivas y un audiocasete que generalmente sincroniza las imágenes.

**Diaporamas:** Serie de diapositivas que son utilizadas como auxiliar didáctico para la exposición de un tema.

**Dirección electrónica:** Serie de caracteres que identifican el sitio en la red Internet en que se localiza la dirección de una página web, el correo electrónico de una persona, etc.; por ejemplo: <http://www.cuaed.unam.mx> o [roquet@pompeya.cuaed.unam.mx](mailto:roquet@pompeya.cuaed.unam.mx).

**Dirección IP:** Descripción formal de una dirección de Internet estándar, que utiliza números en lugar de nombres (dominios).

**Diseño de mensajes *on-line*:** El diseño es la conjunción de diversos elementos con la intención de comunicar un mensaje dentro de un contexto determinado.

**DNS (Domain Name System):** Sistema de denominación de dominios, encargado de gestionar los nombres asociados a las direcciones IP de las máquinas conectadas a Internet.

**Dominio:** Componente de una dirección de Internet estándar que indica el nombre de la computadora. Por ejemplo en la dirección [letto@iname.com](mailto:letto@iname.com), "iname.com" es el dominio.

**Download ("descargar"):** Copiar un archivo a la máquina propia desde otro equipo de la red.

**DVD (Digital Video Disk):** Disco de Video Digital. Forma de almacenamiento de información de alta capacidad. Tiene la misma apariencia que un CD-ROM, pero contiene información equivalente a 25 discos compactos, ofreciendo imagen y sonido digital de alta calidad.

**E-book:** Ver Libro electrónico.

**Educación en línea (*on-line*):** Educación que involucra cualquier medio electrónico de comunicación, incluyendo la videoconferencia y la audioconferencia, los campus virtuales, etc. En sentido más específico, la educación en línea significa enseñar y aprender a través de computadoras conectadas en red.

**E-mail:** Ver Correo electrónico.

**Enseñanza en línea (*on-line*):** Actividad que realiza algún experto en contenido y didáctica, empleando exclusivamente los servicios de las redes de cómputo (correo electrónico, teléfono, TV, video, computadora o redes informáticas).

**Ethernet:** Tipo de red de área local, muy común en Internet.

**Explorador (*browser*):** Programa que permite navegar por la WWW; por ejemplo, Netscape, Internet Explorer, Mosaic. También se lo conoce como navegador o visualizador. El explorador solicita una página a un servidor (proporcionándole la información necesaria sobre su dirección en Internet); el servidor recupera el documento y le presenta el contenido al explorador.

**E-zine:** Ver Revista electrónica.

**FAQ (Frequently Asked Questions):** Recopilación de preguntas y respuestas que se plantean frecuentemente sobre un tema en particular. Se suelen construir a partir de mensajes enviados por los usuarios de una página, servicio, programa, etc.

**Foro de discusión:** Ver Lista de discusión.

**Frames:** Elementos HTML que permiten al navegador separar su ventana en unidades independientes para recibir código HTML distinto en cada una.

**Freeware:** Programa que el autor distribuye para que se pueda utilizar de forma gratuita, siempre que se verifiquen las condiciones de la licencia.

**FTP (File Transfer Protocol):** Protocolo para transferencia de archivos. Sistema de transmisión de archivos electrónicos que se emplea en la red Internet.

**GIF (Graphics Interchange Format):** Formato para intercambiar imágenes a través de diferentes plataformas. Es uno de los estándares gráficos en Internet, junto con JPEG.

**Gopher:** Sistema de información en ambiente sólo de texto que se presenta en forma de menú en Internet.

**GUI (Graphics User Interface):** Interfaz gráfica de usuario.

**Hipermedia:** Combinación del hipertexto y la multimedia.

**Hipertexto:** Texto cuyos contenidos están presentados de modo tal que admiten secuencias alternativas de lectura por parte del lector o usuario, a través del uso de hipervínculos (enlaces) a otras secciones o páginas o de la presentación en paralelo de diferentes contenidos en una misma sección –mientras que el texto tradicional presenta una secuencia lineal y única de lectura–. Se ha sostenido que esta forma de escritura no secuencial resulta más adecuada al funcionamiento asociativo de la mente humana. En ese sentido, se considera que el hipertexto es un dispositivo centrado en el usuario y debe permitir enlaces lógicos alternativos.

