

EVALUACIÓN FORMATIVA DE COMPETENCIAS. UNA METODOLOGÍA



Autores:

Mario Rodríguez-Mena García
Carmen Luz López Miari
Roberto Corral Ruso
Lucía Labaut Peñalver
Otmara Pérez Marrero
Wilfredo Pomares Ángel
Carmen María Lago Palacio
Ana María Chao Hernández
Hypatia Regalado Suárez
Claudia Ortega Alfonso



Cuidado de la edición: Lisel Bidart Cisneros
Diseño de cubierta: Laura P. Vilorio Naranjo.
Composición y realización: Carlos E. Vilorio Naranjo.

© Grupo de Apredizaje para el Cambio, CIPS
© Sobre la presente edición:
Publicaciones Acuario, 2019.

ISBN: 978-959-7226-47-5

Todos los derechos reservados. Las opiniones expresadas en esta publicación no son necesariamente compartidas por el Centro Félix Varela.

Se autoriza el uso y la reproducción de este material con fines no comerciales, siempre y cuando se cite la fuente.

Una publicación conjunta de:

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS)
Calle B #352, esq. a 15, El Vedado, Plaza de la Revolución, C.P. 10400,
La Habana, Cuba.

Teléfonos: +53 7830 1451, +53 7833 77 87

Correo electrónico: cips@cips.cu

Sitio web: <http://www.cips.cu>

Publicaciones Acuario

Centro Félix Varela

Calle 5ª # 720, esq. a 10, El Vedado,
Plaza de la Revolución, C. P. 10400,
La Habana, Cuba.

Teléfono: +53 7836 7731, +53 7833 3328

Correo electrónico: cfv@cfv.org.cu

Sitio web: <http://www.cfv.org.cu>



Agradecimientos

El Grupo Aprendizaje para el Cambio, del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, quiere agradecer a los miembros de la Comunidad de Aprendizaje MADIBA y al Centro Félix Varela, por darnos la oportunidad de construir de conjunto los valiosos saberes que hoy podemos compartir en este libro, para beneficio de todos los interesados en potenciar el desarrollo integral de nuestras comunidades.

Especialmente, le agradecemos a Maritza Moleón, María de los Ángeles Vilaboy, Ana Margarita de la Torre y Leticia González, en el Centro Félix Varela, por su apoyo incondicional y la confianza depositada en nosotros para llevar a cabo este proyecto.

Otros colegas tuvieron un rol imprescindible como facilitadores activos del proceso de construcción de conocimiento en las comunidades estudiadas. Destacamos a los colaboradores: Andrea Marta del Sol, Ángel Valdés, Imayadsi Moreira y Gregorio Pulido, en el municipio Habana del Este; Inocente Costa, Briceida Fumero y Rafael Galdo, en el municipio Cumanayagua de Cienfuegos; Dilma Isabel Ramírez, Ania Pupo y Maricela Pascual, en Holguín; porque sin sus valiosas contribuciones este libro hubiese sido imposible de realizar.

Todos ellos son considerados por nosotros como coautores del texto que a continuación presentamos.

La Habana, 2018

Índice de contenido

Introducción.....	13
Evaluación formativa de competencias.	18
Competencia: un concepto relacional.....,	20
¿Qué es la evaluación formativa?.....	23
Características de la evaluación formativa de competencias.....	25
Construcción de la metodología de evaluación formativa de competencias.....	27
La identificación y definición de las competencias a evaluar.....	27
La determinación de los criterios de desempeño competente.....	30
La búsqueda de evidencias del desempeño competente a través de los instrumentos de evaluación.....	40
La valoración de los resultados alcanzados y la elaboración de planes de desarrollo.....	44
Evidencias del desempeño competente. Valoración de los resultados y perspectivas de desarrollo.....	45
Talleres de evaluación formativa.....	46
Grupos focales.....	46
Juego de roles.....	48
Autoevaluación del desempeño en la coordinación.....	51
Composición.....	53
Análisis integrado de los resultados de los talleres de evaluación formativa.....	54
Estudio de casos múltiples.....	56
Estudio de caso 1: “La cederista multifacética”	57
Estudio de caso 2: “El delegado del futuro”	62
Estudio de caso 3: “La musa de la comunidad”	70
Estudio de caso 4: “Nino, el imprescindible”.....	73
Estudio de caso 5: “Presidenta del CDR Nelson Mandela”.....	78
Análisis integrado de los resultados del estudio de casos múltiples.....	81

Sistematización de la metodología elaborada.....	85
Reflexiones finales a manera de conclusiones.....	90
Referencias Bibliográficas.....	94
Anexos.....	100
Sobre los autores.....	128

Anexo 10: Guía de entrevista apreciativa-generativa “Incidentes críticos”.....	123
Anexo 11: Guía de observación.....	124
Anexo 12: Diario de campo.....	125

Índice de tablas y gráficos

Tabla 1. Competencia: Gestionar acciones de transformación comunitaria.....	31
Tabla 2. Competencia: Facilitar el trabajo en grupo.....	33
Tabla 3. Competencia: Conducir diálogos generativos.....	35
Tabla 4. Competencia: Manejar situaciones emergentes en la comunicación interpersonal y grupal.....	37
Tabla 5. Métodos y técnicas empleados como instrumentos de evaluación.....	42
Gráfico 1: Autoevaluación por núcleos de competencia.....	51

Índice de anexos

Anexo 1: Ficha técnica de los instrumentos de evaluación empleados.....	100
Anexo 2: Entrevista en dúos.....	106
Anexo 3: Ejercicio de simulación (Juego de roles).....	106
Anexo 4: Indicadores a tener en cuenta durante el desempeño del coordinador o coordinadora en el Juego de roles.....	109
Anexo 5: Guía para el análisis del ejercicio de simulación.....	112
Anexo 6a: Ejercicio In Basket (Consigna).....	112
Anexo 6b: Ejercicio In Basket (Lista de tareas).....	113
Anexo 6c: Ejercicio In Basket (matriz para organizar las diez tareas).....	114
Anexo 7: Guía de autoevaluación del coordinador o coordinadora.....	114
Anexo 8: Composición (consigna).....	120
Anexo 9: Guía para estudio de caso.....	120

Introducción

El texto que ponemos a disposición de los lectores es el resultado de una investigación científica desarrollada por el Grupo Aprendizaje para el Cambio (GAC), del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), en colaboración con el Centro Félix Varela (CFV).

El estudio fue realizado en el marco del proyecto de investigación «Coordinación de procesos comunitarios participativos. Prácticas de aprendizajes», durante los años 2015 al 2017. Este proyecto tiene como antecedente la amplia experiencia del GAC en la conformación de comunidades de aprendizaje en diferentes espacios sociales y en la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje (Rodríguez-Mena et al, 2004; Rodríguez-Mena, 2008, 2013). Su precedente más inmediato está en la elaboración, aplicación y evaluación de un Programa de formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos, experiencia desarrollada en el período 2013-2014 con la colaboración del CFV, que quedó registrada en el libro *La Comunidad de Aprendizaje MADIBA. Memorias de un viaje* (Rodríguez-Mena, et al, 2015), que obtuvo Premio Nacional 2016 de la Academia de Ciencias de Cuba.

El Programa de formación se ejecutó en tres etapas. En un primer momento (fundacional) se conformó la comunidad de aprendizaje (CA), a la que sus integrantes denominaron MADIBA. Esta quedó constituida por diecinueve miembros de la Red Cultura de Paz, que participan en el proyecto «Apoyo a la participación ciudadana activa para la rehabilitación ambiental», ambos coordinados por el CFV, y que representan a diferentes comunidades ubicadas en los municipios Habana del Este, Cumanayagua y Holguín. En un segundo momento (generativo), el Programa se orientó a formar las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos y continuar el desarrollo de la CA. Mientras que el tercer momento (extensivo) sirvió para que los participantes elaboraran propuestas de acciones de transformación comunitaria que requerían poner en práctica las competencias aprendidas durante el Programa de formación.

Aunque todos los programas de formación implementados por el GAC incluyen momentos de retroalimentación, propios de la investigación-acción participativa que guía nuestro modo de proceder durante las investigaciones, hasta este momento la evaluación de la efectividad de tales programas no había sobrepasado el lapso de tiempo de ejecución de

estos, o al menos, sus efectos inmediatos una vez que habían concluido. De manera que alcanzar un nivel superior de monitoreo del desarrollo de las competencias logradas por quienes participan en las experiencias formativas, siempre fue una intención no satisfecha y, a la vez, una recomendación de nuestras investigaciones.

En tal sentido, la investigación se dirigió a cubrir esta importante demanda de orden práctico, que se convirtió también en un reto teórico y metodológico, pues si bien como equipo de investigación contamos con saberes básicos sobre organización, facilitación, monitoreo y evaluación de procesos de aprendizaje durante la realización de programas formativos, hasta este momento no habíamos tenido experiencias específicas de seguimiento en la práctica cotidiana de las personas que han sido formadas y de los impactos que esta formación provoca en el desarrollo de sus tareas y proyectos de transformación social.

Otro reto importante fue el abordaje teórico de nuestro objeto de investigación. Aunque en la última década se observa un incremento de los estudios sobre competencias, el tema de su evaluación es el menos abordado y ha sido eludido en varios de los textos consultados.

Es así, que ante el problema de investigación: ¿Cómo evaluar el desarrollo de las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos de los miembros de la CA MADIBA, una vez concluido el programa de formación?, nos propusimos elaborar una metodología de evaluación formativa de las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos durante el desempeño en la práctica cotidiana de los miembros de la CA MADIBA.

Para lograr este propósito empleamos la investigación-acción participativa (Elliot, 2000; Hernández, 2009) como metodología de investigación de orientación cualitativa, que nos facilitó el diálogo permanente entre la conceptualización teórica y la puesta en práctica de las acciones derivadas del diseño metodológico, para profundizar en las manifestaciones del desarrollo de las competencias formadas en los miembros de esta peculiar comunidad de aprendizaje, creada hace ya más de tres años y que permanece activa. Este estudio incluyó siete tareas de investigación:

1. Caracterización de la evaluación formativa de competencias como categoría central de la metodología.
2. Redefinición de las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.

3. Elaboración del sistema de indicadores para la evaluación formativa del desempeño competente durante la coordinación de procesos comunitarios participativos.
4. Diseño de procedimientos e instrumentos para la evaluación formativa del desempeño competente durante la coordinación de procesos comunitarios participativos, sobre la base del sistema de indicadores elaborado.
5. Recolección de evidencias del desempeño competente de miembros de la CA MADIBA, en la coordinación de procesos comunitarios participativos, a partir de la aplicación de los procedimientos e instrumentos.
6. Valoración de los resultados del desempeño competente de miembros de la CA MADIBA, en la coordinación de procesos comunitarios participativos, al contrastar las evidencias obtenidas con el sistema de indicadores elaborado.
7. Sistematización de la metodología de evaluación formativa de competencias elaborada.

Las tareas 1 y 7 requirieron el empleo de métodos teóricos de la investigación científica. La revisión bibliográfica y el análisis minucioso de nuestra propia concepción de trabajo y las prácticas realizadas nos permitieron sintetizar las características de la evaluación formativa de competencias, así como sistematizar la metodología de evaluación formativa elaborada.

El resto de las tareas se desarrollaron con una mayor participación de los miembros de la CA MADIBA, siguiendo los preceptos de la investigación-acción participativa. Para ejecutarlas utilizamos dos formas básicas de trabajo: los talleres de construcción colectiva con todos los miembros de MADIBA que pudieron asistir, a los que denominamos talleres de evaluación formativa, y el trabajo de campo en las cinco comunidades cuyos líderes (coordinadores) fueron seleccionados como estudio de casos. En ambas formas, las personas evaluadas tuvieron un rol protagónico durante todo el proceso de evaluación, con los investigadores como facilitadores del proceso.

Se realizaron dos talleres de evaluación formativa. Estos fueron convocados a los seis meses y un año respectivamente, después de concluido el Programa de formación y en ellos participaron la mayoría de los miembros de MADIBA.¹

¹ Participaron catorce de los diecinueve miembros. Los cinco que no participaron habían cambiado de trabajo, e incluso de provincia, y resultó difícil convocarlos.

El primero de estos talleres permitió un análisis minucioso de las propuestas de competencias, sus dimensiones, tareas e indicadores de desempeño para su posterior evaluación, y de la batería de instrumentos de evaluación que sería aplicada, así como su modo de empleo. También este primer taller, y sobre todo el segundo, permitieron registrar evidencias del desarrollo de competencias, a partir de las experiencias y vivencias compartidas por los participantes. Aquí fueron empleados la observación, los grupos focales, los autorreportes y el juego de roles como métodos y técnicas de investigación.

Para la realización del estudio de casos múltiples (Cepeda, 2006), fueron seleccionados cinco miembros de MADIBA que coordinan directamente proyectos de transformación en las comunidades donde viven. Este método permitió ilustrar y explicar con mayor profundidad el proceso de desarrollo de las competencias y su evaluación, al abarcar de un modo más integral el objeto de estudio y permitir una mayor triangulación de los resultados (Cisterna, 2005), ya que incluyó la utilización de todos los procedimientos e instrumentos propuestos en el diseño, así como la observación y el seguimiento en el contexto habitual de práctica del coordinador o coordinadora y una retroalimentación más cercana y directa con la persona evaluada.

El informe lo hemos estructurado de manera que el lector pueda advertir en detalle el proceso de elaboración de la metodología de evaluación formativa de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos, a partir de la definición de cada una de las categorías que constituyen su objeto de estudio. La elaboración de la metodología de evaluación se plantea aquí como objetivo general de la investigación porque como acto creativo colectivo implicó el desarrollo de ciclos permanentes de conceptualización-acción-reflexión en cada una de sus fases: diseño, aplicación y valoración, para lograr sistematizarla en una propuesta viable.

En ello radica la originalidad del resultado. Hay aquí aportes en los planos teórico y práctico. Por una parte, esta investigación, como prolongación del proyecto anterior, nos ha permitido continuar reformulando nuestra concepción sobre la categoría competencia, perfilar una definición propia, e indagar con mayor profundidad en los procesos de la formación, el aprendizaje y la evaluación de los que hemos considerado los núcleos de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos. Por otra parte, nos ha llevado a crear una metodología para evaluar tales competencias que, si bien podría parecer muy específica por el objeto de evaluación, la

consideramos lo suficientemente flexible para que pueda ser extensible a otras experiencias formativas que sigan el enfoque de formación basado en competencias.

De este modo destacamos el indisoluble vínculo que existe entre el análisis teórico, el diseño metodológico para la elaboración de la metodología de evaluación propuesta, y su valoración durante la aplicación en situaciones concretas.

Evaluación formativa de competencias

La evaluación es parte consustancial de toda actividad humana, pues permite su regulación, ya sea por medio del control externo o la propia autorregulación de los sujetos que participan en la actividad. Paulo Freire decía que no hay práctica que no deba ser evaluada, que toda práctica tiene que ser pensada y rehecha permanentemente y esto se logra en la medida en que es sistemáticamente evaluada (Freire, 1998).

Ya desde un plano más subjetivo se puede afirmar que la evaluación de sí mismo es una necesidad humana, íntimamente vinculada al proceso de devenir como identidad al interactuar con los otros, cuestión que cobra una mayor relevancia durante los procesos de formación y aprendizaje.

En una actividad intencional y autorregulada como lo es la formación humana, y concretamente la formación por competencias, la evaluación debe responder tanto a los aspectos generales que caracterizan a todo proceso de aprendizaje, como a los aspectos singulares que imponen un modo peculiar de aprender en la práctica desde este enfoque.

Una formación basada en competencias, igual que cualquier otro diseño formativo, requiere una valoración de sus efectos. Esta valoración se ha conceptualizado de diferentes maneras, en atención a su objetivo principal. Un objetivo pudiera ser calificar a las personas en una escala de excelencia para su uso en una clasificación cuantitativa, como normalmente se realiza con los estudiantes de los sistemas de educación tradicionales o los aspirantes a puestos de trabajo en las empresas. Otro pudiera ser, evaluar el propio proceso de formación, también con criterios de excelencia, con el propósito de retroalimentar el sistema de formación, revelar sus fallas y mejorar su ejecución.

La evaluación de las competencias constituye el momento más crítico de su concepción y aplicación, porque supone comprenderlas como logro de aprendizaje. Requiere responder a preguntas claves de cualquier actividad humana, a saber: ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿bajo qué condiciones evaluar? y ¿quiénes evalúan?

La evaluación de competencias es un proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del que aprende, según unos resultados de aprendizaje esperados.

Como actividad que es, abarca las acciones y operaciones siguientes (Castro, 1999; González, 2003; Argudín, 2007 y Tobón et al, 2010):

- Determinación de los objetivos de la evaluación
- Delimitación de su objeto (qué se evalúa)
- Precisión de los atributos o aspectos del objeto que se va a evaluar (acotación)
- Delimitación, en correspondencia con el anterior, de los criterios e indicadores de evaluación
- Análisis de las condiciones en que se debe realizar, las fuentes de información y los agentes de evaluación
- Selección de los instrumentos de recogida de información
- Aplicación de los instrumentos
- Procesamiento e interpretación de la información por comparación con los resultados esperados, evaluados a través de los indicadores seleccionados.
- Emisión de un juicio de valor
- Toma de decisiones pertinentes y su aplicación
- Análisis de las consecuencias

Diversos autores² que enfocan tanto la evaluación del aprendizaje como de las competencias desde una visión sistémica y dialéctica, han sido nuestras principales fuentes para identificar algunas peculiaridades de la evaluación de competencias. Estas pudieran resumirse en las siguientes ideas:

- Está determinada histórica y socialmente. Toma como referencia las normas y valores vigentes en la sociedad, así como las concepciones y sentidos que portan los implicados en el proceso (personas, grupos, instituciones).
- Responde a determinados propósitos, conscientemente compartidos por los participantes en la evaluación.
- Abarca todos los momentos del proceso del aprendizaje. Desde el estado inicial del sujeto de aprendizaje, el propio proceso en su despliegue, hasta los resultados parciales y finales correspondientes.
- Incide sobre todos los elementos implicados en la situación de aprendizaje.

² Entre otros: Vygotski, 1988; Rico, 1987; Resnick y Klopfee, 1993; Labarrere, 1997; Levy-Leboyer, 1997; Freire, 1998; Fried y Schnitman, 1998; Castro, 1999; Fariñas, 1999; Rodríguez-Mena, 1999; Corral, 2002; Vargas 2002; González, 2003; Castro y López, 2003; Avolio de Cols y Lacolutti, 2004 ; D'Ángelo, et al, 2007; Perrenout, 2007; Zabala y Arnau, 2008; Tobón, 2009; García, 2013; Rodríguez-Mena y Corral, 2015a; Zas, et al, 2016.

- Supone diversos medios, procedimientos, fuentes y agentes de evaluación para obtener y procesar la información, su complementación y triangulación.
- Es un proceso de comunicación interpersonal, donde los roles de evaluador y evaluado se alternan y se simultanean en una influencia recíproca que enriquece constantemente las representaciones del objeto de evaluación.
- Tiene carácter mediador, dialógico, concientizador y de potenciación del desarrollo.
- Es ecológica, en el sentido de coincidir o aproximarse a las situaciones y tareas reales de la profesión u oficio, o de la vida social en general.
- Tiene una función esencialmente valorativa, por tanto, requiere una valoración integral y prospectiva, donde se garantice la unidad del pensar, el hacer y el ser como principio de la formación.

En última instancia lo importante es la precisión de la epistemología y la axiología que sostienen la práctica de esta evaluación. Por eso resulta cardinal declarar el posicionamiento acerca de qué se está entendiendo por competencia.

Competencia: un concepto relacional

La categoría «competencia» ha sido uno de los principales objetos de estudio del GAC desde su fundación. A partir de la declaración de los «núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje» (Rodríguez-Mena, et al, 2004), el grupo ha seguido sistemáticamente reconstruyendo el concepto de competencia (Corral, 2006; Rodríguez-Mena, 2008) desde una visión dialéctica, relacional y transdisciplinar, que toma como fundamento al enfoque histórico-social de Vygotski (1987) sobre el desarrollo y el aprendizaje humanos. En los últimos trabajos hemos presentado una caracterización del término desde este enfoque, que nos ha permitido, entre otros aspectos, diferenciar el concepto de competencia de otros conceptos afines; resaltar el carácter fundante de lo social en su concepción, y sentar pautas para guiar los procesos de su formación, cuestión central en la práctica investigativa-transformadora que realizamos (Rodríguez-Mena, 2013; Rodríguez-Mena y Corral, 2015a; Rodríguez-Mena, et al, 2015).

Aunque el concepto competencia proviene de fuentes diversas, es a partir de los trabajos de Mc Clelland (1973) que se inicia todo un debate en el mundo organizacional, y luego en el educativo, acerca

de su pertinencia y aplicabilidad. Actualmente los enfoques para su tratamiento son variados. Algunos de ellos provienen del siglo pasado: el enfoque conductista que pondera el desempeño personal; el enfoque funcionalista, que enfatiza en las normas para el puesto de trabajo, y el enfoque constructivista, que privilegia la relación entre la capacitación de los trabajadores y su participación progresiva y coordinada en la actividad que realizan (Vargas, 2002). En general se les critica por su carácter parcializado e instrumental.

Con el nuevo siglo empiezan a posicionarse con mayor fuerza las visiones más integrales, que tratan de comprender las competencias desde los enfoques críticos y humanistas, es el caso del modelo socio formativo (Tobón, 2009), que asume el pensamiento complejo como su base conceptual. Sin embargo, ni aun este último enfoque coloca el aspecto social como elemento fundante en la concepción de las competencias. De ahí nuestro énfasis en reconceptualizar el término desde la impronta histórico-social, que sí deja claro la importancia vital de la interacción social como contexto y contenido de las competencias, así como de su formación y aprendizaje. En igual sentido la teoría social del aprendizaje (Wenger, 2001), nos ha permitido enfatizar en el carácter de proceso participativo de la formación de cualquier competencia; participación que siempre estará situada en una práctica social históricamente contextualizada.

De este modo nuestra propuesta de definición de **competencia** es:

Proceso emergente y autoorganizado de actualización de potencialidades y de movilización-articulación de los recursos necesarios, orientado a dar respuesta a una demanda contextual –de una práctica social e históricamente construida– que se expresa en un desempeño -individual y/o colectivo- autorregulado y socialmente valorado por su idoneidad.

El análisis de esta definición nos lleva a precisar que:

La idea de **proceso emergente y autoorganizado de actualización de potencialidades**, permite comprender que la competencia «nace» siempre del encuentro entre las intenciones de la persona³ y las demandas de la tarea que debe ejecutar. Se es competente cuando se hace consciente la necesidad de acoplar los aprendizajes anteriores a las exigencias de la actividad. Es así que la persona

³ El GAC emplea el término «persona que aprende» para conceptualizar el rol del aprendiz en situación de aprendizaje. Se asume que en realidad es la persona como totalidad la que aprende, no su personalidad, sus procesos cognoscitivos o su cerebro.

«actualiza» su repertorio potencial (Lévy, 1999); pero no solo para ejecutarlo o hacer real lo que aparecía como posible, sino para crear algo nuevo: La actualización es en esencia una creación, la ejecución de actos no prefijados en parte alguna (Rodríguez-Mena, 2013: 62).

Para ello se requiere que se **movilicen y articulen los recursos** que sean necesarios. En palabras de Le Boterf (1997), las competencias no son ellas mismas recursos en la forma de saber actuar, saber hacer o tener actitudes, más bien movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esa **movilización** solo es pertinente en una situación, y cada situación es singular, aunque pueda tratársela en analogía con otras ya enfrentadas: «la persona competente es la que sabe construir a tiempo competencias pertinentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas» (Le Boterf, 1997: 43). La integración o **articulación** de estos recursos es por supuesto un acto creativo. Una persona competente deberá identificar dónde están esos **recursos**, sean personales o colectivos, ya incorporados o en formación, para acopiarlos e instrumentarlos como herramientas de acción.

En todo este **proceso emergente**, integrador y creativo es esencial la capacidad de **orientación**; es decir, la persona competente sabe orientarse en la situación para planificar, guiar, supervisar y **autorregular** sus acciones, desde una implicación personal que se sostiene en un profundo proceso de reflexión y de construcción permanente de sentidos.

La **idoneidad**, por su parte, hace referencia a la capacidad del sujeto para integrar diferentes saberes que le permiten lograr impacto en lo que hace y cumplir con calidad las metas establecidas. Este término es empleado incluso en la propia definición de competencia que ofrece la Real Academia Española⁴ (RAE, 2009). La competencia como objeto de evaluación supone un **desempeño** efectivo y eficiente de una función, de un papel o de una posición, expresado en la adecuada **movilización y empleo combinado de los recursos** necesarios para tal desempeño, sean estos personales o de dominio colectivo.