**Hipervínculo:** También llamado vínculo, enlace, nodo o *link*. Punto del documento que permite acceder a otra sección del mismo (hipervínculo interno) o a otro documento (hipervínculo externo). Los exploradores de web suelen señalar la presencia de un hipervínculo en el documento mediante la transformación de la apariencia del puntero del ratón en una mano.

**Hispasat:** Satélite español dedicado a la educación, con cobertura latinoamericana en idioma español.

**Homepage:** Página de inicio que se muestra en cada sitio. Es la página que se abre si no se especifica archivo.

**Host:** Computadora con funciones centralizadas, que hace disponibles programas a otras computadoras. Dentro de una red, la computadora conectada con el exterior.

**HTML (Hypertext Markup Language):** Lenguaje de Marcado de Hipertexto. Es el lenguaje en el que están escritas las páginas web. Una página HTML contiene texto y etiquetas (comandos incrustados que suministran indicaciones acerca de la estructura de la página web, su apariencia y su contenido).

**HTTP (Hypertext Transfer Protocol):** Protocolo que utilizan los clientes y servidores web para comunicarse.

**Hardware:** En sentido amplio, todos los medios materiales tangibles usados en computación. Originalmente referido a los elementos físicos que componen a la computadora.

**IETF (Internet Engineering Task Force):** Grupo que se encarga de regular los estándares técnicos en los que se basa Internet.

**Integración:** Posibilidad que tienen las tecnologías, que inicialmente se desarrollaron aisladas, de integrarse para aumentar, flexibilizar y diversificar sus posibilidades de utilización: televisión y satélite, computadora y teléfono, teléfono y satélite, etc. Esta posibilidad va en paralelo con la creación de redes (teléfono, cable, satélite) que integran varias tecnologías multiplicando las posibilidades para almacenar, consultar, transmitir y recibir diferentes tipos de información.

**Interactividad:** En el campo comunicacional y educativo, “diálogo” que puede tener una persona con un interlocutor sea éste una persona o un medio. En el terreno tecnológico, posibilidad de comunicación de una persona o varias personas con otras a través de medios electrónicos. La interactividad también alude a la posibilidad de los propios programas de *software* de que el usuario haga un uso flexible de los mismos.

**Internet:** Red de redes global o mundial de equipos informáticos que se comunican mediante programas de cómputo; en ella se encuentra todo tipo de información. Funciona como una gran “biblioteca” mundial que permite la consulta de cualquier documento que esté disponible en algún servidor del planeta. A través de esta red es posible intercambiar documentos (audio-escrito-visuales) con otras personas que se encuentren conectadas al sistema.

**IP (Internet Protocol):** Protocolo de comunicaciones que emplean (casi) todos los ordenadores en Internet.

**IRC (Internet Relay Chat):** Servicio de Internet que proporciona un sistema de conversación multiusuario, permite una charla interactiva en ambiente de texto, generalmente un canal para hablar en grupo o en privado.

**Intranet:** Red local donde un servidor proporciona información a los usuarios en forma parecida a la que proporciona la conexión a Internet. El administrador de la Intranet selecciona y pone a disposición de los usuarios documentos de uso exclusivo.

**ISDN:** Ver RDSI.

**LAN (Local Area Network):** Red de área local, en la que las computadoras están conectadas directamente, por lo general mediante algún tipo de cable.

**Libro electrónico:** Libro que se publica en formato electrónico y está disponible por lo general en Internet.

**Link:** Ver Hipervínculo.

**Lista de correo:** Sistema organizado en el que los mensajes se envían a un conjunto de direcciones sobre un tema en particular.

**Lista de discusión:** Consiste en un listado de personas a las que son distribuidos los mensajes enviados a la dirección de correo electrónico de la lista. Puede servir a diferentes propósitos, como la participación de varias personas en discusiones sobre temas específicos o el intercambio de información en un grupo con intereses comunes.

**Material autoinstruccional:** Conjunto de recursos autoadministrables en tiempo, lugar y forma por parte del usuario o estudiante, y sin el auxilio presencial de un docente o asesor. En dichos materiales se encuentran todas las indicaciones necesarias para la realización de las actividades de aprendizaje y el logro de los objetivos planteados.

**Mediateca:** Lugar en el que se reúnen todo tipo de recursos didácticos para ser utilizados por docentes y por estudiantes; entre los recursos más comunes se encuentran diaporamas (serie de diapositivas o presentación), diapofonogramas (diapositivas con audiocasete), filminas, videos, retrotransparencias, programas de computación (disquetes y CDs), libros, revistas, películas, modelos tridimensionales, etc. También se lo denomina Centro de recursos para el aprendizaje o mesoteca.

**MIME (Multipurpose Internet Mail Extensions):** Protocolo que permite enviar correo electrónico con datos binarios.

**Módem (Modulador/demodulador):** Dispositivo que transforma señal digital en analógica y viceversa. Por medio del módem se conecta un ordenador a una línea de transmisión de datos (generalmente, la red telefónica). Es la forma más común de conectarse a un proveedor de Internet. Su velocidad de transmisión se mide en baudios, aunque en la actualidad, la mayoría de los fabricantes hablan de su velocidad en bits/seg.

**Moderador:** En Usenet, la persona que controla o interviene para integrar los contenidos que se envían a un grupo de noticias, foro de discusión, etc.

**Motor de búsqueda:** En la web, programa que proporciona un servicio de directorio.

**MP3 (MPEG Audio Layer-3):** Formato de compresión de audio sin pérdida de calidad que basa su reducción de “peso” en la eliminación de las frecuencias inaudibles por el oído humano.

**Multimedia:** Sistema informático con capacidad para mostrar texto, sonido, video o texto en diferentes lenguajes

**Navegar:** Proceso de recorrer páginas web, utilizando los enlaces que cada una de ellas incluye, para saltar de una a otra.

**NNTP (Network News Transfer Protocol):** Protocolo empleado en Internet para transferir artículos en los grupos de noticias o *Newsgroups*.

**Nodo:** Ver Host.

**Página web:** Documento básico de la World Wide Web. Está basada en la tecnología hipermedia, es decir, en la integración de la multimedia y el hipertexto. Puede componerse de los siguientes elementos: texto, hipervínculos, tablas, marcos o *frames*, formularios, imágenes estáticas, imágenes en movimiento, sonidos, etc.

**Paquete:** Pequeño conjunto de datos enviados desde un *host* de Internet.

**Path (ruta):** Situación de un determinado archivo en el disco de un ordenador; consta de una serie de nombres de directorio, separados por barras, seguido del nombre del archivo.

**PDF (Portable Document Format):** Formato de documento electrónico creado por Adobe Systems basado en PostScript.

**POP (Postal Office Protocol):** Protocolo utilizado por un programa cliente de correo y un programa servidor de correo para comunicarse entre sí.

**Presencialidad distante:** Situación en la que un docente y estudiantes interactúan sincrónicamente en una sesión de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, audioconferencia, chat, videoconferencia.

**Privilegios de acceso:** Posibilidad de ver, modificar, borrar, copiar directorios y archivos o ejecutar programas dentro de un servidor FTP o Telnet. Los distintos privilegios de acceso los establece el administrador del servidor.

**Proxy:** Servidor que responde a una corriente desigual de peticiones de página de usuario proporcionando páginas almacenadas en memoria caché.

**Puerto:** Conexión entre dos dispositivos o sistemas.

**QuickTime:** Formato de video y audio creado por Apple.

**RDSI (Red Digital de Servicios Integrados):** Red de transmisión de datos en formato digital (a diferencia de las líneas telefónicas tradicionales que transmiten señal analógica) que tiene capacidad para soportar varios canales simultáneos de 64 Kbits/seg. RDSI puede utilizar estos canales para mantener diferentes comunicaciones, a través de la misma línea: multimedia (voz, datos, imágenes, video) y transferencia de datos. También permite la conexión a 128 Kbps utilizando los dos canales a la vez.