Pero toda competencia es reconocida y afirmada por un tercero, por tanto, ser competente al nivel de una norma de idoneidad no es un fenómeno individual, sino social (Wittorski, 1997). Es en el **contexto social** donde se generan y expresan las competencias: toda competencia requiere el reconocimiento de alguna **comunidad de praxis** que la

4 En el Diccionario de la Lengua Española, versión de 1999, competencia aparece definida como «incumbencia, pericia, aptitud e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado».

legítima, y la participación en redes sociales por donde circulan los saberes, así como una evaluación constante de los contextos como fuentes de recursos (Corral, 2006).

Por tanto, las competencias tienen una existencia virtual en estas redes de circulación, y si logran actualizarse como dominio personal y perfeccionarse continuamente es gracias al carácter social de los aprendizajes y a la dinámica relacional intersubjetiva que permite a las personas comunicarse, cooperar y manejar los símbolos culturales, construidos social e históricamente.

De modo que, una vez precisadas la comprensión y asunción epistémica de las categorías evaluación y competencia, se impone declarar qué estamos entendiendo por evaluación formativa de competencias y por qué asumimos ese enfoque.

¿Qué es la evaluación formativa?

La evaluación de la formación depende del tipo de práctica y sus intenciones. Busca determinar el valor de la formación en un proceso permanente de observación-reflexión-acción.

La evaluación de la práctica en la CA MADIBA, ha sido organizada desde una concepción de evaluación a la que llamamos formativa, no solamente por su condición de permanencia durante el proceso de aprendizaje sino también porque responde a nuestra visión de la formación definida como:

Proceso social, participativo y cooperativo con carácter permanente que responde a intereses, motivaciones, expectativas y objetivos de las personas que se forman en una práctica determinada que la contextualiza, y que se basa en diagnósticos y mediaciones dinámicas, que permiten monitorear y evaluar el impacto de las acciones de cambio y aprendizaje (Rodríguez-Mena, et al, 2015: 48).

Un componente esencial de la evaluación formativa es el diagnóstico del nivel de partida. Con este se explora el desarrollo inicial de la comunidad de aprendizaje, y de cada uno de sus integrantes, para determinar sus condiciones previas en relación con las tareas de aprendizaje.

En esta concepción de evaluación, el diagnóstico de las condiciones previas es un diagnóstico dinámico. Se realiza al inicio y permanentemente en las situaciones de aprendizaje que se organizan, y pretende comprobar no solo el desarrollo de los participantes para resolver las tareas de manera independiente, sino también la posibilidad de aprender mediante la cooperación en comunidad. Las condiciones

previas que se exploran para diagnosticar el nivel de partida, están en relación con la predisposición afectiva y cognitiva de los aprendices para las tareas de aprendizaje, así como el lugar que ocupan y la naturaleza de sus interacciones sociales en la comunidad de práctica. De esta forma se trabaja la zona de desarrollo próximo. Se «parte» de un diagnóstico del desarrollo real, que ya de hecho significa un momento de transformación, en el sentido de mostrar al propio sujeto sus potencialidades y zonas de mejora, de modo que estos resultados iniciales son utilizados para movilizar las interacciones, organizar las ayudas, estimular el aprendizaje y facilitar la orientación de los sujetos, y no para clasificarlos como ocurre en las prácticas evaluativas reducidas a la calificación, por lo que la evaluación explora el potencial de aprendizaje en la formación de las competencias y no solo su desarrollo ya logrado.

La evaluación formativa permite saber hasta dónde ha llegado la persona, pero sobre todo se orienta a estimular el propio avance, como indicador del desarrollo que emerge de y en la colaboración conjunta, en la relación con el otro. Las tareas y las formas en que se aplique la evaluación formativa deben poner en tensión al aprendiz, de modo que constituyan un reto para avanzar y para tomar conciencia de la distancia entre el nivel de aprendizaje alcanzado, sus límites y las metas a lograr. Con ello se crea un conflicto sociocognitivo que impulsa a la persona a continuar su aprendizaje, en correspondencia con las posibles direcciones de su desarrollo. La evaluación formativa está al servicio del que aprende.

La transparencia y la participación son exigencias esenciales de la concepción formativa del proceso y la evaluación que desarrollamos. Son requisitos a tener en cuenta desde la propia elaboración de los objetivos, que son los que determinan todo el proceder y la evaluación del aprendizaje. La participación de los aprendices en la elaboración o reelaboración de los objetivos garantiza que se conviertan en metas derivadas de sus necesidades de aprendizaje y que puedan autorregular sus acciones hacia el desarrollo de las competencias a evaluar. De la misma forma, las acciones de coevaluación que realizan los aprendices para evaluar a los otros miembros de la comunidad, así como las de autoevaluación, funcionan como ejercicios de reflexión y autovaloración del desarrollo alcanzado.

Esta participación en la evaluación de otros, adquiere un sentido colaborativo cuando se centra en la ayuda y la búsqueda de las potencialidades y no en la calificación del desarrollo en un resultado final. Este tipo de evaluación no necesita de exámenes o técnicas

evaluativas tradicionales. El énfasis está en lo procesal y situacional. Por ello, en nuestra práctica evaluativa, la heteroevaluación es una de las herramientas de mediación que utilizamos los facilitadores para orientar y estimular a los participantes, durante el trabajo con la zona de desarrollo próximo. La intervención se realiza en las situaciones de aprendizaje donde se reflexiona acerca de la formación de las competencias, sobre la base de los indicadores elaborados a partir de su operacionalización. Estos indicadores constituyen un modelo para el análisis de los productos de la actividad y están contenidos en las guías de autoevaluación que se emplean durante todo el programa, después de ser analizadas y reelaboradas a partir de las propuestas de los aprendices.

El sistema de métodos y técnicas evaluativas empleados en la evaluación formativa responde también a la concepción de formación expuesta. Aunque estas pueden ser orales, escritas, gráficas y prácticas como las formas tradicionales de evaluación, su naturaleza difiere de aquellas sobre todo en que no toman categoría de exámenes para medir resultados, por lo que pierden su significado dictatorial y etiquetador que puede ser paralizante para el aprendiz. El portafolio, por ejemplo, es una de las técnicas no ortodoxas de la evaluación, muy efectiva para el desarrollo autoevaluativo, pues en él se guardan los materiales y evidencias del aprendizaje, incluyendo las guías de autoevaluación citadas anteriormente.

La utilización de esquemas y gráficas de los resultados diarios de la autoevaluación y las reflexiones sobre estos resultados, contribuyen también al desarrollo de la conciencia evaluativa, que es otra de las características esenciales de la evaluación formativa. Estos análisis favorecen el desarrollo de hábitos de autoevaluación permanente de las competencias en formación, a partir de las demandas que reciben los aprendices en sus contextos de actuación.

Características de la evaluación formativa de competencias

Podemos concretar que la concepción de evaluación formativa, que guía nuestro modo de proceder, cumple con las siguientes características:

Transparencia: el programa de formación es sometido a discusión y ajuste, incluyendo los parámetros e indicadores de desarrollo de las competencias, así como el resto de los componentes de la evaluación: frecuencia, formas y tipos de evaluación. Igualmente se provee a los aprendices de formas de retroalimentación que deben ser incorporadas a la propia autorregulación del aprendizaje.

Diagnóstico dinámico: la esencia del diagnóstico dinámico consiste en evaluar durante el proceso, en las propias acciones de aprendizaje, por lo que se realiza en un clima de interacción donde se identifican las potencialidades de aprendizaje. El diagnóstico del nivel de partida (desarrollo actual) explora las condiciones previas de los participantes y permite organizar los niveles de ayuda durante la formación. Para ello es necesario observar a las personas en situación de aprendizaje, evaluar de manera integrada, y diseñar acciones para mejorar, corregir y reajustar el avance, que involucren al propio sujeto como agente de su transformación.

Carácter participativo: los aprendices participan en el proceso de formación desde la determinación de los objetivos que servirán de modelo para valorar los resultados alcanzados. Esta participación se expresa en la posibilidad de reelaborarlos según sus necesidades, en trazarse metas de aprendizaje individuales y de la comunidad, regular las acciones de cambio a partir de detectar errores e insuficiencias y apreciar el éxito del aprendizaje propio, de los otros y de la comunidad.

Carácter colaborativo: a diferencia de la evaluación tradicional, la evaluación formativa se realiza en total colaboración y las evidencias del aprendizaje se buscan en la posibilidad de resolver las tareas con ayuda y de brindar ayudas a otros mediante el ejercicio de la coevaluación. Este tipo de evaluación permite aceptar y apreciar desempeños y competencias colectivas.

Carácter movilizador: la persona se involucra plenamente en el proceso de evaluación. El énfasis de la evaluación formativa se pone en lo procesal y situacional por lo que las técnicas evaluativas no provocan emociones paralizantes en el aprendiz; por el contrario, favorecen el despliegue de sus saberes y maneras de hacer. De este modo, lo que se busca es desarrollar la conciencia evaluativa y la autorregulación del aprendizaje, favorecer la evaluación mutua y la autoevaluación, y apreciar el progreso. sino además de su existencia como característica esencial del ser, y de sus caminos de transformación.

Desarrollo de la conciencia evaluativa: la responsabilidad que adquiere el aprendiz en la autorregulación de su aprendizaje parte del ejercicio permanente de autorreflexión, el diálogo continuo con los otros, el reconocimiento de la estructura de la tarea que va a ejecutar y su lugar y papel en el proceso evaluativo. Involucra a la persona, y alcanza su punto culminante cuando ella misma es capaz de identificar sus competencias, las situaciones de aprendizaje que las facilitan, y las direcciones de su propio desarrollo futuro. De esta manera la persona

no solo alcanza lucidez acerca de sus competencias, sino además de su existencia como característica esencial del ser, y de sus caminos de transformación.

Construcción de la metodología de evaluación formativa de competencias

Una metodología puede ser definida como un conjunto sistémico de procedimientos orientados al logro de un propósito. Implica la realización de una secuencia de acciones o pasos relacionados entre sí.

La construcción de la metodología que proponemos ha sido el fruto de un proceso de aproximación paulatina sobre la base del análisis minucioso de las acciones realizadas de conjunto con los miembros de la CA MADIBA, durante y una vez concluido el programa de formación, con el propósito de evaluar tanto el desarrollo que han alcanzado en sus desempeños como coordinadores de procesos comunitarios participativos, como las perspectivas de desarrollo futuro.

La metodología elaborada responde a nuestra concepción sobre la formación de competencias: privilegia el carácter protagónico de la persona que aprende, atiende las premisas del aprendizaje adulto, y considera a la evaluación como un momento más de aprendizaje dentro del proceso formativo (Rodríguez-Mena, et al, 2015).

Para su elaboración se han tomado también como referentes teóricos, el «método matricial complejo» (Tobón, Pimienta y García, 2010), aplicado en la evaluación de competencias durante los aprendizajes académicos en varias universidades latinoamericanas; y el «Assessment Center» (Byhan, 1996; Grados, 2000; Díaz, 2004 y Preciado, 2006), método de evaluación de competencias empleado en el ámbito laboral para el reclutamiento y la selección del personal.

A continuación detallamos el procedimiento seguido en la elaboración de nuestra metodología de evaluación formativa de competencias.

La identificación y definición de las competencias a evaluar

Como ya se ha dicho, el programa de formación desarrollado con los miembros de la CA MADIBA estuvo dirigido hacia la formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios. Fue una respuesta a las demandas de aprendizaje de las propias personas

implicadas que participaron en su diseño, ejecución y evaluación continua. De hecho, la idea original del programa propuesto por el GAC, que inicialmente solo se circunscribía al desarrollo de competencias para el manejo de conflictos, se amplió considerablemente con la inclusión de otras competencias más abarcadoras e integrales que los miembros de la CA identificaron como necesidades de aprendizaje.

Tal cambio se sustentó en la propia visión de los participantes acerca de su papel y función principal en sus comunidades de trabajo. Estas personas se consideraban a sí mismas como “coordinadores”. El concepto elaborado para definir este rol fue:

El coordinador es un educador, de un tipo diferente al tradicional: muestra a las personas sus potencialidades individuales, y la posibilidad de integrarlas y trascenderlas hacia potencialidades colectivas. No enseña soluciones; facilita las visiones de mundos probables donde encontrarlas. No diserta; promueve el diálogo entre los participantes. No pregunta para comprobar conocimientos; modela la indagación como herramienta de aprendizaje” (Rodríguez-Mena, et al, 2015: 100).

La reflexión guiada acerca de su práctica compartida y de sus vivencias personales, a través de diversas dinámicas participativas, facilitó un proceso muy productivo que les permitió identificar las acciones de coordinación que realizan en lo cotidiano, así como los conocimientos, habilidades y valores que debe poseer el coordinador o coordinadora. Sobre esta base elaboraron la primera «propuesta de posibles núcleos de competencias necesarias para la coordinación de procesos comunitarios participativos» (Rodríguez-Mena, et al, 2015: 94):

- Competencias para gestionar estratégicamente acciones de transformación.
- Competencias para facilitar el trabajo en grupo.
- Competencias para gestionar la comunicación interpersonal y grupal.
- Competencias para afrontar situaciones emergentes en las relaciones interpersonales.

Esta propuesta inicial, elaborada al final del primer momento del programa formativo, fue variando como resultado de los nuevos aprendizajes. A través de un proceso gradual de construcción, que terminó en el segundo taller de evaluación formativa desarrollado en abril de 2016. Se determinó por consenso que las competencias fueran definidas operacionalmente de la manera que se presentan a continuación:

Núcleos de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos

1. Gestionar acciones de transformación comunitaria
Comprende la actualización de potencialidades y la movilización-articulación de recursos orientados a la planificación, ejecución y evaluación del sistema de tareas dirigidas al desarrollo comunitario de manera estratégica, reflexiva y participativa.
2. Facilitar el trabajo en grupo
Implica la actualización de potencialidades y la movilización-articulación de recursos orientados a la organización y manejo de acciones que faciliten la dinámica grupal en función del logro de las tareas y el desarrollo del grupo.
3. Conducir diálogos generativos
Involucra la actualización de potencialidades y la movilización-articulación de recursos orientados a la creación de referentes para dialogar, la construcción de marcos compartidos y la generación de nuevos sentidos y significados durante el diálogo.
4. Manejar situaciones emergentes en la comunicación interpersonal y grupal.
Abarca la actualización de potencialidades y la movilización-articulación de recursos orientados a la comprensión de las situaciones de indecisión, contrariedad, ambivalencia y conflictos que surgen durante la comunicación y su afrontamiento con la participación de todas las personas implicadas.

Como se podrá notar los mayores cambios se produjeron en los dos últimos núcleos de competencias. Los miembros de MADIBA, en un análisis permanente de sus propias producciones, consensuaron que la comunicación habría que verla como un importante recurso que transversaliza todas las competencias y que, para la demanda concreta de su accionar como coordinadores, era más importante ver cómo estas herramientas comunicativas son empleadas en procesos tan significativos como la conducción de diálogos y el manejo de situaciones conflictivas o de otro tipo.

Es importante aclarar que desde los trabajos iniciales del GAC (Rodríguez-Mena et al, 2004), hemos asumido el constructo “núcleos de competencias” para designar las posibles competencias que son requeridas para el desarrollo idóneo de una actividad; en este caso: la coordinación de procesos comunitarios participativos. Al denominar estas

agrupaciones de competencias como «núcleos» estamos destacando su naturaleza heurística, aún en proceso de búsqueda y sustentación. Otra de las razones para utilizar el concepto de «núcleos de competencias» se refiere a la necesidad de abarcar la variabilidad individual en la movilización y actualización de recursos para la ejecución de una actividad específica. Dos personas pueden ser igualmente competentes en la misma actividad, aunque muestran diferencias en la interpretación, ejecución y evaluación de su propio accionar. De esta forma mantenemos la heurística del concepto, tratando de captar la actividad que identifica la competencia en su carácter más generalizado, pero sin obviar las diferencias individuales.

Una vez identificados los cuatro núcleos de competencias y definidas estas operacionalmente, desde las diferentes dimensiones o elementos que las componen, se hizo necesario determinar los indicadores necesarios y suficientes para reconocer un desempeño idóneo del coordinador o coordinadora.

La determinación de los indicadores de desempeño competente

Este proceso de determinación de indicadores también fue iniciado durante el programa formativo y sufrió varias modificaciones en la medida que los miembros de la CA MADIBA comprendían mejor sus roles de coordinadores y reflexionaban sobre sus experiencias prácticas. Tanto el modelo de conocimientos, habilidades y valores del coordinador, elaborado de manera conjunta al finalizar el primer momento del programa formativo (Rodríguez-Mena, et al, 2015), como las prácticas de coordinación de situaciones de aprendizaje durante el segundo momento del programa formativo, fueron tomados como la base inicial para la construcción de los indicadores de desempeño competente en la coordinación de procesos comunitarios participativos para esta etapa de seguimiento. Asimismo, los indicadores propuestos fueron contrastados con las producciones teóricas y conceptuales de los diferentes autores que han profundizado en las áreas de conocimiento correspondientes.

Como paso intermedio fue necesario identificar y nombrar cada una de las tareas correspondientes por cada dimensión de las cuatro competencias. Estas tareas integran tanto los saberes, como las formas de hacer y de ser (incluye el saber convivir) del coordinador o coordinadora y abarcan las fases principales de las competencias, referidas a la preparación y planificación, la ejecución y el monitoreo y evaluación.

El taller de evaluación formativa de abril de 2016 sirvió como momento de pilotaje para la determinación final de los indicadores

de evaluación del desempeño. Los miembros de MADIBA, tuvieron la posibilidad de emplear una guía de indicadores (anexo 4) para evaluar el rol de la coordinación durante el ejercicio de juego de roles (anexo 3). El análisis de los resultados de este ejercicio les permitió reflexionar sobre la pertinencia de cada uno de los indicadores propuestos, y sugerir los cambios necesarios para cumplir con el propósito de que fueran concretos y que permitieran evaluar los aspectos esenciales del desempeño por cada competencia.

Las tablas que aparecen a continuación resumen la construcción lograda al final de este proceso de aproximación paulatina a los indicadores de desempeño por cada núcleo de competencia.

Tabla 1. Competencia: gestionar acciones de transformación comunitaria.

Dimensiones	Tareas	Indicadores de desempeño
Planificación estratégica	Diagnóstico estratégico participativo	Posibilita que todos los actores implicados expresen sus criterios.
		Toma en cuenta los criterios expresados que contribuyan al diagnóstico.
		Analiza con los miembros de la comunidad las debilidades y fortalezas individuales y colectivas.
		Analiza con los miembros de la comunidad las oportunidades y amenazas del ambiente.
	Orientación de la transformación	Elabora objetivos de transformación con la participación de todos.
		Construye participativamente la visión del proyecto de transformación y los posibles impactos que puede generar.
Determina de conjunto con los participantes los criterios e indicadores para la evaluación del cumplimiento de los objetivos.		

Dimensiones	Tareas	Indicadores de desempeño
Planificación estratégica	Elaboración de variantes y alternativas	Construye participativamente la mayor cantidad de variantes para el cumplimiento de los objetivos.
		Reduce e integra variantes construidas para definir alternativas con los actores implicados.
Ejecución reflexiva	Conducción de las actividades	Determina conjuntamente con los participantes el plan de acciones a seguir.
		Administra colectivamente los recursos necesarios para las acciones.
		Vela por la ejecución participativa de las acciones.
		Establece diversas vías de comunicación durante todo el proceso de gestión de la transformación.
	Regulación de las acciones	Actualiza con los actores implicados la disponibilidad de los recursos.
		Monitorea conjuntamente con los participantes el curso de las acciones de transformación en función de los objetivos, expectativas e impactos esperados.
		Realiza correcciones necesarias a la planificación y ejecución estratégica de las acciones.

Dimensiones	Tareas	Indicadores de desempeño
Evaluación de resultados	Valoración de la ejecución	Valora colectivamente la relación entre resultados obtenidos y planificación-ejecución de las acciones de transformación.
		Aprecia de manera colectiva fortalezas, potencialidades, así como nuevas oportunidades surgidas en el proceso.
	Proyección	Elabora de manera participativa nuevas acciones de seguimiento y extensión de los procesos de transformación.

Tabla 2. Competencia: facilitar el trabajo en grupo.

Dimensiones	Tareas	Indicadores de desempeño
Organización del trabajo en grupo	Preparación previa para el trabajo grupal	Diseña las sesiones de trabajo grupal.
		Asegura todas las condiciones materiales necesarias
	Encuadre de la actividad	Se asegura que el grupo está en condiciones de realizar la tarea.
		Actualiza el esquema conceptual referencial operativo de los participantes (ECRO).
		Ayuda a establecer normas y valores grupales,
		Orienta la elaboración de metas comunes.
		Propicia un ambiente seguro y de confianza para aprender.

Dimensiones	Tareas	Indicadores de desempeño
Conducción del trabajo grupal	Interpretación de la dinámica grupal	Identifica interrelaciones:(quiénes hablan, a quiénes se dirigen, quiénes responden, cómo se relacionan entre sí y con el facilitador).
		Solicita información acerca de opiniones, ideas, sentimientos.
		Devela las intenciones que subyacen a las participaciones, las motivaciones, necesidades, angustias y temores que los mueven a intervenir.
		Identifica roles y diferencias individuales en el grupo.
		Identifica las fortalezas y dificultades del grupo para trabajar eficazmente.
		Propone actividades y organiza los tiempos de trabajo.
	Manejo de la interacción grupal	Estimula la rotación de los roles y equipos de trabajo durante la ejecución de las tareas.
		Alienta y organiza la participación de todos.
		Maneja las emergencias e incertidumbres durante el trabajo grupal.
		Garantiza que cada miembro comprenda lo que se le comunica.
		Estimula el diálogo productivo.
		Estimula las potencialidades del grupo.
		Favorece la cohesión y la formación de una identidad común.

Dimensiones	Tareas	Indicadores de desempeño
Conducción del trabajo grupal	Manejo de la interacción grupal	Promueve la autorregulación del aprendizaje.
	Retroalimentación	Devuelve sistemáticamente y de forma honesta y sensible todo lo necesario para mejorar el trabajo colectivo.
		Otorga reconocimiento cuando es necesario.
		Trabaja constructivamente con el error.
	Demuestra aceptación y es receptivo a las ideas de otros.	

Tabla 3. Competencia: conducir diálogos generativos.

Dimensiones	Tareas	Indicadores de desempeño
Creación de las bases del diálogo	Reconocimiento mutuo	Contribuye a la toma de conciencia acerca de qué hacen juntos y de las características de este tipo de proceso.
		Reconoce el conocimiento implícito de los participantes y su capacidad como productores de conocimiento.
		Favorece el interés por el otro.
		Reconoce los recursos de los participantes para dialogar.
	Facilitación de la Interacción	Establece de conjunto las reglas para dialogar.
		Promueve la escucha activa.
		Promueve coordinaciones y procesos productivos entre los participantes.

Dimensiones	Tareas	Indicadores de desempeño
Creación de las bases del diálogo	Facilitación de la Interacción	Favorece la formación de equipos colaborativos y la participación de todos.
		Promueve relaciones inclusivas y horizontales.
Construcción de marcos compartidos	Creación de matrices generativas	Aprecia y valida las contribuciones de los participantes al diálogo.
		Incentiva la curiosidad, la indagación, la reflexión y la innovación.
		Identifica caminos posibles, perspectivas emergentes y posibilidades consensuadas.
		Alienta el cuestionamiento de los supuestos básicos, a que se reconsidere aquello que se toma por «dado».
		Transforma las formulaciones negativas o de déficit en oportunidades.
		Formula preguntas generativas.
		Desarrolla nuevos temas mediante la transformación de comentarios en temas centrales, o la integración entre temas diversos.
	Búsqueda de la convergencia conversacional	Explicita las diferencias de los participantes en el diálogo.
		Trabaja con la complejidad y las oportunidades que brinda.
		Explora y avanza hacia la implementación de las nuevas posibilidades cuando son satisfactorias o adecuadas para los participantes, los propósitos y los contextos.

Dimensiones	Tareas	Indicadores de desempeño
Generación de nuevos sentidos	Identificación de lo novedoso	Reconoce nuevos significados, argumentos inéditos o trascendentes y maneras diferentes de narrar una situación.
		Descubre lo novedoso en lo que acontece, lo actuado, lo dicho o escuchado.
		Introduce visiones de futuro.
	Valoración de lo producido	Pondera las opciones que los participantes proponen.
		Delibera de conjunto las acciones a realizar.
		Define las condiciones para actuar.
Evalúa reflexivamente el proceso de diálogo vivido.		