**Red:** Dos o más computadoras conectadas entre sí.

**Red de área local:** Ver LAN.

**Redireccionador:** Programa que se encarga de enviar a una persona una copia idéntica de un mensaje de correo recibido.

**Revista electrónica (e-zine):** Publicación periódica en soporte digital.

**Router:** Ordenador u otro dispositivo que conecta dos redes y regula su flujo de información. En Internet, cada uno de los nodos por los que pasa la información para llegar desde su origen hasta el destino.

**Sala de videoconferencia:** Aula o salón que se encuentra habilitado con el equipo y las conexiones necesarias para la realización de sesiones distantes sincrónicas.

**Servidor:** Computadora que proporciona servicios a usuarios de otras computadoras conectadas (correo electrónico, transferencia de archivos, telnet, www, etc.).

**Shareware:** Aplicación informática que se distribuye para su evaluación, durante un período determinado, pasado el cual es preciso pagar por ella o borrarla. Es un sistema muy utilizado en Internet para acceder a aplicaciones de todo tipo.

**SMTP (Simple Mail Transfer Protocol):** Conjunto de instrucciones que se utilizan en Internet para la transferencia de mensajes del tipo correo electrónico.

**Software:** Material de paso (diapositivas, láminas, fotos, gráficos y otros organizadores de información) utilizado en los medios audiovisuales, informáticos y tecnologías de información y comunicación. Inicialmente, el término *software* sólo hacía referencia a los programas y procedimientos utilizados con las computadoras.

**TCP (Transmission Control Protocol):** Uno de los protocolos de comunicaciones sobre los que se basa Internet. Posibilita una comunicación libre de errores entre ordenadores en Internet.

**Teleaula:** Salón especialmente diseñado con equipos informáticos donde se pueden realizar sesiones de clases a distancia, empleando cualquiera de los servicios telemáticos: audioconferencia, videoconferencia, chat, foros de discusión, etc.

**Teleconferencia:** Técnica que consiste en el uso del teléfono con un sistema de micrófonos y parlantes, en la que un experto expone una temática a individuos distantes. También se llama así a la conferencia transmitida por televisión en canal abierto, canal especializado (señal codificada o restringida) o en circuito cerrado.

**Teleenseñanza:** Proceso de formación que emplea tecnologías de la comunicación como soporte y que, por lo general, se apoya en sistemas y aplicaciones multimedia. Las principales características de esta modalidad de enseñanza son: el alumno y el docente se encuentran en distintos ámbitos geográficos; permite al receptor decidir el momento de realización de las actividades ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje; tiene carácter interactivo, en tanto permite intercambio de información entre profesores y alumnos. El término sólo hace referencia a la relación entre el enseñante y el alumno. En muchas ocasiones es utilizado como sinónimo de “teleeducación”.

**Teleformación:** Modo de estudio en la que un alumno puede formarse en alguna profesión empleando medios que salvan la distancia geográfica. La teleformación ocurre cuando realmente se desarrolla un proceso de enseñanza y aprendizaje con la participación de alumnos y profesores, y con el desarrollo de una planificación educativa (programas de estudio, guías, materiales didácticos, objetivos de aprendizaje, experiencias de aprendizaje, evaluaciones, etc.).

**Telnet:** Proceso por el cual una computadora puede hacer una conexión con un equipo remoto y actuar como si estuviera conectada directamente.

**Tutor:** En el campo de la formación a distancia, docente a cargo del seguimiento del aprendizaje de los alumnos y la facilitación de la interacción de éstos con los materiales de aprendizaje.

**Tutoría:** Actividad en que un docente especialista en determinados contenidos y su didáctica orienta y facilita la utilización de los materiales educativos, interactuando con el participante para ayudarlo a desarrollar sus saberes, sus capacidades intelectuales y su autonomía.

**Universidad en línea o virtual:** Institución de educación superior que desarrolla toda su oferta a través de Internet: el alumno puede matricularse a distancia y realizar todo tipo de trámites administrativos, cursar sus estudios y estar en contacto con profesores y compañeros.

**UNIX:** Sistema operativo que permite el trabajo simultáneo de varios usuarios. Sobre él se han desarrollado la mayor parte de las aplicaciones de Internet que hoy se conocen.