Tabla 4. Competencia: manejar situaciones emergentes en la comunicación interpersonal y grupal.

Dimensiones	Tareas	Indicadores de desempeño
Comprensión de la situación	Caracterización de la situación	Reconoce una situación emergente en la comunicación interpersonal.
		Busca las causas de la situación.
		Identifica los diferentes criterios y posiciones.
		Identifica estilos de negociación en los participantes.

Dimensiones	Tareas	Indicadores de desempeño
Comprensión de la situación	Caracterización de la situación	Identifica desbalances de poder.
	Valoración de las condiciones propias para manejo de la situación	Identifica el grado de implicación personal.
		Identifica los recursos con los que cuenta para afrontar la situación
		Reconoce si necesita ayuda.
		Es consciente de los efectos de su actuación en el manejo de la situación.
Manejo de la Información	Clarificación del asunto que se trata	Identifica los temas a tratar.
		Resume los contenidos.
		Hace preguntas que centran la discusión.
		Reconoce dónde hay más información que sacar a la luz.
		Sondea para obtener más información.
		Incita a la expresión de los sentimientos y preocupaciones que subyacen.
		Es breve, conciso y va directo al punto.

Dimensiones	Tareas	Indicadores de desempeño
Manejo de la Información	Reestructuración de la información	Replantea los mensajes para mejor comprensión de las partes.
		Neutraliza los mensajes «tóxicos».
		Utiliza el reflejo para develar las emociones que subyacen.
		Emplea herramientas para desescalar emociones que impiden el diálogo.
Manejo de la Interacción	Balance del poder	Centra el diálogo en los intereses de los sujetos.
		Establece normas de respeto para el diálogo.
		Vela porque las personas no se interrumpen.
		Alienta la participación de todos.
		Promueve las soluciones colectivas.
		Asegura que las soluciones satisfagan a todos.
		Creación de matrices generativas
	Estimula a los sujetos para generar opciones.	
	Ayuda a explorar las opciones a fondo.	

Dimensiones	Tareas	Indicadores de desempeño
Manejo de la Interacción	Creación de matrices generativas	Llama la atención de los sujetos si se alejan del asunto.
		Posibilita que los participantes identifiquen sus verdaderos intereses y necesidades subyacentes a la situación.
		Ayuda a establecer el plan de acción.
		Estimula la elaboración de planes alternativos.

Como se puede notar en las tablas anteriores, los indicadores de desempeño señalados para cada núcleo de competencia guardan en muchos casos una estrecha relación entre ellos. Algunos transversalizan todas las competencias, aparecen en diferentes tareas y hasta dimensiones, otros se funden entre sí. Lo importante es, para los efectos del propósito con el que fueron definidos como guías para la evaluación, saber dotarlos de sentido, en correspondencia con el contexto o situación donde se expresan, algo que deben dominar tanto el evaluador como el evaluado, de acuerdo con nuestra concepción de evaluación formativa.

Este es un hecho que evidencia la relación incuestionable entre los diferentes núcleos de competencias. El carácter sistémico escogido para la comprensión de las competencias y su evaluación formativa, enfatiza la imposibilidad de tratar los núcleos de competencias de un modo excluyente, pues ellas deben actuar de manera integrada y coherente para lograr un desempeño idóneo en la actividad que se evalúa.

La búsqueda de evidencias del desempeño competente a través de los instrumentos de evaluación.

La respuesta a la cuestión de qué evaluar se refiere a las evidencias que pueden recopilarse para realizar la valoración. En nuestra propuesta

de metodología de evaluación formativa las evidencias son los datos que muestran la formación de competencias y que permiten valorar su grado de idoneidad como logros de aprendizaje. En atención a la propia definición de competencia con la que operamos, tales evidencias pudieran concentrarse en los siguientes hechos:

- Acciones de los sujetos en contextos específicos (reales o simulados).
- Declaraciones acerca de las acciones realizadas, ya sea durante o después de su realización, referidas a la comprensión de la tarea y la selección de recursos a utilizar.
- Vivencias acerca del desempeño de la tarea, en declaraciones y manifestaciones afectivas.
- Contenido de los diálogos y las comunicaciones con otros.
- Acciones de colaboración y cooperación con otros.

Lo importante es la integración de las evidencias a través de interpretaciones e inferencias que le den estructura y significado. Evidencias aisladas o simplemente agrupadas no darían cuenta del logro de aprendizaje de las competencias si no se produce un análisis que les den sentido para una persona específica. Esta es una de las razones por las que el método de estudio de casos múltiples es muy valioso, porque en cada persona la misma evidencia puede tener diferentes sentidos.

Otras evidencias importantes que incorporamos fueron las historias de vida, historias de aprendizaje (nivel educativo alcanzado y trayectoria de aprendizaje académico) y sobre todo la trayectoria particular de participación de la persona durante la formación de las competencias a valorar. Estas evidencias permiten dar sentido a las evidencias fácticas, son por decirlo así, la estructura en la cual se ordenan las evidencias y cobran significado para el caso específico. Además, permiten comprender una dimensión de las competencias que no se expresa de manera directa: la potencialidad. El carácter potencial de la competencia se muestra de manera indirecta en el modo personal de incorporar los niveles de ayuda, las reacciones a los errores, y las acciones para ayudar a otros colegas, cuestión que se pudo evidenciar más en los talleres de evaluación formativa.

De ahí la importancia de los instrumentos de evaluación y su uso integrado. El arsenal de las Ciencias Sociales es amplio, y en rigor, cualquier instrumento, diseñado para tal propósito, pudiera utilizarse para la recopilación de evidencias. Desde nuestra experiencia estos instrumentos pueden agruparse en tres fuentes básicas de información:

observación de los sujetos en actividad, tanto durante el período de formación como en la ejecución de tareas específicas, narrativas de los sujetos, tanto orales como escritas, y autorreportes de aprendizaje.

La siguiente tabla resume los métodos y técnicas empleados para la búsqueda de evidencias, tanto durante el desarrollo del programa formativo en la CA MADIBA, como posteriormente en los talleres de evaluación formativa con los miembros de la CA y el trabajo de campo con los cinco miembros seleccionados como estudio de caso. La tarea aquí consiste en concebirlos como instrumentos de evaluación, lo que supone dejar claro el propósito para el cual se utilizan y el modo de proceder con cada uno de ellos. En el anexo 1 aparecen las fichas técnicas de todos los instrumentos de evaluación empleados en la investigación.

Tabla 5. Métodos y técnicas empleados como instrumentos de evaluación.

Espacios de búsqueda de evidencias	Programa formativo 2013 - 2014	Talleres de evaluación formativa 2015	Trabajo de campo 2016 - 2017
Métodos	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante Diálogos generativos Dinámicas grupales 	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante Entrevista Grupos focales 	<ul style="list-style-type: none"> Estudio de casos Observación participante Entrevista apreciativa-generativa
Técnicas de simulación	<ul style="list-style-type: none"> Juego de roles 	<ul style="list-style-type: none"> Juego de roles 	<ul style="list-style-type: none"> <i>In Basket</i>
Técnicas de autorreporte	<ul style="list-style-type: none"> Portafolio Autoevaluación Inventarios y test psicológicos 	<ul style="list-style-type: none"> Composición Autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> Portafolio Diario de campo Composición Autoevaluación

Sin dudas el más significativo de estos métodos es la observación de cómo las personas resuelven una tarea específica que requiere la actualización de las competencias aprendidas. Estas tareas pueden ser reales en contextos específicos, o simuladas, en contextos artificialmente creados. De lo que se trata es de valorar cómo los sujetos se orientan, cómo elaboran los objetivos de la actividad, cómo se implican personalmente en su consecución y cómo acopian herramientas para realizarla, incluyendo la interacción con otras personas. No es una evaluación de la solución misma, sino del proceso de su búsqueda. La solución y sus grados de éxito son parte de la evidencia, pero no necesariamente el centro de la valoración del logro de las competencias.

El método de la entrevista y en particular la entrevista apreciativa-generativa, constituyó también una herramienta esencial para el proceso de búsqueda e interpretación de las evidencias. Este tipo de entrevista combina los recursos de la indagación apreciativa (Whitney y Trosten-Bloom, 2010) y el diálogo generativo (Fried, 2008) como principios básicos de su funcionamiento: apreciar lo positivo, alentar la participación, reconocer los aportes, destacar los avances, celebrar los logros, descubrir oportunidades, generar nuevas ideas, entre otros (Fried y Rodríguez-Mena, 2011).

Ambos recursos se complementan muy bien para guiar los procesos de evaluación de los aprendizajes. Facilitan aprender desde la vivencia, a partir de la reflexión profunda de sus propias prácticas. La indagación apreciativa se asienta en lo positivo, lo más valioso que pueden recuperar las personas, los grupos y organizaciones acerca de su trayectoria de desarrollo. Es una indagación elaborada desde el pasado con perspectiva de futuro deseado. Por su parte, el enfoque generativo significa la apertura a lo emergente: permite identificar las oportunidades y crear matrices generativas que cambien para bien los modos de interacción entre las personas. Aquí la búsqueda se sitúa en un presente generador (único e irrepetible) para marcar la futura estrategia de cambio (Rodríguez-Mena y Corral, 2015b), lo que sintoniza muy bien con nuestro modelo de evaluación formativa.

Otro de los instrumentos que merecen un comentario adicional son los autorreportes y las autoevaluaciones, en tanto pueden evidenciar el grado de implicación personal y comprensión cognitiva acerca de su propio aprendizaje. La dimensión de orientación que caracteriza a las competencias supone la autorregulación y la autoevaluación como acciones específicas, y estos instrumentos pueden informar acerca de cómo se aprenden estas habilidades durante la trayectoria de formación.

Es importante resaltar que las consideraciones anteriores se centran en la valoración de los logros de aprendizaje de competencias en las personas. Las mismas evidencias pueden servir para valorar el propio proceso de formación, y los contextos en que se desarrolló, pero requerirían otro tipo de interpretación e inferencias.

La valoración de los resultados alcanzados y la elaboración de planes de desarrollo

Como ya hemos dicho, ninguno de estos instrumentos o estas evidencias tienen significado si se les toma aisladamente. Su correcta utilización supondrá comprender la estructura específica en la cual alcanzan sentido: el caso concreto. Esto no significa que no puedan hacerse generalizaciones, pero estas procederán después de una interpretación rigurosa de cada caso y a través de un proceso de análisis que se centre en determinar lo que resultó exitoso en cada uno.

En un sistema de formación por competencias, la valoración del efecto debe dirigirse simultáneamente a las personas, el proceso y el grupo de formación. La intención no es básicamente clasificatoria: debe mostrar las diferencias de formación en los sujetos a partir del análisis de criterios de logro. Estos se refieren a la propia definición de competencias: la ejecución de una actividad dirigida a un fin, definida por la persona para un contexto determinado. Con esta definición nos distanciamos de la evaluación tradicional de contenidos de aprendizaje, como conocimientos teóricos o habilidades específicas, actualizadas generalmente como reproducciones o copias de lo recibido. En el caso de las competencias lo que prima es cómo las personas logran aplicar lo aprendido en contextos significativos para sus fines personales, tal y como los asumen, y con las diferencias individuales marcadas desde sus historias personales y sus trayectorias durante la formación. Por supuesto, pueden establecerse criterios de logro. En nuestro modelo, considerando que estamos evaluando el desarrollo de las competencias después de una experiencia formativa, estos criterios de logro los hemos concebido en tres niveles:

- Nivel básico: se cumplen los objetivos mínimos, pero se considera que requieren mayor desarrollo.
- Nivel de avance: referido a la mejoría con respecto a un momento anterior de desempeño personal.
- Nivel de idoneidad: el desempeño es consciente y autorregulado, desplegado según las exigencias del contexto.

Sin embargo, aunque estos criterios son válidos, no significan clasificación de resultados en una escala cuantitativa, sino valoración de un momento en el desarrollo de la formación. El aspecto central a evaluar se refiere al momento en que la persona alcanza la comprensión del proceso y comienza a realizarlo por sí mismo, aunque su desempeño no esté acabado y requiera de niveles de ayuda. Después de todo, y parafraseando a Vygotski, las personas aprenden por lo que hacen con ellas mismas, y no por lo que le dicen que hagan.

Por tanto, los criterios se refieren a los puntos clave de la definición de competencias:

- Emergencia desde el encuentro entre la persona y la tarea: cómo la persona toma conciencia de la articulación entre las exigencias de la tarea con sus aprendizajes anteriores.
- Actualización del potencial: cómo la persona actualiza (recuerda, adapta, atempera) lo aprendido en la articulación con la tarea.
- Implicación personal: cómo la persona asume la tarea como propia y considera su realización con una intención personal cargada de sentido y afectividad.
- Capacidad de orientación: cómo la persona crea acciones de planificación, supervisión y autorregulación para la realización de la tarea.
- Integración de recursos e instrumentos propios o de la colectividad: cómo la persona acopia instrumentos propios o existentes en la colectividad para la realización de la tarea.

Evidencias del desempeño competente. Valoración de los resultados y perspectivas de desarrollo

Determinar el nivel de desarrollo de los núcleos de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos en los miembros de la CA MADIBA, implicó la utilización de la batería de instrumentos de evaluación que habíamos diseñado y consensuado con los propios participantes, para la búsqueda de evidencias y su contrastación con los indicadores de desempeño. Este proceso lo realizamos en dos espacios de trabajo, previamente concebidos con los participantes: los talleres de evaluación formativa con todos los miembros de la CA MADIBA, y el trabajo de campo en las comunidades de los miembros seleccionados para el estudio de casos múltiples. Ambos están precedidos por el espacio formativo original: el Programa de formación de competencias en la comunidad de aprendizaje MADIBA.

Talleres de evaluación formativa

Se concibieron dos talleres de esta naturaleza y se realizaron, respectivamente, después de seis y doce meses de concluido el programa de formación. Como forma de trabajo, estos talleres permitieron la evaluación del desarrollo de las competencias en un número considerable de los miembros de la CA, así como el empleo de las tres formas de evaluación inicialmente concebidas en su carácter formativo: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Se utilizaron como instrumentos de evaluación la observación participante, la entrevista, los grupos focales, el juego de roles y la guía de autoevaluación. A continuación, se presenta el análisis de lo que aportaron al proceso de recogida de evidencias para la evaluación formativa de los núcleos de competencias para coordinar procesos comunitarios participativos.

Grupos focales

Los grupos focales centraron la atención en identificar y valorar la efectividad del programa de formación en sus desempeños como coordinadores de procesos participativos en sus comunidades de trabajo, así como los elementos de las competencias formadas en las que todavía requieren seguir trabajando.

En el primer grupo focal los catorce miembros de la CA que asistieron tuvieron la oportunidad de exponer y compartir sus experiencias de trabajo posteriores al cierre del Programa donde aplicaron lo aprendido y reflexionaron sobre el significado de estas. En el segundo grupo focal, se concibió una actividad previa de entrevistas a dúos (anexo 2) para estimular y guiar el debate en plenaria, sobre todo en relación con las potencialidades y limitaciones que los participantes identifican en su labor como coordinadores.

Del análisis colectivo emergieron evidencias reveladoras del impacto de la formación recibida en el desempeño de sus roles cotidianos. Por ejemplo, se valoró que las tareas en las que se involucran son múltiples y diversas: mediación de conflictos comunitarios, intergeneracionales, laborales; gestión de nuevos proyectos comunitarios; concertación y negociación con decisores en relación con los proyectos comunitarios; preparación y capacitación de grupos gestores, nuevos actores y multiplicadores de los proyectos; la educación ambiental de niños y jóvenes; la facilitación de reuniones, asambleas, balances de resultados,

talleres, cursos y grupos con mujeres víctimas de violencia, así como utilización de las herramientas aprendidas en la dirección docente metodológica.

Como se muestra, los contextos y espacios donde han tenido lugar estas prácticas son también muy diversos: comunitarios, académicos y educativos, empresariales, de gobierno, recreativos, culturales, etc. Asimismo, se observa una pluralidad de actores involucrados, beneficiados por la coordinación o que han colaborado en las actividades, entre los que se encuentran instituciones como la Empresa Eléctrica (OBE), Empresa de Acueductos, Servicios Comunales, el Gobierno municipal y el provincial, el PCC, la PNR; asociaciones como la ANAP, la Red de Educadores Populares y la Red de Cultura de Paz; así como trabajadores por cuenta propia, gestores municipales, adultos mayores, niños y adolescentes, etcétera.

Toda esta información y la participación activa de los miembros de MADIBA durante la realización de estos grupos focales, dan cuenta de cómo ellos se reconocen como coordinadores en sus prácticas cotidianas. Más aún se aprecia una gran satisfacción por los aprendizajes que ponen en práctica desde estas funciones de coordinación, aprendizajes que todos agradecen al programa de formación. Esta experiencia la valoran de muy útil en tanto contribuyó a mejorar su desempeño, tal y como se muestra en sus comentarios:

«Todo lo aprendido en esta comunidad de aprendizaje nos ha dado riqueza».

«... lo hemos traspelado a nuestra propia vida en el consejo popular».

«Ella (comentó un participante refiriéndose a otro)... ahora es otra persona, eso me sorprendió mucho».

«Las competencias que fuimos desarrollando las seguimos utilizando y son retos también».

«Las personas te identifican como alguien que puede coordinar estos procesos».

«Me siento todo el tiempo acompañada por MADIBA».

«Estoy orgulloso de haber estado en esta Comunidad».

Las personas logran identificar una serie de aprendizajes a partir del programa de formación, entre los que mencionan diferentes técnicas, herramientas y procedimientos para la mediación de conflictos y la concertación, la comunicación y el diálogo, las que pueden aplicar en sus contextos de trabajo. La importancia de la colaboración, la participación colectiva, la búsqueda de intereses comunes, la tolerancia a las

frustraciones, el control de las emociones, la identificación de situaciones emergentes, la escucha activa, la asertividad, la aceptación del otro, también fueron reconocidos por ellos como aprendizajes. En términos de logros, dieron cuenta de un desarrollo personal alcanzado en relación con su autoestima, capacidad de emprendimiento, la consecución de las metas de proyectos planificados, la integración de grupos y equipos de trabajo con características, saberes e intereses diferentes, así como la búsqueda de soluciones que beneficien a todos los implicados.

Paralelamente a su visión de logro, ellos identifican aspectos en los que aún deben trabajar como la claridad en la expresión, la empatía, la mayor flexibilidad, el diálogo generativo, el manejo de situaciones emergentes, así como la aplicación eficiente de las herramientas aprendidas.

El segundo grupo focal también sirvió para promover la reflexión de los miembros de la CA MADIBA en torno a los retos, saberes e inquietudes que sienten a partir de su formación y la posterior aplicación de los aprendizajes en el contexto comunitario. Es de destacar que de manera general ellos se reconocen como competentes, aunque identifican retos tales como la emergencia de las competencias adquiridas en nuevos proyectos y la puesta en práctica de los saberes en muchos otros espacios, la continuidad de su formación y de la CA MADIBA.

Juego de roles

Este ejercicio se realizó con el objetivo de colocar a las personas en rol y propiciar que pusieran en práctica los núcleos de competencias de coordinación, aprendidas en el programa de formación. Aunque debe tenerse en cuenta que se trata de una situación provocada, no real, lo que puede generar un sesgo en los resultados, es de gran importancia su triangulación con el resto de las técnicas. Esta técnica tuvo tres instancias fundamentales: la preparación previa, su desarrollo y observación, y el análisis en CA del proceso vivido y los aprendizajes logrados.

Para la preparación del ejercicio los participantes se familiarizaron con los roles asignados (anexo 3) y sobre todo con los indicadores de evaluación del desempeño en las competencias específicas (anexo 4), los analizaron y valoraron críticamente. Las personas plantearon sus dudas e hicieron comentarios, se habló de la comunicación como un eje transversal donde determinadas habilidades comunicativas se manifiestan en las competencias de coordinación de procesos comunitarios participativos. Esto permitió que cumplieran aún más con su función de guía para la acción y para posterior evaluación colectiva del

desempeño del coordinador en la tarea, pero también del resto del grupo. El énfasis en el dominio de los indicadores se hizo por su importancia en la evaluación formativa, para que pudieran ser utilizados como ayudas.

El desarrollo del juego de roles se caracterizó por una participación organizada en la que cada uno de los miembros de MADIBA demostró el desarrollo alcanzado individualmente. Se observó también el crecimiento grupal, pues lograron un liderazgo horizontal que facilitó todo el ejercicio y en el que los participantes parecían haberse puesto de acuerdo para realizar las acciones a favor de una dinámica que respondiera a la tarea. En este sentido, ellos mismos encontraron los recursos indispensables para manejar y solucionar de forma colectiva las situaciones emergentes que acontecieron durante el ejercicio. Por su parte, la labor de facilitación del coordinador se realizó desde un estilo muy centrado en la escucha y la no directividad.

Llama la atención que las personas que al inicio del programa de formación se encontraban en mayores desventajas, contribuyeron a la solución de la situación emergente con argumentos e intervenciones acertadas, lo que demuestra sus avances en este proceso de formación. Es de destacar que casi todos los participantes apoyaron desde su rol, al rol de facilitador, hecho que resultó muy interesante pues también puso de manifiesto una fuerte colaboración y unidad, así como el desarrollo de la CA, de la cual emergió espontáneamente el brindar niveles de ayuda para el despliegue de las potencialidades individuales y grupales en la realización con éxito de la actividad.

El análisis del ejercicio por parte de los miembros de la CA fue facilitado a través de preguntas según los roles asumidos (anexo 5). La persona a la que se le asignó el rol de coordinador expresó haberse sentido cómodo en su rol y satisfecho con su actuación. Valoró de forma muy positiva la posibilidad de participación que otorgó a los demás desde una escucha atenta y activa, permitiéndoles expresar a todos sus criterios y aportar en la búsqueda de soluciones.

El análisis de su desempeño por el resto de la CA fue también muy positivo y coinciden en hacer notar las fortalezas, entre las que reconocen su escucha activa, su apertura hacia diferentes alternativas, la visualización de las problemáticas por cada miembro, el establecimiento de normas y la participación de todos en la toma de decisiones en la solución. Los miembros del grupo plantean además que esas fortalezas son logros del programa de formación, pues antes de MADIBA, el coordinador no sabía dialogar para solucionar los conflictos ni realizar acciones de coordinación, tal y como refirió el grupo.

Los participantes analizaron las dificultades en la facilitación y lograron identificar las siguientes:

- No se realizó un diagnóstico (tener un «termómetro» del estado grupal).
- No hubo una preparación previa efectiva (puesta en común).
- No se realizó el encuadre grupal.
- No se presentó a las personas en la reunión.
- No hubo una precisión en las alternativas de solución.

La persona que se desempeñó en el rol de coordinador no logró identificar por sí mismo sus puntos débiles en la realización del ejercicio, lo que constituye una limitante a destacar, aunque pudiera estar influenciado por el resultado final del ejercicio que fue favorable.

Las personas comentaron sobre los aprendizajes que apreciaron que el ejercicio contribuyó a alcanzar en ellos: la importancia de la presentación de todos los participantes y el adecuado encuadre de la actividad (normas, expectativas), la identificación de la problemática, la toma de decisiones, la gestión de las alternativas, la búsqueda de consenso y el aliento a la participación. También identificaron que pueden mejorar la escucha activa, ser más receptivos y tolerantes, así como la necesidad de emplear más las herramientas de la comunicación que permiten el alivio de tensiones, el uso del humor, resaltar los valores y apreciar lo positivo.

De manera general, los mayores logros en el ejercicio fueron la participación activa de todos los miembros de la CA, la presencia de compromiso e identidad con ella, y el desarrollo alcanzado que se evidencia en una práctica cohesionada. También resalta la calidad de los análisis sobre el desempeño del facilitador y la toma de conciencia sobre la necesidad de preparar a los delegados, y otros actores sociales de los territorios, con las herramientas aprendidas en el programa de formación.

Los resultados de este ejercicio confirman una vez más nuestra tesis acerca de la importancia de la creación de comunidades de aprendizaje como contexto propicio para la formación humana. Es probable que este ejercicio, desarrollado por personas que no estén identificadas entre sí al punto que logra hacerlo una comunidad de aprendizaje, hubiese seguido un curso diferente. La CA operó acá como sujeto colectivo de aprendizaje y evidenció una vez más que las competencias pueden estar distribuidas en la red de relaciones que crean los individuos que en ella interactúan; lo importante es saber articular los recursos compartidos para resolver con éxito la tarea.

Autoevaluación del desempeño en la coordinación

Para la autoevaluación del desempeño en la coordinación se utilizó como instrumento una guía de autoevaluación (anexo 7). De los diecinueve miembros que integran la comunidad de aprendizaje MADIBA, la respondieron los catorce que asistieron al segundo taller formativo, lo que representa un 73,7 %.

El gráfico a continuación ilustra los niveles en los que las personas se autoevaluaron en cada una de las competencias específicas para coordinar procesos comunitarios participativos. Es válido aclarar que los niveles en los que se podían evaluar fueron: idóneo, avanzado, básico, inicial y nulo. Por su parte, los valores que el gráfico muestra, representan el porcentaje de respuestas alcanzado por cada nivel de evaluación.

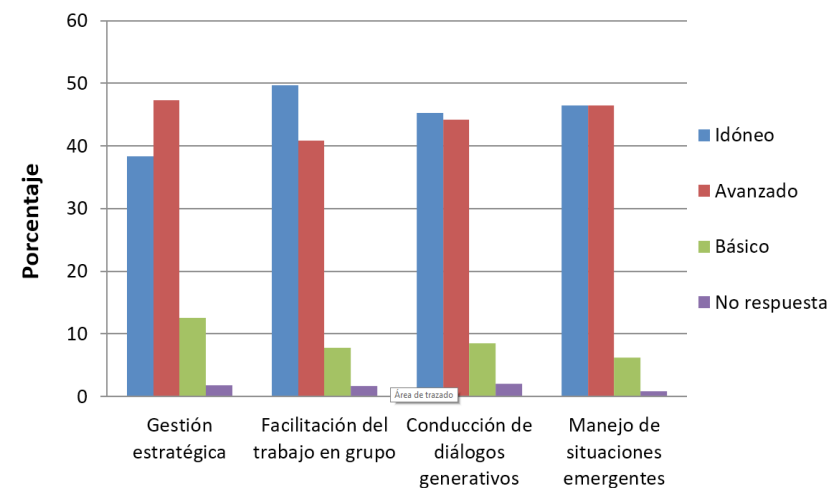


Gráfico 1. Autoevaluación por núcleos de competencia.

Si bien los valores para autoevaluarse que se proponen en el instrumento están entre «0» y «4» («0» es Nulo que significa que no se puede desempeñar en el indicador; «4» es el Idóneo), las personas comienzan a autoevaluarse a partir de «2», nivel Básico, que representa que la persona considera que puede realizar la acción aunque debe mejorar y necesita ciertas ayudas; nadie se otorgó evaluación de «0» o «1» (el «1» corresponde a una realización de la acción con dificultad). Este resultado pudiera estar apuntando también a una tendencia del grupo a la sobrevaloración, aspecto que es necesario corroborar a partir de la triangulación con otras técnicas.

Como se observa, las personas que respondieron al instrumento se autoperceben fundamentalmente en los niveles idóneo y avanzado de

desarrollo de los cuatro núcleos de competencias que evalúa la guía, niveles que corresponden a un desempeño autónomo e íntegro, y a un buen desempeño con detalles a pulir, respectivamente.

De manera general, la aplicación de la guía de autoevaluación del desempeño como coordinador, permitió a los sujetos de investigación analizar cómo se desempeñan en cada indicador de competencia, identificar en cuáles se encuentran más preparados y en cuáles requieren de mayores ayudas, lo que favoreció la toma de consciencia sobre sus limitaciones y potencialidades.

De manera general, la competencia “facilitar el trabajo en grupo”, es donde más abundan las autovaloraciones de idóneo, lo que indica que es en ella donde las personas reconocen que se desempeñan adecuadamente y con mayor independencia. Según refieren, sus mayores fortalezas se ubican en alentar y organizar la participación de todos, otorgar reconocimiento, aliviar tensiones y promover la satisfacción mediante el humor y la empatía. Sin embargo, orientar la elaboración de metas comunes, solicitar opiniones, ideas y sentimientos, y aclarar las intenciones, motivaciones, temores y necesidades detrás de cada intervención, son las acciones implicadas en esta competencia en las que demandan de más ayudas.

En el caso de la competencia “gestionar estratégicamente acciones de transformación”, los evaluados identifican como sus puntos fuertes: determinar los planes de acción en conjunto, estimular la sugerencia de ideas para cumplir con los objetivos y garantizar que todos los actores implicados en un proyecto expresen sus criterios. Sin embargo, identifican que analizar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del entorno con otras personas, es donde deben mejorar más.

En relación con la competencia “conducir diálogos generativos”, las personas por lo general se visualizan con mejores desempeños y autonomía para promover visiones de futuro en los demás, facilitar el reconocimiento del otro y apreciar las contribuciones de los participantes al propio proceso de diálogo. Sin embargo, necesitan ayudas para alentar la curiosidad, la indagación, la reflexión y la innovación en los otros y transformar las formulaciones negativas o de déficit en oportunidades.

Respecto a la competencia “manejar situaciones emergentes”, consideran que sus mayores potencialidades son promover las soluciones colectivas, practicar la escucha activa y ayudar al establecimiento de un plan de acción. Por otro lado, usar el reflejo para aligerar emociones descontroladas es un ejercicio en el que deben mejorar.

Composición «cómo era antes, cómo soy ahora y cómo quisiera ser en mi futuro como coordinador(a)»

Al analizar las composiciones (anexo 8), lo que primero llama la atención es que todas las personas dan cuenta de las transformaciones favorables que el programa de formación produjo en ellas. La mayoría alude, de alguna manera, a que antes de participar en la experiencia formativa tenía un gran compromiso y deseos de promover cambios sociales, sin embargo no sabían cómo lograrlo.

Según refieren en sus composiciones, el programa implicó un proceso de cambio y de desarrollo personal y de sus competencias para el trabajo comunitario, lo que se muestra a través de las siguientes frases:

«Mi participación en el Programa de formación (...), trajo un antes y un después tanto a mi vida personal como laboral».

«Mi paso por MADIBA cambió mi vida de manera positiva».

«Ya me desempeñaba en el rol de coordinadora de grupos (...) muchas herramientas me aportaron los talleres de formación de educadores populares (...) sin embargo, la cotidianidad siempre demanda otros aprendizajes y este taller llegó a mí como caído del cielo para cumplir con dicha expectativa».

«Tendría yo que decir que soy más participativa, he fortalecido mi enfoque transdisciplinar del abordaje de los procesos y el reconocimiento a la otredad para enriquecer nuestras prácticas transformadoras».

Los miembros de MADIBA reconocen que la formación del programa tiene un gran valor para sus prácticas porque influyó en la efectividad para ejercer el rol de coordinador, pues adquirieron conocimientos y herramientas para el trabajo, ganaron mayor seguridad para desempeñarse en dicho rol; de modo que se sienten más empoderados, con mayores destrezas, y un autoconocimiento más sólido sobre las limitaciones y potencialidades en sus competencias para coordinar procesos comunitarios participativos. Por otro lado, ahora toman más en consideración el apoyo y participación de todos los actores comunitarios, lo que enriquece su trabajo cotidiano y los resultados de los procesos que coordinan en sus comunidades.

Hay logros fundamentales que las personas identifican que se pueden asociar a varias de las competencias específicas que se ponen en práctica durante el trabajo comunitario. Se hace referencia a la asertividad, la escucha activa, el brindar oportunidades a todos para participar, así

como ayudar en la toma de decisiones colectivas y la gestión de acciones de transformación. Este último fue un aprendizaje importante al que se hace referencia en muchas de las composiciones cuando reconocen la importancia que tiene ahora para ellos la construcción grupal, la colaboración y el aporte de todos en la búsqueda de soluciones a los problemas de la comunidad.

Un cambio que identifican las personas, y que resulta muy interesante, es en su actitud ante las situaciones y demandas de la comunidad. Ahora son más proactivas: se dirigen más a la búsqueda de soluciones a los problemas y no se quedan como antes en los sueños y deseos de transformación, sino que trabajan por la realización de los mismos. También manifiestan haber logrado una mirada y una relación diferente con su comunidad, a la que le conceden ahora un papel más protagónico y participativo a través del diálogo.

Respecto a su futuro como coordinadores, llama la atención que no elaboran un modelo previsible del rol, sino que más bien insisten en la demanda de continuar su superación en las competencias formadas, lograr mejores desempeños en los diferentes ámbitos de trabajo cotidiano y un mayor dominio práctico de los instrumentos y herramientas aprendidos, sobre todo para la mediación y la concertación. Además, es una petición recurrente la permanencia e interacción de la CA MADIBA para compartir las experiencias personales.

Análisis integrado de los resultados de los talleres de evaluación formativa

El análisis integral de las evidencias recogidas con las técnicas aplicadas en los talleres de evaluación formativa, nos permite conocer los efectos que tuvo el programa en las personas que participaron en él y valorar el desarrollo alcanzado en los núcleos de competencias evaluadas. En sentido general podemos concluir que todos han sobrepasado el nivel básico, la mayoría de los evaluados (nueve), se encuentran en el nivel avanzado de desarrollo competente y el resto (cinco), en el nivel de idoneidad.

Las personas evaluadas tienden a valorarse a sí mismas y entre sí desde un enfoque más bien positivo, centrado en las fortalezas, lo cual pudiera provocar sobrevaloraciones que no se corresponden con el desempeño real. Sin embargo, en este caso se muestra como un potencial significativo para lograr el avance hacia un nivel superior.

El programa de formación contribuyó a su desarrollo individual y de la CA, pues reconocen que ahora cuentan con los conocimientos y recursos para llevar a cabo transformaciones sociales desde la coordinación, son más seguros de sí mismos en su actuar, más proactivos y más conscientes de sus fortalezas y limitaciones para coordinar procesos comunitarios participativos. Su sensibilización ante la importancia del diálogo, la mediación y la colaboración para lograr cambios sociales, es notable.

A su vez, dan cuenta de cómo ahora logran que todos los implicados en un proyecto participen, expresen sus opiniones, den sus propuestas para buscar soluciones, elaboren de conjunto el plan de acción en función de objetivos comunes y desde una visión de futuro. También se destaca como un logro importante el reconocimiento del otro y la escucha activa.

Estos resultados permiten afirmar que el elemento grupal fue realmente potenciado desde el programa de formación, y con ello la colaboración, la acción conjunta, la ayuda mutua, la construcción colectiva; todo ello como aspectos necesarios para coordinar procesos comunitarios participativos y lograr dar solución a los problemas.

Otro aspecto que llama particularmente la atención es que los miembros de la CA MADIBA, siempre hacen referencia a su fuerte sentido de pertenencia y sus deseos por mantenerla, aun tratándose de un grupo muy heterogéneo en su composición y donde la mayoría de los integrantes no se conocían con anterioridad.

Todas estas fortalezas que caracterizan a la CA corroboran la utilidad de la metodología del programa formativo para desarrollar el elemento grupal. Y en relación con el proceso evaluativo de los aprendizajes logrados, la coevaluación es un elemento que contribuye a consolidar estos resultados. Precisamente esta forma de evaluación, empleada con acierto en los talleres de evaluación formativa, sirvió para compensar el déficit que todavía tienen los miembros de la CA para autoevaluarse con objetividad, algo que ellos mismos destacan en sus reflexiones sobre el proceso de evaluación y que demandan como nuevo aprendizaje a incorporar.

Además de los logros obtenidos, las personas identifican algunos retos que tienen por delante como coordinadores, entre los que se encuentran: continuar su superación, así como la aplicación de los aprendizajes en otros espacios o contextos.

Estudio de casos múltiples

Durante el proceso constructivo de la metodología de evaluación formativa de las competencias, el análisis de los resultados de los talleres formativos nos permitió reflexionar sobre la necesidad de una búsqueda más exhaustiva de evidencias de los efectos de la formación que requerían mayor profundidad y triangulación de fuentes, algo que los talleres colectivos no permitían por la cantidad de personas y sobre todo porque no era posible observarlas y evaluar dinámicamente su accionar en su propio contexto de actuación. Por estas razones nos pareció conveniente optar por el estudio de casos múltiples como un método de investigación pertinente y efectivo.

La selección de los casos obedeció a tres criterios básicos: personas de la CA que coordinan procesos comunitarios en los lugares donde viven y que no hayan tenido una formación relativa a las competencias evaluadas, anterior a nuestro programa formativo, o en su defecto que esa formación haya sido mínima. También definimos que los contextos de procedencia fueran diversos, para eso se decidió seleccionar dos personas por cada uno de los municipios de la muestra. Al final se redujo a cinco casos porque una de las personas seleccionadas del municipio Holguín tuvo dificultades personales en las fechas que realizamos el trabajo de campo en ese lugar.

A continuación presentamos los cinco casos estudiados y una valoración integral de los resultados obtenidos por esta vía. El análisis de cada caso fue realizado según la guía de estudio de caso, previamente elaborada (anexo 9).

El estudio incluyó: la revisión de los registros de cada una de las sesiones del programa formativo y de los portafolios individuales de los casos evaluados, para valorar sus trayectorias personales de aprendizaje de las competencias durante esa fase; el análisis de su participación en los talleres de evaluación formativa para acopiar evidencias del desarrollo alcanzado; y el trabajo de campo para profundizar en la evaluación de sus desempeños como coordinadores, observándolos en sus propios contextos de actuación cotidiana e interactuando de un modo más directo con ellos. Por esta razón, además de todos los instrumentos ya analizados en los talleres formativos, a estas personas se les aplicaron otros instrumentos con la intención de alcanzar mayor integralidad en la evaluación de sus competencias y de lograr una retroalimentación más inmediata con intención formativa. Es así que se emplearon también: el ejercicio de simulación in basket (anexos 6a, 6b y 6c), la entrevista

apreciativa-generativa de incidentes críticos (anexo 10), la observación en las actividades de la comunidad (anexo 11) y el diario de campo (anexo 12).

Lo que se expone a continuación fue devuelto a las personas evaluadas como parte del momento de retroalimentación final que implica esta metodología, y también para obtener el consentimiento de su publicación. Para evitar nombrar a las personas se optó por el empleo de un seudónimo para identificarlas, algo que también fue consensuado con ellas.

Estudio de caso 1: «La cederista multifacética»

Se trata de una mujer de cuarenta y cinco años, ama de casa, con 9no. grado de escolaridad. Vive en la comunidad desde hace veinte años y fue elegida como presidenta del único CDR que allí existe desde hace varios años. Es una líder comunitaria comprometida con su gente y que por su vínculo con el proyecto del CFV ha tenido un papel protagónico en la coordinación de las acciones de transformación medioambiental que este proyecto apoya. Su carácter afable y su deseo de contribuir a la solución de los problemas de una manera constructiva, le han hecho acreedora de toda la confianza de su comunidad, quienes la solicitan para abordar cualquier situación.

Caracterización de la comunidad donde coordina procesos participativos

La comunidad «El Granizo», se encuentra en el municipio de Cumanayagua, provincia de Cienfuegos, en las cercanías de la presa Avilés. Se ubica a 3 km de la cabecera municipal y tiene como asentamientos poblacionales más cercanos a Parra, Crespo y Potrerillo. En realidad esta es una comunidad «importada». Las personas que viven aquí, fueron trasladadas desde diferentes lugares del municipio, cuando en el año 2002 el huracán Lili destruyó sus viviendas y el gobierno municipal buscó una solución transitoria: se improvisaron las viviendas usando los locales abandonados que existían en esta área y que antes pertenecían a los albergues de los constructores de la presa y a una escuela de educación especial que ya no funciona.

Desde esa fecha las personas se han quejado porque se sintieron engañadas cuando se les informó que irían a vivir a un lugar con condiciones y se encontraron muchas dificultades: no había agua y las casas improvisadas no tenían servicios sanitarios y las cubiertas muy dañadas. Tampoco existía ningún tipo de servicio de salud, transporte o recreación; todo eso tenían y tienen ahora que buscarlo fuera de la

comunidad, principalmente en Cumanayagua. La escuela primaria dejó de funcionar hace más de tres años con el reordenamiento que hizo el MINED y que derivó en el cierre de todas las instituciones con poca matrícula. Para moverse a la capital municipal o a los pueblos colindantes, como por ejemplo, Crespo, donde estudian ahora los escolares primarios, tienen que usar el servicio de los camioncitos particulares o, en el caso de los escolares, la guagua que emplea Educación para mover a los profesores. Tal situación creó un estado de opinión muy desfavorable en los pobladores, quienes todavía hoy desconfían de cualquier promesa que les haga el gobierno.

Actualmente viven ciento cincuenta y cuatro personas en cuarenta y cinco viviendas, treinta de ellas ubicadas en las seis naves de la antigua escuela y las otras quince en los locales que fueran las oficinas y otras instalaciones del centro escolar. Además hay otras doce viviendas dispersas en el área cercana. Una parte de estas viviendas no están legalizadas. La población es mayormente joven, hay diez niños, no hay adultos mayores, pero sí varias mujeres solteras y sin vínculo laboral. Hay algunos impedidos físicos y enfermos. Solo cuentan con una bodega y una cafetería como servicios públicos. La inserción en el proyecto del CFV ha ido favoreciendo el cambio paulatino de las condiciones de vida de la comunidad. Ya muchas viviendas tienen techos nuevos y baños, solo quedan 15 por terminar. Sin embargo, la problemática del servicio de agua potable todavía no se ha resuelto. Normalmente usan el agua de la presa, sin cloro ni tratamiento alguno; es muy común que cuando llegan las pipas de agua sean las mujeres las que tengan que acarrearlas hasta sus casas porque a esa hora los hombres están en sus trabajos, mayormente dedicados a la pesca, la ganadería y la agricultura.

Desempeño personal durante el programa de formación de competencias

Se incorporó al programa de formación por su vínculo con el proyecto «Apoyo a la participación ciudadana activa para el mejoramiento medioambiental», que desarrolla el CFV. Nunca antes había participado en una experiencia formativa de esta naturaleza.

Desde el inicio del programa se mantuvo un tanto cohibida y retraída, muy apegada a sus colegas del municipio y con poco contacto con el resto de los participantes. Se reconocía a sí misma como una persona tímida y que necesitaba crecer en conocimientos. En las primeras sesiones no hay prácticamente registro de su participación, solamente cuando la facilitación le requería su opinión o contribución en las tareas de aprendizaje. Sin embargo, siempre estuvo atenta, con disposición a

aprender y sus comentarios acerca de cómo se sentía en la CA siempre fueron favorables.

Durante las primeras sesiones del programa formativo siempre valoró favorablemente el desempeño de la CA, no así el de ella misma. Sus autoevaluaciones iniciales nunca fueron de alto desempeño. En el segundo mes su actitud comenzó a cambiar. Se propuso como meta perder el miedo escénico y comenzó a trabajar para lograrlo. Aprovechó muy bien el trabajo en equipos para mejorar su interacción, ya para la sexta sesión ella misma reconocía que había avanzado porque por primera vez daba una idea valiosa al equipo. A partir del cuarto mes comienzan a predominar las autoevaluaciones de alto desempeño. Solo reconoce alguna dificultad para el manejo de las emociones.

Asistió a casi todas las sesiones de trabajo. Se mostró siempre muy identificada con la CA. Sus relaciones con el resto de los miembros fueron idóneas, de colaboración y ayuda. Sus colegas reconocieron en varias ocasiones estas y otras cualidades. Por ejemplo, en una ocasión en que perdió el transporte para La Habana su actitud responsable y comprometida fue muy apreciada por el grupo:

Quiero hacerle un reconocimiento porque muestra su grado de madurez, de responsabilidad, de compromiso con esta comunidad. A ella se le fue la guagua ayer; vive en el campo, no sabíamos qué pasaba, ella llamó y dijo que si la esperaban en la terminal, ella venía, alquiló una máquina y a las diez de la noche estaba aquí. Otra persona hubiera regresado y no hubiera venido.

En otra oportunidad, más avanzado el programa, cuando los participantes tuvieron la posibilidad de apreciar las virtudes y aportes de cada miembro al desarrollo de la CA, fue valorada como:

«Discreta, callada, con deseos de hacer, responsable, humana, motivada, estudiosa, perseverante, carismática, alegre, sensible, solidaria».

Al finalizar el programa de formación su cambio era muy evidente. Desde la propia CA sus colegas pudieron valorarlo: de «observadora y no habladora», como ella misma se estimaba, pasó a ser una persona más extrovertida, con muchas ideas para ofrecer. En el taller de cierre, cuando expuso su proyecto de transformación en la comunidad para aplicar los aprendizajes de MADIBA, mostró un gran dominio del contenido expuesto, pero sobre todo confianza y seguridad en sí misma para dirigirse al auditorio. Todos los participantes reconocieron la excelente presentación y lo mucho que había avanzado en sus competencias.

Análisis de los resultados de la evaluación posterior al programa de formación

El trabajo de campo en su comunidad dio claras evidencias de este progreso alentador. Fue capaz de convocar a la comunidad y organizar el debate entre todos los vecinos de la problemática que hoy les aqueja respecto al servicio ineficiente del agua. Allí mismo se pudo notar el reconocimiento de los vecinos a su gestión eficiente para canalizar la solución de los problemas colectivos con las instancias del municipio. Uno de ellos expresó que el mayor cambio logrado a nivel de comunidad es que «ya no nos quedamos callados, nos hemos empoderado para exigir el respeto a nuestros derechos». Asimismo, los directivos del municipio, reconocen como algo positivo el hecho de que ha logrado resolver muchos asuntos dilemáticos con la movilización consciente y voluntaria de las personas de la comunidad, que han resuelto tareas complejas y vitales, como abrir un pozo para acceder a fuentes de agua potable, sin que fuese necesario invertir dinero en ello. Este tipo de acciones han sido muy favorables para el logro de un mayor sentido de pertenencia de una comunidad, que como se ha dicho, surgió de un modo improvisado y sin historia patrimonial.

Para realizar sus tareas en la comunidad se apoya en un grupo gestor, compuesto por nueve personas, seleccionadas entre los vecinos. La mayoría son jóvenes y esto se manejó intencionalmente para contribuir a la formación del relevo. Este grupo constituye el mecanismo de consulta y toma de decisiones primario ante las situaciones que enfrenta la comunidad y que requieren soluciones colectivas. Incluye al delegado de la circunscripción. Como dispositivo de trabajo le ha permitido dirimir conflictos que afectan a los residentes de la comunidad, como por ejemplo: el litigio que surgió entre la brigada de construcción del municipio y los vecinos durante el arreglo de sus casas, sobre todo por el uso inadecuado de los materiales y la calidad de los trabajos, o entre un campesino de la zona que bombea agua a la comunidad desde su pozo, pero al que deben pagarle una mensualidad para cubrir los gastos de electricidad, y algunos residentes se mostraron morosos con el pago. En todos los casos su intervención resultó exitosa, de lo que se siente orgullosa porque una vez más reconoce que puede mediar conflictos y cada vez lo hace mejor.

Su autoevaluación acerca del desarrollo de los núcleos de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos, se corresponde con los resultados que muestra en su desempeño. Casi todos los indicadores los evalúa en los niveles superiores; solo se coloca

en un nivel básico, es decir, que lo puede hacer, pero requiere ayuda en aquellos que exigen una participación más activa de los demás como en el diagnóstico y evaluación de las problemáticas o en el sondeo de opiniones y sentimientos. En su composición personal reconoce sus avances y limitaciones y de manera prospectiva se propone continuar superándose. También la realización del ejercicio in basket permitió evidenciar su desarrollo en la gestión estratégica, la adecuación de su actuación a las condiciones del contexto y el uso de las herramientas aprendidas para afrontar las situaciones. Tuvo muy buena comprensión del ejercicio; argumentó muy bien sus respuestas y supo encontrar los recursos necesarios para sortear sus dificultades, a través de mecanismos metacognitivos, que sorprendentemente mostró ante los investigadores.

Otra evidencia del avance en el desarrollo de sus competencias para la coordinación está en la realización exitosa de diferentes mesas de concertación con instancias del gobierno y empresas del territorio. El acto de dialogar con los directores de empresa para buscar soluciones a los problemas de la comunidad es valorado como un logro indiscutible, pues como bien nos dice «eso, antes de MADIBA no lo hacía por nada del mundo». La propia coordinadora de proyectos del Poder Popular municipal destaca la facilidad con que ella se desenvuelve en este tipo de tareas.