**URL (Uniform Resource Locator):** Especificación de la dirección de un objeto (archivo, grupo de noticias, etc.) en la red.

**Usenet:** Conjunto de servidores que permiten el intercambio de comentarios por parte de personas con los mismos intereses en foros de discusión temáticos llamados Newsgroups.

**Videocasete:** Soporte o material de video que contiene información grabada; popularmente se le conoce como video. Cinta magnetográfica contenida en una caja de plástico.

**Videoconferencia:** Sistema de comunicación en el que puede realizarse una sesión a través de Internet o de líneas telefónicas dedicadas. Utiliza una infraestructura que permite la transmisión de audio y video.

**Videoconferencia interactiva (VCI):** Tecnología de líneas telefónicas dedicadas que permite la transmisión de audio y video con relativa calidad, donde cada usuario puede ver y oír a otros usuarios ubicados en cualquier punto remoto conectado al sistema de comunicación; permite la reunión virtual de personas separadas por la distancia.

**Videoteca:** Centro donde se almacenan y distribuyen cintas de video (filmes, programas televisivos, eventos filmados, etc.).

**VRML (Virtual Reality Markup Language):** Lenguaje de descripción de entornos tridimensionales. Utilizando un visor VRML es posible moverse por el espacio creado, interactuando con los objetos o con otros usuarios.

**WAIS (Wide Area Information Service):** Servicio de Internet que busca rápidamente información explorando bases de datos.

**WAN (Wide Area Network):** Red de área amplia.

**WAP (Wireless Application Protocol):** Protocolo para aplicaciones inalámbricas. Es una especificación para un conjunto de protocolos de comunicaciones con el propósito de normalizar el modo en que los dispositivos inalámbricos (teléfonos móviles, emisores/receptores de radio) acceden a Internet.

**Webmaster:** Persona especializada en el manejo de programas informáticos para servidores de red Intranet e Internet.

**WebRing (anillo de web):** Servicio que facilita la navegación por sitios o páginas web que tratan sobre un tema en común. Las páginas que integran el anillo están unidas entre sí a través de vínculos de tipo circular. Todos sus miembros tienen un

logo que los distingue. Un panel de navegación permite al visitante navegar las webs que integran el anillo sin necesidad de abandonarlo.

**World Wide Web (WWW):** Servicio gráfico de Internet que proporciona una red de documentos interactivos y el software para acceder a ellos. Se basa en documentos llamados páginas, que combinan texto, imágenes, formularios, sonidos, animaciones e hipervínculos.

**XML (eXtensible Meta Language):** Metalenguaje extensible (desarrollado por el W3C) que permite al usuario definir información como estructura de datos y contenido dentro de un documento de una manera estándar. Facilita el intercambio de datos entre máquinas y/o personas.

**Zip:** Extensión de archivos compactados o comprimidos. Para compactar y descompactar archivos es necesario utilizar un programa específico. Uno de los más difundidos es el Winzip.

## Organismos regionales e internacionales

### Bibliografía ForGestión

<http://www.humanas.unal.edu.co/iipe/>

Desarrollada por el IPE-UNESCO Buenos Aires con el apoyo de la Fundación Ford, esta base de actualización bibliográfica está orientada a ofrecer “un medio de consulta a estudiantes y profesionales de la educación en la temática de gestión y política educativa”. Está organizada en cinco secciones que comprenden: un directorio de centros académicos que producen conocimiento; un directorio de organizaciones que recopilan y difunden materiales; una base bibliográfica; una base de documentación reseñada, y un documento analítico sobre la dinámica de producción, circulación y apropiación social del conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión.

### Cátedra UNESCO de Educación a distancia

<http://www.uned.es/catedraunesco-ead>

Este sitio, en el que se ubica el Centro Iberoamericano de Recursos para la Educación a Distancia. Reúne mucha y variada información acerca de formación en educación a distancia, además de recursos, documentos, artículos, revistas, directorio de asociaciones, congresos.