Sin embargo, su actuación como coordinadora no está exenta de conflictos internos en la propia comunidad, donde intervienen otros actores sociales que también responden por los intereses de los ciudadanos, incluso por decreto, como es el caso del delegado. Las discrepancias surgidas por diferencias de criterios a la hora de tomar decisiones ante situaciones que atañen a todos, como por ejemplo la implementación de la conductora de agua o la construcción de un organopónico, las ha sabido manejar con bastante tino: ha evadido el enfrentamiento y se ha apoyado en el grupo gestor para concertar la solución más apropiada a los intereses de todos.

Valoración general y perspectivas de desarrollo

Un análisis integrado de los resultados de su formación en el ámbito de los núcleos de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos, permite afirmar que su nivel de desarrollo de estas competencias es avanzado. Si se toma en cuenta el punto de partida: falta de formación previa, ausencia de habilidades para comunicarse e interactuar, así como para coordinar grupos, es evidente que ha habido un progreso muy positivo.

La posibilidad de coordinar las acciones del proyecto del CFV en su comunidad, le ha permitido superar gradualmente sus limitaciones iniciales. Este es un caso que supera con creces su rol social en la comunidad. Es presidenta del CDR, pero realiza tareas de mucha más envergadura para las que se ha venido preparando de modo consciente y ha logrado establecer sus propias estrategias personales de desarrollo para afrontarlas con éxito. Otro logro importante es el desarrollo de una capacidad casi intuitiva para visualizar las oportunidades y aprovecharlas al máximo; siempre con un sentido ético y de compromiso con su comunidad.

Ha avanzado en todas las competencias para la coordinación. Hay evidencias múltiples de cómo con su desempeño personal y el apoyo de otras personas de la comunidad, ha logrado la solución de múltiples problemáticas sociales. Hoy la comunidad se muestra más limpia y ordenada, y tal vez más encaminada hacia la construcción de una verdadera identidad como grupo humano que convive e interactúa en ese espacio de la geografía cubana.

Todavía requiere perfeccionar algunos elementos de las competencias, sobre todo, los referidos al control de las emociones en los procesos de comunicación grupal y la incorporación más activa de las demás personas a las actividades que coordina. Las posibilidades para seguir aprendiendo y perfeccionando lo aprendido serán múltiples, dada su condición de principal coordinadora del proyecto que junto al CFV se ejecuta en su comunidad. Su visión prospectiva le ha permitido trazarse planes al respecto, que seguramente logrará cumplir dada su actitud persistente y esforzada.

Fue seleccionada como la primera presidenta de CDR del municipio que rindió cuenta ante la dirección municipal del PCC. Altamente valorada por su función en esta organización, fue propuesta para integrar las filas del PCC.

Estudio de caso 2: «El delegado del futuro»

Este caso de estudio corresponde a uno de los miembros más longevos de la CA MADIBA. Un hombre de sesenta y tres años de edad, con duodécimo grado de escolaridad, en trámites de jubilación. Hoy se desempeña como panadero en la nueva panadería de su comunidad, pero anteriormente realizó otros muchos oficios como: trabajador agrícola, maestro de adultos, operador de grupo electrógeno. Sin embargo, de lo que más se siente orgulloso es de su rol como delegado

de su circunscripción, el cual ha desempeñado con mucho éxito durante veinte años. Es un líder natural de base, muy dedicado al servicio de la ciudadanía y al que sus coterráneos reconocen por su implicación y compromiso. Está muy identificado con su comunidad donde siempre ha vivido y su trabajo sistemático dirigido a atender las problemáticas de los pobladores del lugar y a encauzar con éxito la búsqueda de soluciones, ha propiciado que estos le bautizaran con el seudónimo de «el delegado del futuro».

Caracterización de la comunidad donde coordina procesos participativos

Se trata del asentamiento rural Yaguanabo Arriba, perteneciente al Consejo Popular Camilo Cienfuegos, municipio Cumanayagua, provincia de Cienfuegos. Está situado en las alturas de Trinidad en un valle intramontano del macizo montañoso Guamuhaya y fue fundada en el año 1960, en los terrenos que antes pertenecían al hacendado Felipe Zerquera. Sus primeros pobladores fueron los propios jornaleros de la hacienda, que ya habitaban algunos bohíos, y los combatientes de la lucha contra bandidos, a los que la Revolución les otorgó casas en el lugar.

Es una comunidad de difícil acceso porque solo existe un camino de 7 km, que está en pésimas condiciones, que la conecta con la carretera de Cienfuegos a Trinidad. No existe servicio de transporte. El camión con los víveres de la libreta de abastecimiento llega a la bodega una vez al mes. Durante mucho tiempo no han tenido servicio de electricidad y esto ha repercutido grandemente en la calidad de vida de la población que no puede refrigerar alimentos, ni ver la TV o disfrutar de las tecnologías de la información. Hay un solo teléfono comunitario y otros dos de 400 minutos en el consultorio médico y en la escuela primaria, respectivamente. Como consecuencia de esta situación desfavorable la población ha disminuido considerablemente. De ciento tres familias que habitaban la zona en el año 2004 hoy quedan apenas sesenta y siete, para un total de ciento cincuenta y nueve personas, que están distribuidas en cincuenta casas nucleadas alrededor de un pequeño paseo arbolado construido a principios de la década del sesenta del siglo pasado, y otras diecisiete casas dispersas. El huracán Dennis, que azotó el lugar en el año 2005, también influyó en el despoblamiento; aún se observan las huellas en el área donde está ubicada la escuela primaria que quedó apartada del resto del caserío porque todas las casas a su alrededor fueron destruidas.

La naturaleza allí es pródiga. El paisaje natural es hermoso y la diversidad biológica se destaca por la existencia de una especie endémica

local y única: la palma Guano Barbudo (*Coccothrinax Brevicrinis* Borhidi et Muñiz) en peligro de extinción. También abundan el venado y la jutía, y una gran cantidad de frutales como anón, tamarindo, chirimoya, limones, etc. El uso indiscriminado del Guano Barbudo como materia prima para la fabricación de artículos artesanales (sogas, cepillos, cernidores) y su empleo en techos, horcones y cercas, la caza furtiva de venados y jutías, los incendios forestales y la quema de madera para la cocción de alimento, así como el inadecuado manejo de los desechos provenientes de la actividad humana, constituyen problemáticas medioambientales que la comunidad debe enfrentar.

Desempeño personal durante el programa de formación de competencias

Desde su incorporación al programa de formación estuvo muy motivado e interesado por participar. Con anterioridad solo había participado en un taller de capacitación sobre comunicación ofrecido en la provincia. Desde el inicio del programa y en varias oportunidades manifestó satisfacción por lo que estaba haciendo en la CA y expresó sentirse emocionado y contento. Siempre se condujo con naturalidad y extroversión y se relacionó abiertamente con todos los miembros de la comunidad. Su estancia en el alojamiento durante cada semana de encuentro en el transcurso de los siete meses que duró el programa, permitió una relación más estrecha con los miembros de los otros municipios que también compartían ese espacio. Por ejemplo, al final de la tercera sesión de trabajo expresó:

«Me han hecho sentir muy contento, muy alegre, me llevo una experiencia muy linda, he conocido personas maravillosas, este grupo es maravilloso, me llevo de todo el mundo el amor, el cariño que se puede llevar un ser humano, me he sentido como nunca en este taller, yo nunca pensé que esto iba a ser así, de todas las personas aquí me llevo una alegría tan grande, en mi comunidad me están esperando con esta satisfacción».

Estuvo presente en todas las sesiones de trabajo. Mostró implicación y compromiso con las tareas y logró identificarse muy bien con la CA. La colaboración y la ayuda le caracterizaron permanentemente. También desde el inicio fue uno de los miembros de la CA que recibió un auténtico reconocimiento, por parte de los otros miembros, por la calidad del trabajo que realiza en su comunidad. En la misma sesión aludida anteriormente una de sus colegas argumentó:

«Él lleva muchos años de delegado con mucho sacrificio, buscándose muchos problemas, pero solucionando los problemas sin recursos, que es lo más importante que nosotros vemos en ellos y esos son los ejemplos que debemos seguir, y por eso tantas personas se han acercado a ellos y en la mañana de hoy lo han reconocido de esta forma, porque es verdad que lo que han hecho toda la vida es aportar a cambio de nada».

En otra oportunidad, más avanzado el programa, cuando los participantes tuvieron la posibilidad de apreciar las virtudes y aportes de cada miembro al desarrollo de la CA, fue valorado como:

«Comunicativo, elegante, absorbente, amoroso, caballero, carismático, emprendedor, con deseos de superarse, solidario, motivado, educado, muy trabajador».

Su portafolio muestra una trayectoria de aprendizaje de las competencias en formación que podría considerarse de progreso, considerando sus condiciones previas de partida y sus potencialidades. Desde el inicio sus autoevaluaciones fueron de desempeño alto y adecuado. Paulatinamente, cuando el programa exigió mayor dominio de los aspectos conceptuales y el uso práctico de los procedimientos para la coordinación, comenzó a autoevaluarse de desempeño adecuado. La autovaloración de su aprendizaje fue ganando en objetividad a medida que trascurrían las situaciones de aprendizaje, así pudo identificar los aspectos en los que debería mejorar y comenzó a practicarlo en su accionar comunitario. Estos aspectos se referían básicamente a la gestión colectiva de las actividades, la indagación y la escucha como herramientas indispensables para el diálogo, así como la elaboración de metas colectivas con la anuencia de la comunidad. También la coevaluación fue un recurso muy útil para la toma de conciencia de estas limitaciones y su tratamiento prospectivo:

«Cuando llegó aquí e íbamos a hacer cualquier ejercicio él decía: “yo todo eso me lo sé, yo soy el Delegado de mi Circunscripción”. Y ya cada vez que vamos a hacer un ejercicio se da cuenta que él no es el dueño de la comunidad ni el único que participa en los procesos. Se ha visto un cambio, pero un cambio muy fundamental. Por eso ahora dice: “vamos a ver qué herramientas utilizamos”. Se ve el cambio en él».

De este modo él mismo reconoce los aprendizajes logrados y los desafíos que tiene por delante. En las sesiones finales del programa

expresó que el hecho de haber venido le había enseñado que él no puede trabajar solo y que tiene que propiciar la participación, que las personas se escuchen. Esto lo ha llevado a cambiar su forma de actuar en su comunidad:

«Yo pensaba que como yo era el gobierno se tenía que hacer lo que yo dijera allí, y ahora aprendí que tengo que escuchar, tengo que coordinar esa participación».

Análisis de los resultados de la evaluación posterior al programa de formación

Culminado el programa de formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos, se ha mantenido muy activo en cuanto a la continuidad de su formación y la práctica de sus aprendizajes. En esto ha contribuido, por supuesto, su inserción en el proyecto del CFV y el vínculo con la Red Mapa Verde, por la problemática medioambiental de su comunidad. Incluso participó nuevamente en un taller de mediación de conflictos que nuestro grupo ofreció en colaboración con el CFV en Cienfuegos.

La autoevaluación sobre su desempeño como coordinador, según las competencias aprendidas, continúa siendo elevada. En casi todos los indicadores se coloca entre «idóneo», en el sentido de que puede hacerlo con autonomía, o «avanzado», porque considera que lo hace bien y solo debe perfilar algunos detalles. En los únicos indicadores donde reconoce un desempeño «básico», o sea, que lo puede hacer, pero debe mejorar y requiere de ayuda, son aquellos que se relacionan con la facilitación del trabajo en grupo que apuntan hacia la coordinación de la acción conjunta con la implicación de los participantes, es decir, las tareas que dependen más de su acción individual las ejecuta con mejor precisión y calidad, que aquellas que no dependen solo de él, sino del trabajo cooperado; dígame: elaborar metas comunes, establecer normas y valores grupales, o asegurarse de que el grupo está en condiciones para aprender. En plena concordancia con esta autovaloración, tanto en la entrevista como en la observación de su accionar en la comunidad durante nuestro trabajo de campo, salieron a relucir algunos elementos que mostraban una tendencia al control excesivo de la situación, con cierta reticencia a delegar tareas y a dudar de la capacidad de otros para acometerlas, cuestiones que él mismo reconoce debe superar.

Durante la realización del ejercicio in basket mostró adecuada comprensión de la tarea y se sintió muy seguro en su solución, solo en algunas ocasiones solicitó ayuda, sobre todo para completar las acciones

de evaluación de las tareas que iba jerarquizando. La estrategia asumida para la solución del ejercicio fue apropiada: tomó como referencia las propias problemáticas de su comunidad lo que le permitió establecer analogías muy productivas y dejó ver en su proyección su capacidad para incluir a los otros en las soluciones. También el ejercicio permitió evidenciar una vez más su rol directivo, en ningún caso propuso delegar tareas.

El ejercicio de simulación desarrollado en la CA MADIBA, fue también muy ilustrativo de los aprendizajes logrados y de los aspectos en que todavía requiere más formación, pues tuvo el rol de coordinador en ese ejercicio. Tanto él mismo como sus colegas reconocieron que pudo atender y escuchar a todos los implicados en la problemática, facilitó la participación de todos y supo contener los momentos de discusión y desarmonía que no propiciaban la búsqueda de consenso. También logró aprovechar de un modo eficiente todas las sugerencias de los participantes para resolver con éxito la tarea. Sin embargo, cuestiones básicas de la coordinación fueron pasadas por alto como el diagnóstico inicial, la presentación de los participantes, el establecimiento de normas y objetivos comunes, la clarificación de posiciones y la concreción de soluciones. Estas últimas observaciones podrían resultar contradictorias con la valoración exitosa del desenlace del ejercicio, pero tiene una explicación muy alentadora: la posibilidad de encontrar entre todos los miembros de la CA los recursos necesarios para afrontar la situación. Es decir, que los diferentes participantes contribuyeron con sus acciones a encaminar la tarea, y esto fue posible, por supuesto, porque también habían sido formados en las competencias requeridas y conservan su identidad como comunidad de aprendizaje. El mérito de nuestro coordinador estuvo en aprovechar esa ayuda y saberlas conjugar.

La visita a su comunidad nos permitió constatar su poder de convocatoria para movilizar a las personas, facilitar acciones colectivas y mostrar los cambios operados en la localidad. Durante el recorrido por las casas y las instalaciones sociales: escuela, consultorio médico, sala de video, local de reuniones, vivero, etc., fuimos testigos del reconocimiento que todos hacen a su labor como delegado, y también de la identidad que tienen con este lugar sus pobladores: personas muy sencillas y humildes. El propio entrevistado lo revela en su discurso:

«En esta comunidad las personas tienen sentido de pertenencia, es una comunidad netamente de aquí, de la zona, se sienten dueños de esta comunidad y de la naturaleza que los rodea».

En la entrevista apreciativa-generativa que se le realizara, reconoce como sus mayores logros, a partir de su paso por MADIBA, la incorporación de importantes herramientas para mediar y conducir mesas de concertaciones:

«He logrado mediar conflictos, de hecho, no soy especialista, pero bueno, las herramientas que aprendí en La Habana, en los talleres de MADIBA, me han permitido hacerlo bien, mejor que antes».

Destaca aquellas acciones de beneficio social como la mediación de un conflicto entre los padres y la escuela, porque los primeros se negaban a que sus hijos asistieran al inicio del curso ya que una parte del techo de la escuela estaba muy dañado y había peligro de derrumbe. La búsqueda de una solución colectiva, que posibilitó que la escuela continuara funcionando, fue para él una vivencia muy positiva que le mostró cuánto había avanzado y las cosas que podía hacer. Otra experiencia muy positiva fue el éxito logrado en la mesa de concertación con el gobierno municipal y la OBE para gestionar la electrificación de la comunidad. Hoy la comunidad electrificada muestra otro rostro, la gente ve nuevas oportunidades y muchos de los planes de desarrollo local que habían soñado ahora los visualizan con mayor posibilidad de llevarlos a la práctica. Otras tareas vitales como el arreglo de la conductora de agua, la solución a la problemática del manejo de los desechos sólidos, o la reconstrucción de la panadería, fueron logros muy valorados, sobre todo porque para su realización no tuvieron que buscar recursos fuera, sino tan solo movilizar a las personas. Cuenta con orgullo que casi toda la población, incluido los niños y las niñas, respondieron a su llamado y aportaron mucho a la realización de estas tareas. Por ejemplo, para llevar la electricidad a la comunidad, más de cuarenta personas fueron movilizadas para apoyar a los técnicos de la OBE.

Otra evidencia de aprendizaje tiene que ver con su capacidad para buscar alianzas y conjugar los recursos disponibles para la solución de problemas. Así las movilizaciones para el desarrollo de las tareas colectivas las realiza con el apoyo de los CDR, la FMC y la Asociación de Combatientes. Para el trabajo de educación ambiental se asesora de los especialistas de Flora y Fauna: sistemáticamente se organizan matutinos para informar y orientar sobre cuestiones vitales relativas al cuidado del entorno y su protección consciente. Él mismo ofrece charlas sobre el tema, a partir de la preparación recibida en los talleres organizados por el CFV. Este mismo vínculo le ha permitido crear un grupo gestor con nueve personas de su comunidad que representan a los diferentes

actores sociales, y constituyen la plataforma para decidir y gestionar las estrategias de trabajo para atender y solucionar cada problemática que surge en la comunidad.

También constatamos su labor sistemática dirigida a incorporar a todos los ciudadanos a las tareas comunitarias. Por ejemplo, al taller que ofrecimos en Cienfuegos, le acompañó un exrecluso de la comunidad con el que realiza una importante tarea de rehabilitación y que luego pudimos constatar sus frutos, al verlo trabajar en el nuevo vivero para reforestar los campos circundantes con el Guano Barbudo.

Ha realizado actividades que permiten multiplicar sus aprendizajes. Una de las que rememora con alegría fue el taller de género que él mismo facilitó y logró la participación de un gran número de vecinos que «salieron satisfechos y sensibilizados», según su propia apreciación.

Valoración general y perspectivas de desarrollo

El análisis integrado de los resultados del aprendizaje de las competencias formadas en este caso, permite afirmar que su nivel de desarrollo se encuentra en franco avance. Si se toma en cuenta la casi inexistente formación al respecto antes de su experiencia en la CA MADIBA, es evidente el rápido progreso alcanzado en el dominio de las competencias para la coordinación. Por supuesto, las carencias formativas desde lo académico se compensan aquí con los saberes cotidianos de una persona que ha ejercido el rol de delegado durante un período bastante amplio y con resultados favorables.

Su desempeño competente se evidencia en la adecuación de su accionar a las demandas del contexto, su capacidad para responder con inmediatez a las emergencias, y el cambio favorable sobre la percepción de su rol de delegado desde la perspectiva de un coordinador de procesos comunitarios participativos. Sus mayores logros están en su labor de mediación de conflictos en el ámbito comunitario, la solución de problemáticas de la comunidad a través de la concertación con las instancias locales, la práctica sistemática de la escucha activa, la facilitación de talleres en su comunidad, la movilización de la participación de la ciudadanía cada vez más inclusiva y su visión estratégica para hacer frente a las problemáticas sociales. En general las competencias relativas a gestionar estratégicamente las acciones de transformación, facilitar el trabajo en grupo y manejar situaciones emergentes, muestran el mayor progreso en cuanto a su dominio consciente y reflexivo, aun cuando requiere atender algunos elementos como la delegación de tareas y el establecimiento de normas y metas comunes desde el consenso colectivo.

Asimismo, todavía requiere trabajar más en la conducción de diálogos generativos, en tanto tendría que despojarse de un estilo demasiado directivo para lograr una mayor incorporación de otras voces y reconocer potencialidades en los demás, que puedan ser aprovechadas en beneficio común. Se recomienda continuar superándose en esta área, a través de talleres vivenciales y la práctica sistemática en el trabajo comunitario, sobre la base de ganar mayor conciencia acerca de lo que le falta y puede hacer al respecto.

El contexto peculiar de su comunidad, que enfrenta la vital tarea de proteger y conservar su medio ambiente, le exigen aplicar de un modo creativo las herramientas aprendidas para encaminar con éxito este propósito. Su inserción en el proyecto del CFV constituye una importante vía para encauzar sus futuras acciones de coordinación en este ámbito. La permanente disposición a la superación continua que ha mostrado en todo momento, facilitará el establecimiento de planes de formación a corto y mediano plazos que atiendan de manera integrada estas nuevas demandas de aprendizaje.

Estudio de caso 3: «La musa de la comunidad»

A este caso le hemos llamado «la musa de la comunidad» por su vínculo con el arte y la artesanía. Su experiencia en la coordinación de procesos comunitarios ha sido siempre mediante la creación y educación artísticas para sensibilizar a los actores sociales, los decisores y a toda la población, acerca de las necesidades de la comunidad y las soluciones a los problemas.

Es una mujer de cincuenta y cinco años de edad, graduada de Técnico Medio en Contabilidad. Ella manifiesta que la CA MADIBA le brindó una formación que le permitirá dedicar los últimos años de su vida laboral a la capacitación en la Empresa Integral Agropecuaria de Holguín que es de nueva creación. Anteriormente trabajaba en el Centro de Ataxia de Holguín donde también realizó acciones de facilitación de actividades a raíz de su preparación en nuestro programa de formación.

Caracterización de la comunidad donde coordina procesos participativos

La comunidad Edecio Pérez se encuentra localizada al oeste de la ciudad de Holguín. Tuvo sus orígenes en el siglo XIX muy ligados a la industria azucarera y la esclavitud. Por su cercanía con el río Matamoros, esta comunidad tuvo el mismo nombre del río durante mucho tiempo y en la actualidad es reconocida como uno de los asentamientos más poblados del municipio, con más dos mil quinientos habitantes, una

población envejecida y algunos problemas como la contaminación del río y la falta de instalaciones hidráulicas.

Desde 1986, en esta comunidad se coordina un trabajo con los niños a partir de los cuentos infantiles, que nuestra musa ha escrito, con el objetivo de transmitir valores. Esa labor se originó a través de la Federación de Mujeres Cubanas (FMC) en la que ocupaba el cargo de Secretaria General. Actualmente ha escrito diferentes guiones que narran los problemas de la comunidad para el grupo de teatro infantil que dirige y que se divulga también a través de la radio local. Los temas que tratan están muy vinculados con el cuidado del medio ambiente y con las necesidades sentidas de los miembros de la comunidad. Ha participado también en la coordinación de diferentes procesos como el Proyecto «Artecova» que está integrado por un grupo de mujeres artesanas, la mayoría de la tercera edad.

Todo este trabajo también ha sido apoyado por el CFV con sus Proyectos «Mapa Verde» y «Apoyo a la participación ciudadana activa para la rehabilitación ambiental».

Desempeño personal durante el programa de formación

Participó activamente desde la primera sesión del programa de formación con seguridad y elevada autoestima. Sus interrelaciones con los miembros de la CA siempre fueron favorables. Intercambiaba sus ideas con el estilo de respeto y formalidad que la caracteriza. Su portafolio personal fue exquisitamente elaborado. En las primeras autoevaluaciones predominan las calificaciones de desempeño alto y poco a poco, en la medida que avanzó el programa, aprendió a reconocer detalles, a mejorar en relación con las nuevas competencias a formar y desarrolló una buena autorregulación de su aprendizaje por el que siempre se manifestó muy motivada.

Escribió cuidadosamente sus vivencias en cada situación de aprendizaje destacándose por su estilo poético y emotivo con el que describe sus sentimientos y los del grupo. Además, plantea todo lo aprendido cada día y la manera en que piensa posteriormente utilizar los saberes adquiridos. Una de sus proyecciones es organizar estrategias para contribuir al desarrollo de la comunidad donde reside y también de su centro de trabajo.

Los resultados de las técnicas aplicadas a lo largo del programa de formación reafirman las cualidades que se pudieron observar en ella. Por ejemplo, muestra que tiene una adecuada claridad de sus emociones y puede regularlas debidamente, pero que les presta demasiada atención.

En este aspecto ella se percata de que le hace daño estar tan pendiente a su estado emocional y expresa que se propone también regular su lenguaje no verbal, que considera a veces exagerado.

Durante las distintas sesiones se caracterizó por su iniciativa e interés en multiplicar lo aprendido. Facilitó ejercicios con calidad donde se apreció su entusiasmo, dinamismo y aprendizajes adquiridos en la CA MADIBA.

Análisis de los resultados de la evaluación posterior al programa de formación

La observación de su desempeño en la coordinación de actividades durante la visita a la comunidad, sirvió como evidencia del desarrollo alcanzado en las competencias formadas. Tiene un buen poder de convocatoria en su comunidad, logra vincular a las acciones de transformación a niños, jóvenes y adultos y es capaz de mediar los intercambios entre los diferentes actores sociales implicados. Por ejemplo, en nuestra visita pudimos comprobar cómo empleó las herramientas de la mediación para que algunos pobladores y el delegado de la circunscripción, allí presente por su convocatoria, pudieran llegar a un entendimiento sobre la situación de desabastecimiento en que se encontraba el agro de la localidad en ese momento.

Se muestra muy motivada y orgullosa de su papel en la coordinación de tareas necesarias para la comunidad. En la entrevista narra cómo ha escrito varias obras de teatro sobre diferentes temas y las ha divulgado con los niños a través de la radio local.

Logró que se hiciera toda la acometida de agua para abastecer a todos los hogares, a través de un trabajo de motivación con los decisores mediante la puesta de una obra de teatro sencilla. Cuenta cómo logró que las madres hicieran la ropa de los niños actores y el director de Recursos Hidráulicos se sensibilizó de tal manera ante la obra teatral que impulsó el trabajo. Explica cómo utilizaron también la radio local y llevaron otra obra de teatro escrita por ella:

«La obra trata sobre un juicio donde los animales del río estaban enjuiciando a la claria o pez gato por la contaminación del río y al final la lluvia que lo ve todo, les dice que no, que no es la claria, que es el hombre que vierte los desechos».

Expresa también con orgullo como su formación en la CA MADIBA le ha permitido no solo mediar varios conflictos entre vecinos, sino también

multiplicar esos saberes con otras personas que ha logrado formar como mediadores en la comunidad. Así, plantea que:

«Antes de MABIBA yo miraba, pero no veía. Ahora reconozco muchas cosas importantes que dejaba pasar y hay que atender si se quiere mejorar la comunidad. Y no solo mi comunidad, estas cosas que he aprendido las multiplico en otros espacios de trabajo también».

Esta valoración personal está presente en otras respuestas a los instrumentos de evaluación como la composición, donde deja claro su tránsito gradual desde el sueño, la inexperiencia y la indecisión, hacia el empoderamiento, la realización de los sueños y la mirada diferente.

Elaboró el diario de campo donde registró sus vivencias más significativas y recopiló los datos de su comunidad.

Valoración general y perspectivas de desarrollo

El avance en la formación de competencias en este caso es significativo. Sus cualidades personales, especialmente su motivación y su creatividad han contribuido a que aprovechara al máximo las situaciones de aprendizaje y el trabajo en la CA, que le permitió también ser más objetiva en sus autovaloraciones y autorregular su aprendizaje, pues ha sido receptiva a las críticas de los facilitadores y del resto de los miembros. Ha desarrollado ampliamente las competencias para facilitar grupos, gestionar procesos de transformación y manejar situaciones emergentes, como lo demuestra su destacado trabajo en la comunidad donde reside y en su vida laboral. Se ha destacado por aprovechar las ayudas y sobre todo por su proyección de autodesarrollo personal. Requiere trabajar en algunos aspectos referidos a la conducción de diálogos generativos y en el control de sus propias emociones, lo que implica un mejor manejo del lenguaje extraverbal. Se le recomienda que continúe auto superándose y que desarrolle su proyecto de crear comunidades de aprendizaje en su centro de trabajo para multiplicar los saberes adquiridos.

Estudio de caso 4: «Nino, el imprescindible»

Este caso se refiere a un líder comunitario del municipio Habana del Este al que llamaremos: “Nino, el imprescindible”, porque desde su integración a los CDR a los 14 años, hasta la actualidad en que ya sobrepasa los 50, ha sido capaz de conjugar sus labores ocupacionales como Jefe de Seguridad y Protección de la Planta Potabilizadora de Agua Norte-Habana, del Acueducto Este, con la atención a las necesidades de la comunidad San Gabriel donde habita desde muy pequeño.

Caracterización de la comunidad donde coordina procesos participativos

La comunidad San Gabriel fundada antes de 1959, se encuentra en el municipio Habana del Este. El dueño de la vaquería del mismo nombre construyó las casas para las personas que vivían y trabajaban en ella. Después del triunfo de la Revolución pasaron a ser propiedad de los obreros, y se amplió la comunidad en los años setenta del pasado siglo con nuevas viviendas para los pobladores que serían afectados al construirse la presa La Zarza. Posteriormente se inauguró una escuela primaria multigrado, donde trabajaron y vivieron varios maestros hasta que cerró. Los niños tuvieron que viajar, desde entonces, hasta Campo Florido que se encuentra a siete kilómetros de distancia por un camino en muy mal estado, que anteriormente era reparado por una unidad militar que radicaba en esa zona. La otra opción era viajar hasta Arango que se encuentra a cuatro kilómetros, pero en sus escuelas no pueden matricularse porque pertenecen al municipio de Guanabacoa.

Desde hace algunos años la comunidad San Gabriel ha sido objeto de migraciones de sus pobladores y las casas han sido ocupadas por personas de otras provincias. En otros casos las familias se han extendido y se han construido nuevas viviendas para un total de veintisiete. La población actual es de ciento treinta habitantes con un promedio de edad avanzado. Este es el principal problema que afecta la comunidad, el predominio de hombres adultos y mayores, pues las mujeres y los jóvenes emigran por la dificultad de acceder a los servicios básicos. La respuesta del gobierno en relación con la posible creación de un consultorio médico y de unidad básica de abastecimiento (UBA) es que es no es posible porque es un lugar muy apartado y tiene pocos pobladores. El único teléfono está ubicado en la casa de una anciana y en poco tiempo se agotan los minutos que le asignan mensualmente, por lo que la comunidad queda incomunicada. Estas condiciones han mejorado recientemente con la reparación de la carretera y la aprobación de una ruta de ómnibus que los conecta con Campo Florido. También han recibido la ayuda del Centro Félix Varela mediante el proyecto «Apoyo a la participación ciudadana activa para la rehabilitación ambiental», que ha brindado algunos recursos para dinamizar la actividad cultural y social.

Aunque no había recibido ninguna capacitación para el liderazgo ocupó ese rol durante muchos años. Comenzó con el cargo de vigilancia dentro de la dirección de su CDR, hasta que por su manera de dirigir fue aceptado y elegido por la población como presidente de esta organización hace ya unos cuantos años. Es muy querido y respetado por los vecinos

que le consultan constantemente y le piden ayuda ante cualquier dificultad por lo que en ocasiones tiene que sustituir al delegado del Poder Popular que vive fuera de la comunidad. Ha impulsado el proyecto «El patio de Gregorio», que funciona en un espacio de su terreno particular que dedica a reuniones y actividades culturales de la comunidad que él mismo gestiona. Este proyecto está inconcluso porque necesitan el permiso de la institución «Flora y Fauna» para talar algunos árboles y así acondicionar el espacio.

Desempeño personal durante el programa de formación de competencias

Su desarrollo personal durante el programa formativo fue muy interesante y provechoso. Durante las primeras tres sesiones fue imposible registrar sus intervenciones pues eran muy pocas y no se escuchaba su voz en las grabaciones. En la medida en que avanzó el programa, empezó a mostrar sus potencialidades y la capacidad de facilitar con éxito diferentes ejercicios sencillos; también fue felicitado por el grupo por su rol en el ejercicio de mediación. Esta sesión marcó el salto cualitativo en su desarrollo dentro de la comunidad y así lo expresa en su portafolio donde escribe:

«La comunidad de aprendizaje me ha sido de mucha ayuda, se aprenden muchos métodos para la comunicación y el buen desenvolvimiento de un conflicto, así como realizar coordinaciones previas a una sesión».

Al inicio de la experiencia formativa sus interacciones sociales estaban limitadas a las personas de Habana del Este con quienes tenía vínculos de trabajo anteriores. Las interacciones con el resto de la CA e incluso con los facilitadores, eran estimuladas por estos últimos con preguntas directas y un acercamiento para darle confianza y seguridad. En estas ocasiones se mostraba muy tímido y temeroso, pero muy interesado en el programa de formación. En una ocasión mostró signos de sentirse muy presionado y se quejó de dolor de cabeza, lo que reconoció como síntoma de un malestar emocional.

Se empezó a mostrar más seguro al resolver tareas relacionadas con sus habilidades de cálculo y de razonamiento lógico en el ejercicio de estilos de aprendizaje. Ya en la sesión cuatro comenzó a aportar ideas dentro del equipo en una tarea creativa y poco a poco fue relacionándose con los otros miembros de la CA con quienes logró interactuar ampliamente con su estilo respetuoso, introvertido, pero eficiente. Siempre fue caracterizado por los participantes como trabajador y entregado a las tareas.

Su portafolio se caracteriza por la autovaloración y el registro constante de su comportamiento y sentir en cada sesión. También tiene notas en cada una de las guías de autoevaluación desde las primeras sesiones. En ellas declara que, aunque no participa regularmente sí ha aprendido. En la medida que avanza el desarrollo del taller las notas muestran más seguridad, por ejemplo; en la tercera sesión expresa que se ha sentido más cómodo y con más confianza. Asimismo, registra sus avances en la participación, su interés permanente y la valoración de los temas que se han tratado. Las calificaciones que se otorga son siempre objetivas y conscientes. En las primeras sesiones predominan las calificaciones de desempeño medio y bajo y estas aumentan en calidad a lo largo del taller, aunque predominan calificaciones de desempeño adecuado.

Los resultados de los instrumentos de diagnóstico muestran que presta demasiada atención a las emociones y eso puede ser una barrera en su comunicación y desarrollo, sin embargo, se autovalora con «idóneo» en comprensión y regulación comunicativa. Además, manifiesta que es de las personas a las que les gusta oír, atender y resolver los problemas de la comunidad. En todas las técnicas se refleja también su satisfacción con el trabajo en la CA y su interés por transferir sus aprendizajes a su comunidad San Gabriel. En general se aprecia precisión en los resultados en las técnicas de autorreporte y coincidencia con las observaciones realizadas por los facilitadores y miembros del grupo.

Esta objetividad ha permitido la autorregulación en el desarrollo de sus competencias. También contribuyó su altísima motivación y la identificación de sus dificultades y metas, así como en el control de su actuación para lograrlas. Aunque su aporte al debate grupal era peculiar, mostró un gran sentido de pertenencia e integración al grupo y demostró que con él se podía contar para todas las tareas, aunque apenas se escuchara su voz. En las últimas sesiones su participación fue mucho mayor y cumplió sin problemas diferentes roles, hasta de facilitador de ejercicios. En su comunidad San Gabriel ha demostrado el desarrollo de las competencias aprendidas, en especial la de gestión estratégica de procesos de transformación.

Análisis de los resultados de la evaluación posterior al programa de formación

Al realizar el análisis y triangulación de los resultados de las técnicas aplicadas durante la evaluación de las competencias posterior al programa de formación, se aprecia una buena comprensión de los instrumentos evaluativos, responde rápidamente ante las ayudas recibidas con solo

una orientación general de la tarea y hace transferencias a nuevas situaciones con facilidad. Se muestra muy a gusto cuando relata sus experiencias, se siente confiado con nuestro intercambio y muy prudente en la asignación de calificaciones. En la guía de autoevaluación del desempeño sus autovaloraciones son precisas, pues las calificaciones más bajas (a nivel básico) están relacionadas con sus verdaderas dificultades en la conducción de diálogos y la comunicación oral. Reconoce como más logradas las competencias de facilitación de trabajo en grupo y el manejo de situaciones emergentes, y en realidad, hemos constatado que logra de una manera propia el impulso a la participación de otros en las actividades.

En la entrevista y la composición describe el desarrollo que ha alcanzado como resultado de su capacitación, sin desconocer el liderazgo y eficiencia en las tareas que ejercía en la comunidad en la que vive, antes de recibir su formación en MADIBA. Se plantea como metas futuras la solución de problemas a partir de la creación de proyectos organizados. Se implica afectivamente con las tareas de coordinación en la comunidad. Toda su vida gira alrededor de ese rol. Manifiesta que tiene un papel muy importante en la comunidad San Gabriel donde cada vez que hay una dificultad sus pobladores dicen: «Hay que llamar a Nino». Se siente cómodo en el rol de líder de la comunidad, pues logra que los vecinos lo sigan y respeten.

Valoración general y perspectivas de desarrollo

Ha mostrado una gran capacidad de mejora en su aprendizaje a lo largo de su participación en el programa de formación. En las primeras etapas se mostraba tímido y retraído y aunque sus principales debilidades están en la comunicación oral de las ideas, muestra una gran eficiencia en las tareas que no requieren su expresión oral. Esa eficiencia se evidencia en la concreción de las ideas y la precisión con que analiza su desarrollo personal en relación con las tareas que realiza en la comunidad San Gabriel, donde se destacan su formación de competencias para la gestión estratégica de procesos de transformación y el manejo de situaciones emergentes. Este desarrollo lo demuestra también en su centro de trabajo donde narra que ha puesto en práctica acciones de mediación de conflictos y concertación.

La influencia de la CA MADIBA en el desarrollo de las competencias ha sido reconocida, no solamente por él, sino también por la comunidad de aprendizaje que lo ha manifestado desde que comenzaron a verse los cambios en su participación en las tareas y sobre todo en su interacción

con el resto de los participantes. El análisis de los resultados evaluativos en este caso, muestra una proyección de desarrollo consciente vinculado a la capacitación, pues se propone precisamente, desarrollar las competencias aprendidas para poder dirigir mejor a su comunidad y lo declara en las técnicas aplicadas.

Estudio de caso 5: «La presidenta del CDR Nelson Mandela»

Este caso corresponde a una mujer de cuarenta y cinco años de edad, con noveno grado de escolaridad que ejerce la labor de dependiente comercial. Una líder comunitaria a la que llamaremos «La presidenta del CDR Nelson Mandela» por su trabajo en el logro de la reciente legalización de este CDR en una comunidad ilegal del municipio Habana del Este.

Caracterización de la comunidad donde coordina procesos participativos

Esta comunidad fue creada por personas de diferentes partes del país, especialmente de la zona oriental, en un terreno que perteneció inicialmente al contingente Blas Roca y luego pasó a Comunales. De los doscientos treinta y ocho habitantes, solo diez o doce tienen dirección de La Habana por lo que la mayoría se encuentra vinculada a trabajos por cuenta propia no legalizados. Esta comunidad no está electrificada totalmente, ni posee servicio de agua potable. A pesar de múltiples gestiones sus pobladores no han logrado un estatus legal por discrepancias entre Acueducto y Vivienda. Cada entidad informa que la otra debe proyectarse ante la situación; Acueducto no tiene presupuesto para instalar la red hidráulica, y Vivienda no puede legalizar una comunidad que no tenga esta red por lo que el proceso se encuentra paralizado. Además, el proyecto de la electrificación aún no se ha terminado, ya que quedan diecisiete viviendas que no poseen bajantes por lo que todavía utilizan tendederas ilegales. Cada semana los pobladores deben gestionar un carro que les abastezca de agua potable y para ello es necesario la mayoría de las veces llamar al Comité Municipal del PCC. Esta y otras gestiones, como la posibilidad de recibir atención de salud en el Policlínico 13 de marzo, fueron realizadas por la presidenta.

Ella es de las pocas pobladoras que mantiene una ocupación laboral estatal como dependiente de un establecimiento comercial (UBA) y armoniza esta tarea con su rol de líder comunitaria. Otro de los logros obtenidos es la incorporación de la comunidad a los Comités de Defensa

de la Revolución (CDR), primero a la circunscripción 52 en el CDR no.11, al cual pertenecía un edificio de la zona 13 de Alamar por donde cotizaban anualmente los CDR y la Federación de Mujeres Cubanas (FMC). Por último, han logrado crear su propio CDR con el número 14 al que la presidenta propuso nombrar Nelson Mandela en alusión a la CA donde se formó como coordinadora de procesos comunitarios participativos.

Desempeño personal durante el programa de formación de competencias

Al incorporarse al programa formativo no había recibido ninguna capacitación similar y desde la primera sesión manifestaba frecuentemente sus sentimientos de minusvalía con frases como:

«No conozco sobre el tema, nunca he estado en un taller así».

«Deseo apoyar a mi comunidad, pero no sé cómo hacerlo».

Sin embargo, su participación fue destacada desde las primeras sesiones especialmente por realizar preguntas aclaratorias sobre los temas tratados en las situaciones de aprendizaje. Fue adaptándose a la dinámica grupal y al lenguaje utilizado, pero siempre manifestó su sentida «baja capacidad» lo que no le impidió asumir diferentes roles de aprendizaje, incluso el de facilitadora de varios ejercicios que desarrolló con calidad.

Progresivamente amplió sus interacciones con los miembros de la CA MADIBA, aunque inicialmente estaban concentradas en los participantes de Habana del Este. Se aprecia un interesante vínculo con algunos de ellos, no solo para recibir ayuda sino también para ofrecer sus fortalezas comunicativas.

El análisis de su portafolio muestra sus progresos en el aprendizaje, que se perciben tanto en las autoevaluaciones como en los comentarios que escribe. Estos últimos muestran su capacidad crítica para señalar no solo errores propios, sino también lo que considera no se logró o debe mejorarse en las situaciones de aprendizaje. Entre los resultados de las técnicas aplicadas se destaca la identificación que realiza de las dificultades para regular las emociones y su conducta durante la comunicación. Durante sus intervenciones en las sesiones de trabajo suele contar anécdotas y hacer análisis de sus progresos en su labor como líder a partir de los aprendizajes incorporados. Por ejemplo, en una ocasión narró que ante un conflicto en el que se quedó sin recursos pidió un tiempo a las partes para consultar en nuestro libro cómo continuar la mediación. Estos ejemplos muestran su incipiente desarrollo estratégico en la formación de competencias.

Análisis de los resultados de la evaluación posterior al programa de formación

Los resultados de las técnicas aplicadas después de culminado el programa de formación permiten apreciar la elevación de su autoestima académica, ya que autovalora su desempeño como coordinadora de procesos comunitarios entre idóneo y avanzado en la mayoría de las competencias. Solo valora en el nivel básico sus competencias en la gestión estratégica de acciones de transformación.

Con mucha más fluidez que al inicio del programa, expresa en su composición la mejoría experimentada en la comunicación durante la coordinación que realiza en su comunidad, pero siempre demanda acompañamiento y asesoría para sus futuras tareas porque todavía no se siente suficientemente preparada para hacerlo independientemente.

Se muestra muy motivada para seguir superándose y por las tareas de coordinación de procesos participativos en su comunidad y muy a gusto en el intercambio durante la evaluación. Realiza el ejercicio de simulación in basket con poca ayuda y jerarquiza la solución de conflictos y la gestión de proyectos y acciones de transformación, a pesar de que es precisamente en esas tareas donde considera aún debe mejorar.

Durante la entrevista narró con orgullo una anécdota del día en que propuso el nombre de Nelson Mandela para su CDR y dice:

«Todos quedaron asombrados y ante ese asombro explicó en qué consistía el proyecto de MADIBA, de manera breve. La explicación trajo conmoción en las personas e incluso uno de los coordinadores que atiende los CDR vino hasta aquí y me pidió que le prestara el libro de MADIBA, el cual tengo a mano porque me ha enseñado y mucho; es lo más importante que me ha ocurrido en la vida».

También expresa durante la entrevista su percepción de desarrollo después de haber participado en el programa de formación de competencias y cómo esto le ha permitido, no sólo coordinar mejor los procesos comunitarios, sino también orientar a su familia:

«Experiencias bonitas creo que han sido todas, ya que he aprendido como persona y como madre; ha sido realmente un crecimiento en todos los ámbitos de mi vida. He podido lograr una mayor comunicación con todos los miembros de mi comunidad, utilizando herramientas con personas para mí no entendibles, ya que los he sentado en la sala de mi casa para explicarles cuestiones importantes de convivencia y eso se lo debo al proyecto. Al unirnos

a este proyecto vino a mí la esperanza, la fe y la seguridad para mi comunidad, digo mía porque así la considero, la siento tan mía como a un hijo. Gracias a este proyecto mi comunidad ha avanzado y mucho».

Valoración general y perspectivas de desarrollo

Sobresale por su entusiasmo ante las tareas de liderazgo y participación. Sabe realizar preguntas que facilitan su aprendizaje, aunque todavía no logra regular sus emociones durante la comunicación. Su participación en la CA MADIBA ha sido muy importante en su proyecto de vida y en sus funciones laborales, comunitarias, familiares y personales.

Su avance en la formación de competencias para coordinar procesos comunitarios participativos se evidencia en varios aspectos que van desde la elevación de su autoestima, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, como la búsqueda de ayuda e información para resolver las tareas y conflictos, también el mejoramiento de sus competencias comunicativas y emocionales, así como en la facilitación de grupos y el manejo de situaciones emergentes. Las opiniones de otros miembros de la CA MADIBA que siguen de cerca su labor como líder, muestran también los avances en la gestión estratégica de procesos de transformación a partir de los resultados de su trabajo y su papel, coordinado con el gobierno municipal, en la búsqueda de una solución a la legalización de la comunidad. Este caso es uno de los más claros ejemplos de la efectividad del programa formativo, pues inició el proceso casi «virgen» y con expectativas no muy claras; pero al insertarse adecuadamente en la dinámica de la CA MADIBA supo aprovechar muy bien las oportunidades de aprendizaje. Hay que destacar aquí que el apoyo de los dos coordinadores de los TTIB de Alamar, que también son miembros de MADIBA, ha sido fundamental para que lograra alcanzar tal progreso en su desempeño. No obstante, requiere seguir superándose en las áreas todavía no dominadas, por lo que se sugiere continuar asistiendo a los talleres de profundización sobre las herramientas para mediar y concertar procesos comunitarios, lo que permitirá ejercitar más sus competencias comunicativas.

Análisis integrado de los resultados del estudio de casos múltiples

Los resultados alcanzados por esta vía permiten ilustrar con mayor profundidad, a través de la triangulación de diferentes fuentes y métodos,

el proceso de desarrollo de las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos, así como comprender mejor el modo de evaluarlas formativamente.

Todos los casos estudiados estaban en igualdad de condiciones en cuanto a la ausencia de formación de estas competencias antes de su experiencia en la CA MADIBA; incluso la mayoría de ellos (cuatro de los cinco casos) no había tenido ningún otro tipo de formación. Esto hace posible inferir, con mayor certeza que en otros sujetos de la CA que sí tenían formación previa en este ámbito, que el progreso evidenciado en su desarrollo competente se puede atribuir a la formación recibida por el GAC.

Aunque todos los casos muestran un nivel de desarrollo avanzado en el dominio de las competencias evaluadas, existen matices diferenciadores que se explican por las diferencias en el nivel de partida, los patrones de interacción asumidos durante el aprendizaje y la práctica de las competencias, las demandas propias del contexto donde se desenvuelven como coordinadores y sus posibilidades para responder a ellas, así como la capacidad de autorregulación y de respuesta a las ayudas. La manera peculiar en que cada uno de ellos logró combinar estos elementos para que su desempeño fuera exitoso –en términos relativos–, es lo que resulta interesante en este análisis.

El método de estudio de casos múltiples, empleado aquí como instrumento de búsqueda de evidencias y de valoración de los resultados de la formación de las competencias de coordinación, mostró ampliamente su utilidad al respecto. En primer lugar porque permitió la evaluación formativa de las competencias, ya que el proceso de evaluación fue realizado mayormente en las propias condiciones de aprendizaje y de actuación de las personas, y en un clima de interacción que favoreció la constante actualización de las potencialidades para el desempeño competente, la retroalimentación directa e inmediata, así como la posibilidad de brindar los niveles de ayudas requeridos, incluso demandados por los propios sujetos como muestra de su capacidad de autorregulación.

Por otra parte el método en cuestión posibilitó un seguimiento más profundo de las trayectorias individuales del desarrollo competente, al indagar en zonas no exploradas durante la experiencia formativa en la CA MADIBA, contrastar múltiples evidencias obtenidas por diferentes vías, y colocar a las personas ante nuevos retos de aprendizaje que debieron sortear a través de la movilización y articulación de los recursos indispensables, fueran estos personales o colectivos, en tanto

los lograran identificar en su interacción con los demás.

También este procedimiento metodológico nos confirmó algunas de nuestras más importantes hipótesis acerca de la comprensión de la categoría competencia y del proceso de su formación, aprendizaje y evaluación; y nos alertó sobre aquellos elementos que no favorecen o limitan el desarrollo competente y que deben ser atendidos convenientemente.

A las preguntas de cómo logran estas personas alcanzar un nivel avanzado de desarrollo de las competencias y por qué lo hacen, habría que responder en primer lugar por el grado de implicación personal que imprimen a su proceso de aprendizaje: si bien no todos comenzaron la experiencia formativa igualmente motivados, y sobre todo convencidos de que podrían aprender, este fue un elemento rápidamente superado a través de la elaboración de estrategias eficientes para enfrentar sus propias barreras personales, dígase: inseguridad, timidez, desconfianza, incapacidad, miedo al fracaso.