### Instituto Latinoamericano de Comunicación y Educación (ILCE)

<http://www.ilce.edu.mx/>

Organismo de cooperación regional dedicado a la producción de video y televisión educativa, la oferta de posgrados, la realización de seminarios y congresos, la edición de libros y el diseño de *software* interactivo. En el portal del ILCE es posible encontrar recursos ligados a sus múltiples actividades, así como enlaces a redes de escuelas y sitios de interés.

## Sitios web sobre enseñanza y nuevas tecnologías

### NTCI.org

<http://ntic.org>

Portal orientado a promover y sostener la integración de las TIC en la enseñanza. Contiene boletines, listas de discusión, cursos en línea, biblioteca virtual, etc. En francés.

### Adult Education Research Conference

<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/index.htm>

El sitio de la Conferencia de Investigación sobre Educación de Adultos incluye, entre otros recursos, las ponencias que se presentan en las reuniones anuales. La Conferencia reúne a representantes de instituciones de formación e investigación en educación de adultos de EE.UU. y Canadá. En inglés.

La siguiente es un selección de sitios de interés para la formación en competencias de gestión a través de NTCI.

### **Quaderns digitals**

<http://www.quadernsdigitals.net>

Portal con múltiples recursos relativos a la educación y las tecnologías de información y comunicación: revista electrónica, programas, cursos, *software* y foros, entre otros. Son especialmente recomendables la biblioteca y la hemeroteca, desde las que puede accederse a reseñas de libros, libros digitalizados, artículos y enlaces a revistas electrónicas relacionadas con diversas temáticas educativas.

### **Revistas**

#### **Journal of distance education / Revue de l'enseignement à distance**

<http://cade.athabascau.ca>

Versión electrónica de la revista canadiense homónima, la página de referencia contiene los volúmenes 1.1 (1986) al 16.2 (2001). Se publican artículos teóricos, relatos de experiencias, resultados de investigación, etc., relacionados con la educación a distancia. Los artículos se publican según el idioma del autor (inglés o francés).

#### **Revista electrónica de Tecnología Educativa**

<http://www.uib.es/depart/gte/revelec.html>

Editada por el Departamento de Educación de la Universidad de las Islas Baleares (España). Contiene artículos sobre la integración de recursos tecnológicos a actividades de formación. Los organizadores procuran que la revista constituya un foro de debate y reflexión sobre los temas candentes del campo de la tecnología educativa.

#### **Pixel-bit. Revista de Medios y Educación**

<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit.htm>

El Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla edita la versión electrónica de esta revista, presentada como una "publicación interdisciplinar de carácter científico-académico y divulgativo, que pretende fomentar el intercambio de ideas y trabajos en el campo de los medios audiovisuales, informática y tecnologías avanzadas aplicadas al terreno educativo y de formación en general".

### **Jornadas y congresos sobre temáticas ligadas a la formación y el uso de NTCI**

#### **Seminario Internacional: Jornadas de Pedagogía Universitaria e novas tecnologias no ensino. Universidad Federal de Río Grande do Sul, 4 al 6 de julio de 2001**

<http://www.ufrgs.br/augm2>

En español y portugués.

**I Congreso Internacional: Retos de la Alfabetización tecnológica en un mundo en red. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura. 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2000**

<http://168.143.67.65/congreso/lis-resumenes.php3>.

En español y portugués.

**Documentos y artículos sobre formación y uso de NTCI**

Boshier, R. y Onn, Ch., "Discursive constructions of web learning and education", en <http://cade.athabascau.ca/vol15.2/boshieretal.html>.

Los dispositivos de enseñanza virtual vistos desde la perspectiva del análisis del discurso. En inglés.

Boshier, R. y Wilson, M., "Panoptic Variations: Surveillance and Discipline in Web Courses", en <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1998/98boshier.htm>.

Un análisis de los cursos vía Internet en clave foucaultiana: Vigilancia, panoptismo y disciplinamiento. En inglés.

Camilloni, A., "Perspectivas da America Latina para uma Universidade Contemporanea: o papel das novas tecnologias", en <http://www.ufrgs.br/augm2>.

En portugués.

Colina, C., "Sociología de las nuevas tecnologías de la comunicación", en <http://150.185.88.116/Humanitas/Com-Social/anuarioweb/ininco5/resart3.htm>.

Karsenti, T., Larose, F. y Núñez, M., "La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: un reto a la autonomía estudiantil", en <http://redie.ens.uabc.mx/vol-4no1/contenido-karsenti.html>.

Los autores refieren los resultados de un estudio realizado con 147 estudiantes de cursos virtuales en la Universidad de Montreal. Trabajan especialmente el papel de la autonomía estudiantil en los dispositivos de formación a distancia.

Moreno Angarita, M. "El aprendizaje, un solo motor para la triada más poderosa del siglo XXI: información, comunicación y tecnología", en <http://www.absalud.com/aprendizaje.htm>.

Pisanty, A., "Dos taxonomías de los medios técnicos para la educación a distancia", en [http://www.ocv.org.mx/articulos/dos\\_taxo.htm](http://www.ocv.org.mx/articulos/dos_taxo.htm).

El autor realiza un inventario, una sistematización y una descripción técnica acerca de las diferentes herramientas para la comunicación y la información. Se presentan dos clasificaciones de las tecnologías aplicadas a la enseñanza con base en dos criterios alternativos.

Unión Europea, “Libro verde sobre la convergencia de los sectores de telecomunicaciones, medios de comunicación y tecnologías de la información y sobre sus consecuencias para la reglamentación”, en <http://europa.eu.int/ISPO/convergen-cegp/97623es.doc>.

“Les nouvelles technologies de l’information et de la communication”, en <http://www.inforoutefpt.org/>.

## Ministerios de Educación

### **SEP (México)**

<http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=1155>

En el sitio de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) es posible encontrar enlaces a sitios de Ministerios de Educación de los cinco continentes.

# PROYECTO DE ACTUALIZACIÓN DE FORMADORES EN GESTIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

Director: Juan Carlos Tedesco  
Coordinadora: Felicitas Acosta  
Asistente: Liliana Paredes

## Autoría de los módulos:

*Introducción. La formación para la gestión y la política educativa: conceptos clave y orientaciones para su enseñanza*

Cecilia Braslavsky, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO;  
Felicitas Acosta, IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires

1. *El análisis situacional de la política educativa: competencia de gestión (APE)*

Laura Pitman, FLACSO, Argentina  
Consultora: Felicitas Acosta

2. *La comunicación: herramienta clave de la gestión educativa*

Abril Ch. de Méndez (coordinadora), Ernestina T. de Castillo, Jorge Díaz Donado,  
Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE),  
Universidad de Panamá, Panamá  
Consultora principal: Liliana Jabif

3. *Conflictos y gestión: prácticas de resolución*

María Clara Jaramillo, Luis Enrique López, PROEIBAndes, Maestría en Educación  
Intercultural Bilingüe, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

4. *El liderazgo: características e impacto en la gestión educativa*

Katia Siqueira de Freitas (coordinadora), Mara Schwingel, Márcia Oliveira Nery  
Rodrigues, Sônia Maria Moraes Ferreira, Universidad Federal de Bahía/ISP, Brasil  
Consultor externo: Robert Girling  
Revisoras: Felicitas Acosta y Liliana Jabif

5. *El trabajo en equipo: insumos para el formador*

Ernesto Gore, Marisa Vázquez Mazzini, Universidad de San Andrés, Escuela  
de Educación, Argentina

6. *Las nuevas tecnologías: herramientas de formación para la gestión y la política educativa*

Carlos Topete Barrera, Instituto Politécnico Nacional/SEPI ESCA Santo Tomás, México  
Consultora principal y revisora: Laura Pitman

El IPE-UNESCO Buenos Aires agradece la participación de Cecilia Braslavsky, Directora de la Oficina Internacional de Educación, como directora de la primera fase del proyecto y, especialmente, su acompañamiento durante la segunda fase y la elaboración de los módulos.

Este proyecto contó con el apoyo de la Fundación Ford.

## Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa. Módulos

© Copyright UNESCO 2004  
International Institute for Educational  
Planning  
7-9 rue Eugène-Delacroix  
75116, Paris, Francia

IPE-UNESCO  
Sede Regional Buenos Aires  
Agüero 2071  
(C1425EHS) Buenos Aires  
Argentina