Pero esta elaboración personal, expresada en un cambio radical de sus patrones de interacción social, se sostuvo en su inserción consciente en una nueva y poderosa dinámica grupal creada por la propia CA, caracterizada por la confianza, el respeto mutuo y la colaboración. Asimismo, la mirada siempre apreciativa y enfocada en aprovechar las oportunidades –incluso los errores– para generar el cambio, facilitaron tal movimiento de progreso.

De tal modo que estos nuevos patrones de interacción fueron extrapolados a los contextos específicos de su actuación como coordinadores, en tanto pudieron probar su efectividad para la solución de los problemas y demandas que allí afrontaban. Al respecto, otro elemento a su favor lo constituye el sentido de pertenencia a su comunidad que a todos caracteriza, evidenciado en su compromiso y esfuerzo desinteresados por contribuir a la transformación positiva de las problemáticas de su contexto particular.

Esto nos confirma que uno de los primeros elementos a considerar en la formación de competencias y en su evaluación, es precisamente la clarificación y explicitación de los motivos que las personas satisfacen a través de su pertenencia y participación en determinados grupos sociales y proyectos de trabajo, sean personales o colectivos. Este es el primer paso para propiciar la autorregulación del comportamiento, pues permite el reconocimiento y toma de conciencia de los fines y metas tanto personales como grupales, proceso que se nutre constantemente de las acciones de cooperación y colaboración con los otros.

Otro importante elemento que se pone en evidencia en los casos estudiados es que la autorregulación personal y la adecuada orientación en el entorno, ante la tarea y las demás personas participantes, son imprescindibles para alcanzar las competencias. Las personas y los grupos mantienen representaciones múltiples de sus ambientes y de las tareas a ejecutar, de tal forma que en su ejecución es necesario delimitar roles, acciones, conocimientos y recursos, posiciones de poder y otras características que son distribuidas. Esto supone un ejercicio de autocontrol que debe ser asumido y cumplido más allá de características o preferencias personales.

Los casos estudiados ilustran claramente que cuando esto se toma en cuenta el desempeño en la tarea es exitoso. Así, mientras al delegado de la circunscripción le resulta más fácil tomar decisiones para afrontar las problemáticas de su comunidad dado su legitimado rol, los presidentes de CDR y la coordinadora del proyecto sociocultural, deben buscar otros recursos y estrategias para desde la mediación o la concertación, según sea el caso, incorporar a todos los agentes necesarios para que los objetivos sean cumplidos. Igualmente, los resultados de la actividad de coordinación pueden emerger de manera más inmediata en aquellos lugares donde las personas se identifican plenamente con su comunidad, lo que facilita mucho la labor del coordinador; sin embargo, en los contextos donde esa identidad no existe aún o está en proceso de construcción, se requiere acopiar y articular un mayor número de recursos para que la coordinación llegue a ser efectiva. Una situación similar se presenta cuando los vínculos interinstitucionales existen y son empleados favorablemente para la coordinación, a diferencia de los casos en que estos vínculos deben ser previamente construidos y armonizados.

Los ejemplos anteriores también sirven para argumentar otro de los elementos cruciales en el desarrollo de las competencias evaluadas en estos casos de estudio: la adecuación al contexto. Se confirma así que el contexto social es el espacio generador y de expresión de las competencias. Una respuesta adecuada a las demandas del contexto, que siempre serán peculiares e irrepetibles, constituye un pilar importante para el desempeño competente. Estos casos demuestran que el saberse situar en contexto, lo que supone la evaluación constante del mismo como fuente de recursos, permite a la persona desempeñarse mejor como coordinador.

Al respecto, y como observación derivada de las experiencias vividas en varias de estas comunidades, habría que señalar el esfuerzo que supone para estas personas, situadas en el rol de coordinadores de procesos

comunitarios participativos, el poder sortear con éxito los mecanismos burocráticos y las disímiles manifestaciones de incomunicación y desarticulación que prevalecen en los modos de funcionamiento de las instituciones e instancias de gobierno a nivel local, tanto al interior de ellas, como en los vínculos (o no vínculos) que establecen entre ellas; algo que incide negativamente en la vida cotidiana del ciudadano común y que no facilita (más bien entorpece), el adecuado curso de las transformaciones que las comunidades proyectan llevar a cabo.

La mayor limitación del estudio estuvo referida al insuficiente uso de los instrumentos de evaluación concebidos. Aun cuando todos ellos fueron analizados y consensuados con los sujetos previamente a su aplicación, no siempre fueron asumidos como herramientas útiles para el aprendizaje y el cambio; así, por ejemplo, solo uno de los casos estudiados hizo uso consciente del diario de campo y pudo valorar su utilidad; tampoco la guía de autoevaluación fue respondida en todos los casos con suficiente objetividad. Igualmente, el propio diseño de la investigación, reducido al mínimo posible por las carencias de recursos, no permitió un seguimiento más sistemático de la actividad cotidiana de los sujetos en sus comunidades y consecuentemente redujo las posibilidades de monitorear más de cerca el desarrollo de las competencias y el uso mismo de los instrumentos como el diario de campo.

La reflexión promovida con los evaluados sobre todos los elementos presentados hasta aquí nos permitió alcanzar una idea conclusiva: solo con el ejercicio sistemático y riguroso de la autoevaluación del desempeño (apoyado en la coevaluación y la heteroevaluación) es posible identificar la existencia de las competencias en los sujetos.

Hay tres razones básicas que sostienen esta aseveración: primero, la autoevaluación supone una toma de conciencia sobre la articulación entre los fines autopropuestos y los medios para alcanzarlos; segundo, la autoevaluación permite un monitoreo permanente del proceso a evaluar, que se hace transparente para quien lo ejecuta; y por último y no menos importante, porque la autoevaluación extiende la oportunidad de aprender del error y favorece la autocorrección en una espiral de perfeccionamiento continuo.

Sistematización de la metodología elaborada

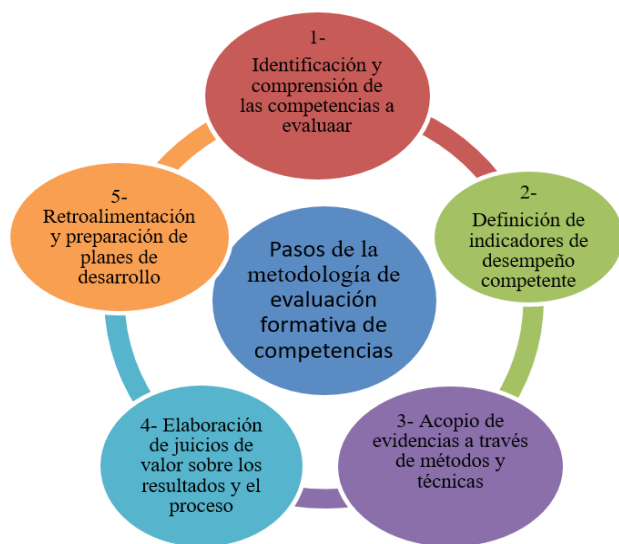
El análisis retrospectivo del proceso sistemático de conceptualización-acción-reflexión llevado a cabo, durante nuestra búsqueda del modo más eficiente e integral de evaluar el nivel de desarrollo competente

alcanzado por los miembros de la CA MADIBA, nos ha permitido elaborar la metodología de evaluación formativa de las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.

Esta metodología resulta peculiar porque al privilegiar el carácter formativo de la evaluación hace que su aplicación misma se convierta en una experiencia de aprendizaje y de crecimiento personal para los evaluados.

Los resultados alcanzados a través del cumplimiento de las seis tareas de investigación, ya explicadas en este informe, constituyen la base para sintetizar los componentes esenciales de la metodología elaborada.

Estos componentes se organizan en una secuencia de cinco pasos que guardan una estrecha relación.



A continuación, describiremos en qué consisten cada uno de ellos:

Paso 1: Identificación y comprensión de las competencias a evaluar

A partir del posicionamiento teórico, epistemológico y axiológico asumido para conceptualizar la categoría competencia, se procede a identificar las competencias específicas a evaluar (en nuestro caso los «núcleos de competencia»). Las competencias son definidas de modo operacional, lo que implica establecer sus dimensiones y las tareas en las que requieren ser actualizadas. En caso de que las competencias

ya hayan sido identificadas con anterioridad se impone un proceso de revisión y precisión que facilite su posterior evaluación.

Para esta identificación o reidentificación de las competencias a evaluar es imprescindible hacer un estudio de contexto que permita visibilizar y valorar las situaciones de la actuación cotidiana donde estas son requeridas. Este análisis debe realizarse con las personas que serán evaluadas y deberá garantizarse que ellas logren una comprensión adecuada de tales competencias.

Las competencias a evaluar son formuladas en términos de acción: implican una finalidad, un verbo de desempeño, un objeto conceptual, y una situación de contexto.

Por ejemplo, en nuestro caso la finalidad tiene que ver con la realización eficiente de la actividad que desarrollan las personas a evaluar (la coordinación), descrita en un verbo de desempeño (coordinar), que actúa sobre un objeto conceptual (el proceso comunitario) y en un contexto específico (participativo).

Paso 2: Definición de los indicadores de desempeño competente por cada competencia a evaluar

La comprensión de la competencia no se agota en el primer paso. Se necesita definir con claridad cómo ella se expresa (actualiza) en el desempeño de las personas, para lograrlo hay que recurrir a los indicadores del desempeño.

Los indicadores de desempeño competente son el modo de objetivar la actualización de las competencias. Constituyen la unidad de información básica que sirve para conocer o valorar las características y la intensidad de un hecho o para determinar su evolución futura. Ellos dan cuenta de la competencia y posibilitan valorarla de acuerdo con los retos del contexto social de actuación de la persona evaluada; es decir, los indicadores de desempeño permiten determinar cuándo la actuación de la persona es idónea en determinadas áreas y circunstancias.

Los indicadores, elaborados a partir de la reflexión de las propias prácticas de los sujetos donde se conjugan los diferentes saberes (teóricos y empíricos; explícitos e implícitos) y formas de hacer y de ser, son sometidos a análisis por parte de los evaluados como garantía de que sirvan de orientación y monitoreo de la ejecución exitosa de las tareas comprendidas en la competencia. Deben ser concretos, ajustados a las demandas de la actividad y deben permitir de conjunto la evaluación integral de la competencia, que se extiende en tres direcciones:

como desempeños efectivos, como potencialidades establecidas o en construcción, y como relación con los otros.

Paso 3: Acopio de evidencias a través de métodos y técnicas diseñados con ese propósito

Una vez establecidos los indicadores de desempeño competente se requiere elaborar lo que hemos denominado la batería de instrumentos de evaluación. Estos instrumentos se conciben sobre la base de los métodos y técnicas de la investigación, ajustándolos al propósito de su uso: como herramientas de evaluación. Deben ser variados y flexibles, adecuados a las demandas del contexto y a las condiciones de formación de las competencias en los sujetos evaluados, de manera que resulten efectivos en la búsqueda de las evidencias necesarias.

Las evidencias constituyen las pruebas concretas y tangibles de que se domina una competencia. Se detectan sobre la base de los indicadores y requieren una valoración integral. Nunca debe valorarse una evidencia aislada, es decir, cada evidencia se valora considerando las otras evidencias halladas.

Las evidencias deben ser sometidas al análisis público de las personas implicadas en la evaluación para que esta resulte formativa.

Paso 4: Elaboración de juicios de valor sobre los resultados alcanzados y el proceso de su desarrollo

En este paso se requiere establecer previamente los criterios de logro con el propósito de diferenciar los niveles en el desarrollo de las competencias y las potencialidades por desplegar.

Implica establecer una constante comparación entre las evidencias halladas y los indicadores de desempeño establecidos para cada competencia. En tanto es una evaluación formativa, la valoración que se hace es personalizada; toma en cuenta las historias peculiares de cada sujeto y sus trayectorias de desarrollo personal. Se utilizan todas las formas de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) para triangular las fuentes de valoración, las cuales deben ser sometidas a los criterios clave de manifestación de las competencias: emergencia según demandas del contexto, capacidad de actualización, movilización e integración de recursos para resolver la tarea, autorregulación del proceso, respuesta a los niveles de ayuda.

Los juicios de valor elaborados se someten a la consideración de los evaluados.

Paso 5: Retroalimentación y preparación de planes de desarrollo

Como parte de la evaluación formativa lo más importante es que las personas evaluadas tengan claridad acerca de sus logros y los aspectos a mejorar. Aunque la retroalimentación debe transversalizar todo el proceso de evaluación, en este último paso de la metodología ocupa un rol protagónico, en el sentido de integración de todos los elementos de análisis que son devueltos al evaluado para su reflexión y uso constructivo en el mejoramiento continuo de su desempeño competente.

El proceso debe culminar con el establecimiento de las nuevas condiciones y retos de aprendizaje que la persona evaluada deberá tomar en cuenta de manera consciente, y establecer sus propias estrategias para continuar aprendiendo.

Reflexiones finales a manera de conclusiones

La primera conclusión, y la más importante, se refiere al cumplimiento del objetivo general. Efectivamente fue posible elaborar una metodología de evaluación formativa de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.

Una mirada al cumplimiento de las tareas de investigación permite considerar el rigor con que se trabajó y la relevancia de lo logrado.

Un primer momento, que abarcó las dos primeras tareas de investigación, se concentró en la precisión conceptual de los términos utilizados en esta investigación, que ya tenían definiciones previas, pero que fue necesario redefinir para articularlos con el tipo de actividad y los contextos en que se ejecutaban. Así, los conceptos complejos de competencia, evaluación, y el más preciso, evaluación formativa, fueron reconsiderados durante toda la investigación con el propósito de precisarlos en la medida que se objetivaban en acciones articuladas y coherentes, así como se sometían a una constante revisión teórica, epistemológica y axiológica con la retroalimentación desde los desempeños y la opinión de los participantes en cada paso del proceso.

La tercera y cuarta tareas de investigación conllevaron a pasar de la elaboración conceptual a su operacionalización en la práctica. Aquí las dificultades fueron de otro tipo. La faena consistía en seleccionar de la abundante literatura sobre métodos y técnicas, los más apropiados a los indicadores definidos y a las definiciones conceptuales de las cuales se derivaban. Fue sin dudas el momento más difícil, pero al mismo tiempo, el resultado más visible por su contribución directa a la sistematización final. Supuso una construcción paso a paso, con constantes vaivenes para ajustar conceptos, métodos y sus posibles evidencias en una acción colectiva.

Una reflexión crítica de este momento clave de la investigación nos permite aseverar una vez más la validez y efectividad del aprendizaje en grupo, en comunidades de aprendizaje formadas a tal fin. Las dimensiones y los indicadores de la evaluación de las competencias alcanzan viabilidad y concreción, si desde su formación se comprenden insertados en contextos colectivos, de apoyos mutuos y satisfacciones grupales, no solo como aprendizaje individual. Es un principio básico del aprendizaje colaborativo y una expresión del postulado vygotskiano de que siempre se aprende con otro. La riqueza de las sesiones colectivas permite demostrar la necesidad de considerar los dominios y capacidades de las demás personas participantes, así como la posibilidad

de aprovechar las acciones colectivas y cooperadas para la solución de problemas y el enfrentamiento al cambio como fuente adicional de recursos, y como instrumento para la comprensión de patrones de interacción facilitadores de tales acciones.

El cumplimiento de las tareas quinta y sexta supuso el clímax de la investigación, en tanto era la prueba objetiva de la metodología y su efectividad en la evaluación formativa de las competencias; pero también el momento de enriquecimiento de las propuestas. Implicó un fuerte reto a los investigadores, no solo por el trabajo de campo y en los talleres previos en la búsqueda de evidencias, sino por el ejercicio de interpretación de acuerdo con las definiciones teóricas y las decisiones metodológicas, sobre todo en la triangulación de las diferentes técnicas y fuentes de información.

También aportó sugerencias para la valoración del proceso de aprendizaje referidos a cambios en el desempeño que no estaban previstos entre los logros de aprendizaje, y que pudieron servir para valorar no tanto la formación de las competencias previstas en las personas, sino también el efecto del proceso de formación. Aquí se incluyen modificaciones en los estilos y frecuencias del discurso, en las distribuciones espaciales durante el proceso, en comportamientos sociales y hasta en la vestimenta y movimientos de los participantes. Igualmente resultó significativo el establecimiento de relaciones y contactos entre los participantes que permanecen más allá del período de formación, incluso como apoyos a actividades contextualizadas.

La búsqueda de resultados generales o generalizables debía resultar coherente con las diferencias individuales de historias de aprendizaje, lo que al final redundó en una fortaleza de la propuesta. Articular en el mismo sistema de evaluación las dos direcciones, la individual y la colectiva, fue uno de los momentos creativos de la investigación, y permite reconocer la diversidad de caminos de aprendizaje al mismo tiempo que la comunión de resultados. En nuestro criterio, este fue otro logro relevante de la investigación.

La propuesta final de sistematización es de hecho la conclusión más importante de esta investigación y la materialización de su objetivo general. Mantiene una coherencia clara entre teoría, metodología y práctica, avaladas por evidencias objetivas. Mostró su viabilidad y aplicabilidad en cada momento de la investigación, a pesar de su complejidad, o tal vez, por esto mismo.

Pudieran formularse algunas recomendaciones, algunas obligadas, otras generadas por la propia investigación.

En primer lugar, requiere replicaciones que tomen en cuenta su contextualización y la posibilidad de modificar o seleccionar instrumentos diversos, y la extensión a la evaluación de otras competencias. Esta sería una sugerencia para el GAC, pero también para otros grupos de investigación del CIPS y de otras instituciones. Requeriría su publicación y presentación en diversos espacios.

Otra sugerencia es más técnica, y tiene que ver con su generalización, pero sin perder sus dimensiones contextuales. El balance entre lo común y lo específico, sin desperdiciar ninguna de las aristas, es una preocupación de cualquier investigación, pero en este caso, en que ambas dimensiones son imprescindibles para el cuadro general, se convierte en una necesidad. Será necesario profundizar en este balance.

La última sugerencia se refiere también a la sistematización. La investigación demostró que cualquier evaluación es más adecuada si se involucra al evaluado en su propia ejecución. Pareciera una verdad que no requiere afirmación, y sin embargo, nuestras prácticas al uso la omiten con frecuencia. Crear una metodología de formación de competencias para la autoevaluación, tal y como sugiere esta investigación, incluso como una demanda explícita de los propios sujetos evaluados, pudiera ser un camino viable para el futuro, no solo de las investigaciones sociales o formativas, sino también para el mejoramiento de los seres humanos.

Referencias bibliográficas

- Argudín, Y. (2007). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Trillas.
- Avolio de Cols, S., y Iacolutti, M. D. (2004). «Orientaciones conceptuales para la enseñanza y la evaluación en formación profesional». Manual de diseño curricular basado en normas de competencias laborales. Buenos Aires: BID-FOMIN-CINTERFOR.
- Byham, W. (1996). What is Assessment Center? The Assessment Center Method, Applications and Technologies. Disponible en: <http://www.assessmentcenters.org/pages/article.htm> (consultado 10/04/10).
- Castro, O. (1999). Evaluación integral. Del paradigma a la práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castro, O y López, C. L. (2003). Hacia la pedagogía de la cooperación. Quito: SA Editores.
- Cepeda, G. (2006). «La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudio de casos». Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, No. 29, 2006, pp. 57-82.
- Cisterna, F. (2005). «Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa». Theoría, año/vol. 14, número 001. Chillán, Chile: Universidad del Bio-Bio.
- Corral, R. (2002). «La Zona de desarrollo próximo y la pedagogía universitaria». Revista Temas. La Habana, No. 31 octubre – diciembre, pp. 27-32.
- ----- (2006). «El currículo docente basado en competencias». Caudales 2006. La Habana: CIPS.
- Cuesta, A. (2001). Gestión de competencias. La Habana: Editorial Academia.
- D'Ángelo, O. (2005). «Formación por competencias, complejidad y desafíos de la educación histórico-cultural, humanista y crítica». Crecemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento. San Juan, Puerto Rico, año 7, No. 1, pp. 8-13.
- -----(2011). «Perspectiva socio-histórico-cultural, humanista-crítica y compleja en la formación de competencias humanas. Retos y problemas». Caudales 2011 (Publicación digital del CIPS). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- D'Ángelo, O, Lorenzo, K y Cruz, Y. (2007). Formación para el diálogo intergeneracional. La Habana: Publicaciones Acuario.
- Denyer, M, Furmémont, J, Poulain, R y Vanloubbeeck, G. (2007). Las competencias en la educación. Un balance. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, M. (2004). La Gestión del Potencial Humano en las Organizaciones. Una propuesta metodológica desde la Psicología. Tesis de doctorado. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Fariñas León, G. (1999). Maestro. Una estrategia para la enseñanza. La Habana: Editorial Academia.
- Fleitas, S. (2005). «La formación sustento esencial de la gestión por competencias». Crecemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento. San Juan, Puerto Rico, año 7, No. 1, pp. 47-51.
- Freire, P. (1998). Educación y calidad. En Política y educación. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Fried, D. (2008). «Diálogos generativos». En: G. Rodríguez Fernández (comp.). Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción. País Vasco- Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson, pp. 17-48.
- Fried, D y Schnitman, J. (1998). Reflexive models and dialogic learning». Human Systems: The Journal of Systemic Consultation & Management, 9 (2), 139-154.
- Fried, D y Rodríguez-Mena, M. (2011). «Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario». En García, J.F; J. A. Betancourt y F. Martínez (Comp.) La transdisciplina y el desarrollo humano. Villahermosa: Editorial Dirección de Calidad y Enseñanza de Salud. Secretaría de Salud del Estado de Tabasco.
- García, A. (2013). Psicología clínica infantil. Su evaluación y diagnóstico. La Habana: Editorial universitaria Félix Varela.

- González, M. (2003). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. La Habana: Editorial universitaria Félix Varela.
- Grados, J. (2000). Centros de evaluación (Assessment Center). México: Manual Moderno.
- Hernández, A. H. (2009). La investigación-acción como método. Una mirada desde la organización laboral. La Habana: Publicaciones Acuario.
- Labarrere, A (1997). Interacción en ZDP: Qué para bien y qué para mal. Ponencia Pedagogía '97. La Habana: MINED.
- Le Boterf, G. (1997). De la compétence a la navigation professionnelle. París: Les Editions d'Organisation.
- ----- (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Lévy, P. (1999). O que é o virtual? São Paulo: Editora 34 Ltda.
- Levy-Leboyer, C. (1997). Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Mc Clelland, D. C. (1973). «Testing for competence rather than for intelligence». American Psychologist, 28, pp. 1-14.
- Perrenout, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Graó/Colofón.
- Preciado, A. C. (2006). Modelo de evaluación por competencias laborales. México: Universidad Panamericana. Publicaciones Cruz O., S.A.
- Real Academia Española (2009). Diccionario de la Lengua Española. Madrid: RAE.
- Resnick, L. y L. Klopfee (1993). Curriculum y cognición. Buenos Aires: AIQUE.
- Rico, P. (1987). «¿Cómo el alumno evalúa los resultados de sus tareas docentes?» En Temas de Psicología Pedagógica para maestros. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez-Mena, M. (1999). PRYCREA: Una Aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación. Resultado de investigación. La Habana: CIPS.
- ----- (2008). «Formando competencias para autorregular el aprendizaje en comunidades de práctica». Crecemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento. San Juan, Puerto Rico, Año 10, No. 1 y 2, pp. 90-97.
- ----- (2013). Aprender en comunidades de práctica. Fundamentos teóricos y metodológicos del desarrollo de comunidades de aprendizaje en organizaciones laborales. Tesis Doctoral. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento Educacional, Universidad de La Habana.
- Rodríguez-Mena, M y Corral, R. (2015a). «Las competencias y su formación desde el enfoque histórico-social». Revista Alternativas Cubanas en Psicología. Volumen 3. Número 7. Disponible en: www.acupsi.org
- Rodríguez-Mena, M y R. Corral. (2015b). «Appreciative-generative inquiry as a tool for learning». AI Practitioner. Año 17 No. 1 p.p 21-24. (Número sobre Appreciation and generative dialogues. Reflections and appreciative inquiry practices from Ibero-America, editado por Dora Fried Schnitman, Jorge Sanhueza Rahmer y Miriam Subirana).
- Rodríguez-Mena, M, García, I, Corral, R, y Lago, C.M. (2004). Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje. La Habana: Editorial Prensa Latina.
- Rodríguez-Mena, M, López, C.L, Corral, R, Lorenzo, K, Pomares, W, Lago, C.M, Chao, A.M y Regalado, H. (2015). La comunidad de aprendizaje MADIBA. Memorias de un viaje. La Habana: Publicaciones Acuario.
- Tobón, S. (2009). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Tobón, S, Pimienta, J.H y García, J.A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación.
- Vargas, F. (1999). Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- ----- (2002). Competencias en la Formación y Competencias en la Gestión del Talento Humano. Convergencias y Desafíos. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

- Vygotski, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- -----(1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En Colectivo de autores (Eds.) Selección de Lecturas de Psicología de las Edades. Tomo III. La Habana: Facultad de Psicología, ENPES.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.
- Whitney, D. & Trosten-Bloom, A. (2010). El poder de la Indagación apreciativa. La Habana: CENESEX.
- Wittorski, R. (1997). Analyse du travail et production de compétences collectives, Paris: L'Harmattan.
- Zabala, A y L. Arnau. (2008): Cómo enseñar y aprender competencias. 11 ideas clave. México: Colofón, S.A. de C.V.
- Zas, B, López, V; Ortega, Z, Hernández, D y Gener, S. (2016). Programa de formación de multiplicadores (del modelo para la transformación psicosocial centrado en la práctica deportiva grupal). Sistematización de la experiencia. Resultado de investigación. La Habana: CIPS.

Anexos

Anexo 1: Ficha técnica de los instrumentos de evaluación empleados

Observación Participante

Objetivo:

Registrar el desempeño de los miembros de la comunidad MADIBA en función de las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.

Descripción:

Se realizó de forma intencionada y sistemática en sus comunidades y en los talleres con los miembros de la comunidad. El grupo estudiado es consciente de las actividades de observación de los investigadores. Se caracteriza por acciones tales como tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más acerca de los otros, ser consciente de la propensión a sentir, ser un observador cuidadoso y un buen escucha, y estar atento a eventos inesperados que pueden ocurrir en el proceso de investigación.

Procedimiento:

Se elaboró una guía para observar el desempeño en el rol de coordinadores (anexo 11), que se aplicó en las visitas a las comunidades. Se registraron las sesiones de trabajo y fueron grabadas en audio y videos de algunos momentos, transcribiéndose posteriormente. La obtención, el análisis y la interpretación de datos se realizaron de forma simultánea y coordinada a lo largo de todo el estudio. La subjetividad de las interpretaciones se controló utilizando procesos de triangulación. Estos se desarrollaron a través de la participación de más de un observador y se complementaron los resultados arrojados por las restantes técnicas aplicadas, posibilitando una mayor comprensión del proceso de formación de las competencias de coordinación de procesos comunitarios participativos.

Grupos Focales

Objetivos:

Constatar la puesta en práctica de las competencias de coordinación de procesos comunitarios participativos posterior a la aplicación del programa de formación.

Identificar los logros y las brechas existentes en las competencias de coordinación de procesos comunitarios participativos.

Descripción:

Es una técnica cualitativa de recolección de información basada en la discusión de uno o varios tópicos de interés. Para facilitar el proceso se emplean entrevistas apreciativas-generativas, colectivas y semiestructuradas, y otras técnicas participativas realizadas con los miembros de la comunidad MADIBA. Explora las experiencias y vivencias de las personas en un ambiente de interacción, en un espacio sociopsicológico de expresión y producción de subjetividad. El propósito no es el de establecer consenso, sino el de identificar las percepciones, sentimientos, opiniones y pensamientos.

Procedimiento:

Esta técnica fue implementada en los dos talleres evaluativos posteriores al programa de formación. En el primero se realizó a través de la valoración colectiva del programa de formación recibido en MADIBA. El segundo taller estuvo dividido en dos momentos, en el primero se realizó una entrevista en dúo (anexo 2), con el propósito de que los miembros hicieran referencia a su accionar como coordinadores en su comunidad, teniendo en cuenta las competencias aprendidas en el programa de formación; posteriormente se produjo una discusión en plenaria donde se exponían las vivencias más significativas de cada dúo y se reflexionaba al respecto.

Estudio de casos múltiples

Objetivo:

Valorar el proceso de formación de competencias de procesos comunitarios participativos en miembros seleccionados de la comunidad MADIBA.

Descripción:

Es una valoración profunda sobre el proceso de formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos. Se considera un estudio de caso evaluativo en tanto ilustra las buenas prácticas en la formación de competencias mediante el programa (experiencia MADIBA) y explica la dinámica causal del desarrollo de las competencias en los casos estudiados y la formulación de juicios de valor al respecto, que constituyan la base para tomar decisiones en torno a futuras acciones de formación de competencias.

Procedimiento:

Se estudiaron 5 casos elegidos intencionalmente teniendo en cuenta que eran los que se encontraban realizando procesos de coordinación en sus comunidades. Asimismo, estos sujetos no habían recibido anteriormente ninguna formación con respecto a las competencias. Estos estudios comprendieron una revisión minuciosa del desempeño durante el proceso de formación, lo que conllevó al análisis de cada una de las grabaciones y registros de las veintiuna sesiones de trabajo, de sus portafolios y productos de su actividad de aprendizaje. A estas personas se les aplicaron todos los métodos y técnicas diseñados para la investigación. Se elaboró una guía de estudio de caso (anexo 9).

Entrevista apreciativa-generativa**Objetivo:**

Indagar en las vivencias de los sujetos como coordinadores de procesos comunitarios participativos desde una mirada positiva y centrada en las posibilidades.

Descripción:

Consiste en un conjunto de preguntas dirigidas a reflexionar con los evaluados sobre sus vivencias de éxito (incidentes críticos) en el desempeño de sus competencias para la coordinación (anexo 10).

Procedimiento:

Tuvo lugar durante el trabajo de campo. Se realizó de forma individual en un ambiente tranquilo y de confianza, que estimuló a los participantes a que se expresaran libremente y reflexionaran sobre sus propias experiencias en la coordinación. Se le preguntó a las personas sobre los momentos que han vivido en el rol de coordinador(a), los sentimientos experimentados, dificultades y oportunidades que se han presentado en el desempeño de este rol y se les convoca a identificar los aprendizajes durante la experiencia formativa.

Portafolio**Objetivo:**

Valorar la trayectoria de aprendizaje durante el proceso de formación de los sujetos seleccionados como estudio de casos

Descripción:

Constituye una estrategia didáctica que da cuenta de cómo transcurre el proceso de aprendizaje para cada uno de los participantes en la experiencia formativa. Permite observar casi de forma real cómo el aprendiz organiza su trayectoria de aprendizaje. Consiste en un folder individual donde cada persona va registrando en orden cronológico los productos de la actividad de los participantes durante las situaciones de aprendizaje, las guías de autoevaluación de cada sesión de trabajo, sus reflexiones personales sobre su proceso de aprendizaje, los instrumentos diagnósticos individuales aplicados, así como otros materiales y evidencias de aprendizaje que el aprendiz considere.

Procedimiento:

En cada caso se analizó el portafolio como fuente de evidencias del proceso de aprendizaje de las competencias durante el programa formativo.

Diario de Campo**Objetivos:**

Valorar las reflexiones realizadas sobre las acciones y vivencias de la labor como coordinadores.

Identificar acciones para desarrollar las competencias de coordinación de procesos comunitarios participativos.

Descripción:

El diario está compuesto por una introducción, un encabezado con información básica para contextualizar la información de los campos, y cinco campos cada uno con sus preguntas orientadoras. Cada campo corresponde a diferentes momentos de la actividad, vista desde la participación individual. Los campos son: Preparación para la actividad, Registro, Vivencias, Reflexión y Consecuencias (anexo 12).

Procedimiento:

En el taller «Intercambio de experiencias sobre prácticas de aprendizaje», realizado en el mes de abril del 2016 con los miembros de MADIBA, se explicó y se llegó a consenso sobre su modo de empleo. Se orientó que cada participante lo utilizara sistemáticamente como reflexión de su trabajo como coordinador en la comunidad. Se autoaplica después de cada actividad cuando la memoria aún está vívida.

Composición

Objetivo:

Analizar la autovaloración que hacen los coordinadores del desarrollo de sus competencias.

Descripción:

Los coordinadores debían elaborar una composición, con al menos tres párrafos, bajo el título «Cómo era antes, cómo soy ahora y cómo quisiera ser en el futuro como coordinador (a)».

Procedimiento:

A los participantes se les brinda como materiales, hoja y bolígrafo, se les orienta la consigna (anexo 8) y no se le limita el tiempo de ejecución. Posteriormente se somete al análisis de contenido por parte de los investigadores.

Autoevaluación del desempeño en la coordinación

Objetivo:

Analizar la autovaloración que hacen los coordinadores en torno a las competencias desarrolladas con el programa de formación.

Descripción:

Se realiza a través de una guía de autoevaluación (anexo 7), elaborada a modo de encuesta. Comprende 67 ítems agrupados por competencias, que son evaluados por el propio sujeto en una escala valorativa de acuerdo con su propia percepción acerca de su desempeño como coordinador (a). Deben indicar con una X el nivel en el que manifiestan cada indicador cuando se desempeñan como coordinador(a) en las actividades de su comunidad. Se establecieron 5 niveles del 0 al 4: 0 (nulo), 1 (inicial), 2 (básico), 3 (avanzado), 4 (idóneo).

Procedimiento:

Se le explicó la técnica a cada miembro. Consiste en completar la guía de autoevaluación con los indicadores de desempeño de las competencias, que previamente se habían elaborado con los participantes en la experiencia formativa. Su realización fue sin tiempo límite y de forma individual.

Juego de Roles

Objetivos:

Analizar el desarrollo de las competencias de coordinación de procesos comunitarios que se manifiestan durante la realización del ejercicio.

Descripción:

Es una situación previamente diseñada, que consiste en una hipotética reunión, para organizar la inserción social y productiva de personas en condiciones de vulnerabilidad de la comunidad. Los participantes desempeñaron diferentes roles asignados.

Procedimiento:

Inicialmente se elaboraron indicadores (anexo 4) para la evaluación del desempeño de las competencias aprendidas y de la comunicación que transversaliza la coordinación de procesos comunitarios participativos. Estos indicadores fueron analizados en comunidad, con el objetivo de que sirvieran de guía en la preparación de la simulación y en la evaluación del desempeño, sobre todo del rol de coordinador. Para ello se destinaron 30 minutos. En un segundo momento se repartieron las hojas del ejercicio de simulación (anexo 3) y se destinaron 10 minutos en la preparación de los roles (que fueron asignados de forma intencional). El desarrollo del ejercicio de simulación contó con 30 minutos. La última fase consistió en la discusión y análisis del ejercicio desarrollado. Para ello se elaboró una guía (anexo 5) donde se destinaron preguntas al coordinador y otras a los restantes roles.

Bandeja de entrada (in basket)

Objetivo:

Evaluar el desempeño en la planificación de tareas como parte de las competencias para la gestión de procesos comunitarios participativos.

Descripción:

Consiste en la realización de un ejercicio de simulación, que incluye tres documentos: la descripción de la situación hipotética (anexo 6a), la lista de 10 tareas a realizar en el mes (anexo 6b) y una matriz para organizar el trabajo (anexo 6c).

Procedimiento:

Se aplicó a las personas seleccionadas para los estudios de casos durante las visitas a las comunidades. Los investigadores estuvieron presentes

durante la aplicación del instrumento para orientar el proceso y ofrecer ayuda en caso necesario. Se les entregó a los participantes los tres documentos descritos anteriormente. El coordinador debe completar la matriz de modo que pueda decidir en qué orden realizará las tareas, qué acciones ejecutará, con quién las realizará, qué condiciones deberá asegurar y cómo evaluará su efectividad. Para la realización de este ejercicio los sujetos contaron con 30 minutos.

Anexo 2: Entrevista en dúos

Preguntas a realizar

1. ¿Qué actividades de coordinación has podido realizar en tu comunidad?
2. En estas actividades ¿qué has podido aplicar de lo aprendido en los talleres de Madiba?
3. ¿Has identificado algunas cuestiones a mejorar en tus prácticas como coordinador(a)? ¿Cuáles?

Anexo 3: Ejercicio de simulación (Juego de roles)

El Grupo Aprendizaje para el Cambio lo invita a realizar el presente ejercicio de simulación de una reunión para organizar la inserción social y productiva de personas en condiciones de vulnerabilidad de la comunidad.

Para realizar el ejercicio usted deberá leer la situación que se le presenta a continuación así como asumir y enriquecer el rol que se le asigne. Para ello se le entregarán dos anexos que contienen: el rol que le corresponde en la simulación y el inventario de indicadores de competencias para la coordinación. Estos le facilitarán la elaboración de su rol y la posterior valoración de su desempeño en relación con las competencias a evaluar:

- Manejo de Situaciones Emergentes en la comunicación interpersonal.
- Gestión Estratégica de acciones de transformación.
- Comunicación Interpersonal en procesos comunitarios.
- Facilitación del Trabajo en Grupo.

Situación

En la comunidad se ha identificado la existencia de una gran cantidad de personas desvinculadas del estudio y el trabajo: personas con

antecedentes de conductas antisociales, personas de la tercera edad con necesidades económicas, personas con discapacidad, y que por tanto son consideradas en situación de vulnerabilidad. A nivel municipal se está fomentando la elaboración de proyectos de transformación comunitaria con la participación activa de los miembros. Por ello se ha analizado la posibilidad de reunir a la comunidad y construir entre todos un plan de acciones que promuevan la inserción social y productiva, así como otras proyecciones de desarrollo personal y social de las personas vulnerables.

Actores sociales que asisten a la reunión

Especialista de un TTIB* (coordinador de la reunión)

Delegado del poder popular

Secretaria del bloque de la FMC

Presidente de CDR

Prevención

Joven Raúl

Anciano Pedro

Anciana Caridad

Joven Yaitana

Norberto (expresidiario)

María (madre de joven con discapacidad)

Especialista de un TTIB* (coordinador de la reunión)

Como especialista reconocido en la comunidad por el trabajo que realiza, se le ha convocado para coordinar el Proyecto de transformación social para la inserción en labores socio-productivas de personas en condiciones de vulnerabilidad de la comunidad. Debe coordinar la reunión para organizar las acciones del proyecto. Como resultado de la reunión debe quedar una propuesta concreta.

*TTIB: taller de transformación integral del barrio

Delegado del poder popular

Usted participa en la reunión con el objetivo de orientar a los vecinos sobre las posibilidades de apoyo al alcance del Consejo Popular. Pone algunas restricciones a las propuestas teniendo en cuenta el presupuesto.

Secretaria del bloque de la FMC

Participa en la reunión aportando sus conocimientos sobre las posibilidades de superación al alcance del municipio. Puede hacer propuestas y alentar a sus federadas a participar.

Presidente de CDR

Participa en la reunión y basado en su dominio de la situación social de su CDR puede hacer propuestas y alentar a sus vecinos a integrarse al proyecto. A usted le preocupa que haya una tendencia a los negocios por cuenta propia, e insiste en centrarse en las propuestas del estado.

Prevención

Usted domina la información de quiénes son las personas en condiciones de vulnerabilidad de la comunidad y esa información le permitirá hacer propuestas que beneficien a estas personas. Conoce la situación del joven Raúl (resuelve el sustento económico sin vincularse al trabajo por lo que no le interesa participar en el proyecto). Usted lo persuade para que no salga de la reunión e intenta que se vincule al proyecto.

Joven Raúl

Fue convocado a la reunión pues está desvinculado de labores productivas, pero no tiene problemas económicos y no le interesan las propuestas. Siempre ha podido resolver sin tener que trabajar. Se siente incómodo y molesto e intenta irse de la reunión.

Anciano Pedro

Usted es un barbero retirado con gran experiencia, pero padece de artritis y no puede estar tantas horas pelando. Se le ocurre que pudiera enseñar el oficio a jóvenes desvinculados y con ello recibir remuneración. Propone que se agregue este curso dentro de los que ofrece el municipio, o que se le autorice a realizarlo de forma particular.

Anciana Caridad

Se siente muy molesta pues es la esquina de su casa hay un vertedero de basura y entre las propuestas no hay ninguna que le dé solución a este problema. Interrumpe constantemente desvirtuando las sugerencias y retomando el tema de la basura.

Joven Yaitana

Usted es manicure y le interesa que se monte una peluquería muy fashion que le dé mucho dinero y prestigio, pero no tiene capital inicial para crearla. Propone que se forme una cooperativa para ello, pero no sabe cómo hacerlo.

Norberto (expresidiario)

Estuvo preso durante cuatro años y quiere reincorporarse al trabajo, pero con opciones mejor remuneradas que las que le han ofrecido

oficialmente. Tiene experiencia como maestro panadero y propone se organice un negocio particular de panadería y dulcería.

María (madre de joven con discapacidad)

Usted tiene un hijo de veinticinco años diagnosticado con retraso intelectual y encuentra una oportunidad en esta reunión para incorporarlo a labores productivas, pues hasta el momento no ha sido aceptado en ningún centro laboral.

Anexo 4: Indicadores a tener en cuenta durante el desempeño del coordinador o coordinadora en el Juego de roles

Gestión estratégica de acciones de transformación

- Garantiza la concurrencia de criterios de todos los actores implicados.
- Analiza con los demás las oportunidades y amenazas del ambiente, así como las debilidades y fortalezas individuales.
- Elabora objetivos de transformación con la participación de todos.
- Construye participativamente la visión del proyecto de transformación y los posibles impactos que puede generar.
- Estimula la sugerencia de ideas en conjunto para cumplir los objetivos y expectativas.
- Determina conjuntamente con los participantes el plan de acciones a seguir.
- Valora colectivamente la relación entre resultados obtenidos y planificación - ejecución de las acciones de transformación.
- Elabora de manera participativa nuevas acciones de seguimiento y extensión de los procesos de transformación.

Facilitación del Trabajo en Grupo

- Se asegura que el grupo está en condiciones de realizar la tarea.
- Ayuda a establecer normas y valores grupales.
- Orienta la elaboración de metas comunes.
- Propicia un ambiente seguro y de confianza para aprender.
- Identifica interrelaciones: quiénes hablan, a quiénes se dirigen, quiénes responden, cómo se relacionan entre sí y con el facilitador.
- Solicita información acerca de opiniones, ideas, sentimientos, etcétera.

- Devela las intenciones que subyacen a las participaciones, las motivaciones, necesidades angustias y temores que los mueven a intervenir.
- Identifica roles y diferencias individuales en el grupo.
- Alienta y organiza la participación de todos.
- Garantiza que cada miembro comprenda lo que se le comunica.
- Explora las posibilidades del grupo.
- Estimula las potencialidades del grupo.
- Favorece la cohesión y la formación de una identidad común.
- Devuelve sistemáticamente y de forma honesta y sensible todo lo necesario para mejorar el trabajo colectivo.
- Otorga reconocimiento cuando es necesario.
- Trabaja con el error.
- Demuestra aceptación y es receptivo a las ideas de otros.
- Alivia tensiones y aumenta el placer mediante el humor y la empatía.
- Expresa coherentemente, mediante su expresión verbal y no verbal, lo que quiere comunicar.
- Expresa sus ideas de manera fluida.
- Articula con claridad su discurso.

Gestión de la comunicación interpersonal y grupal

- Muestra interés en lo que se comunica.
- Ejerce contacto visual con los demás.
- Devuelve de forma neutral lo entendido.
- Resume puntos importantes de lo comunicado.
- Alienta a que las personas se expresen.
- Hace preguntas aclaratorias.
- Valida lo que el interlocutor le comunica.
- Confirma haber comprendido lo que se comunica.
- Identifica gestos, posturas, movimientos y tonos de voz con su significado en la práctica comunicativa.
- Expresa coherentemente, verbal y extraverbalmente, lo que quiere comunicar.
- Reconoce los efectos de su lenguaje no verbal.
- Autorregula su lenguaje no verbal.
- Identifica las emociones ajenas y sus efectos en la conducta de los otros.
- Reconoce las causas de las emociones ajenas.
- Apoya emocionalmente al otro.

- Valoriza la situación del otro.
- Hace saber al otro que comprende lo que le pasa.
- Nombra sus estados afectivos correctamente.
- Identifica las causas que provocan estos estados afectivos.
- Reconoce cómo sus estados afectivos influyen en su comportamiento.
- Busca el momento propicio para comunicarse sin que la emoción obstaculice.
- Anticipa la emergencia de emociones obstaculizadoras para prevenir reacciones desfavorables.
- Explica sus argumentos y verbaliza sus sentimientos de manera clara.
- Dice «NO» sin agredir o sentirse culpable.
- Defiende sus derechos sin agredir, ni juzgar a otros.
- Utiliza los mensajes «YO».
- Expresa sus ideas de manera fluida.
- Articula con claridad su discurso.
- Es coherente en su expresión.
- Puede concretar las ideas.

Manejo de Situaciones Emergentes

- Busca las causas de la situación (conflicto, problema, decisión a tomar).
- Practica la escucha activa.
- Es asertivo en su comunicación.
- Establece normas de respeto para el diálogo.
- Impide que las personas se interrumpen.
- Alienta la participación de todos.
- Hace preguntas que centran la discusión.
- Sondea para obtener más información.
- Incita a la expresión de los sentimientos y preocupaciones que subyacen.
- Realiza replanteos.
- Convierte los mensajes tóxicos en información neutral.
- Utiliza el reflejo para aligerar emociones descontroladas.
- Centra la atención de los sujetos en el asunto, si se alejan de este.
- Posibilita que los participantes identifiquen sus verdaderos intereses y necesidades subyacentes a la situación.
- Centra el diálogo en los intereses de los sujetos.
- Estimula los sujetos para generar opciones.

- Explora las opciones a fondo.
- Especifica el plan de acción.
- Discute planes alternativos.
- Promueve las soluciones colectivas.
- Asegura que las soluciones satisfagan a todos.

Anexo 5: Guía para el análisis del ejercicio de simulación

Para el coordinador:

1. ¿Cómo te sentiste en el rol de coordinador?
2. ¿Qué aspectos de tu desempeño sentiste que resultaron efectivos para la coordinación?
3. ¿Cuáles necesitas mejorar?
4. ¿Crees que hubo algo que te quedó por hacer?
5. ¿Te fueron útiles los indicadores para elaborar y desempeñar tu rol?

Para los restantes roles:

1. ¿Cómo valoras el desempeño del coordinador?
2. ¿Cuáles consideras fueron las fortalezas de su coordinación?
3. ¿Crees que debió hacer algo diferente?
4. ¿Qué hubieses hecho tú?
5. Identifica qué indicadores se ponen de manifiesto en las acciones realizadas por el coordinador y en el resto de los roles.
6. ¿Fueron útiles los indicadores en la realización y en la evaluación?

Anexo 6a: Ejercicio in basket (Consigna)

Usted ha sido asignado(a) para sustituir durante un mes al coordinador del proyecto de transformación que lleva a cabo su comunidad. Como miembro activo del equipo conoce que el proyecto está dirigido a promover la inserción social y productiva, así como otras proyecciones de desarrollo de las personas en situación de vulnerabilidad en la comunidad.

Le corresponde asumir todas las tareas que quedaron programadas para el mes que recién inicia. Sobre la mesa del coordinador encontrará una hoja con la lista de tareas a realizar en el mes y una matriz para organizar el trabajo. Usted debe completar la matriz de modo que pueda decidir en qué orden realizará las tareas, qué acciones ejecutará, con

quién las realizará, qué condiciones deberá asegurar y cómo evaluará su efectividad. Deberá aprovechar al máximo los treinta primeros minutos de la mañana para hacer este trabajo antes de salir de la oficina.

Anexo 6b: Ejercicio in basket (Lista de tareas)

Lista de tareas a realizar en el mes que dejó el coordinador:

1. Atención a tres jóvenes de la comunidad que no quieren participar en las actividades del proyecto de transformación.
2. Asignación de plazas para cursos de entrenamiento que oferta la FMC.
3. Gestión del local perteneciente a Salud Pública que está en desuso para funcionamiento de una cooperativa.
4. Evaluación de la marcha del proyecto de transformación.
5. Atención a la reclamación de madre de joven discapacitado que no logra insertar al hijo.
6. Atención al reclamo de los vecinos del edificio No. 4 afectados por la nueva peluquería que abrió el proyecto de transformación, pues consume mucha agua.
7. Presentación de la experiencia del proyecto de transformación en el gobierno municipal.
8. Visita de la prensa el tercer miércoles del mes.
9. Rendición de cuentas a la ONG que financia el proyecto de transformación sobre el estado de las finanzas.
10. Solución del litigio que existe por local vacío que pertenece a Educación y se quiere utilizar para impartir cursos.

Anexo 6c: Ejercicio in basket (matriz para organizar las diez tareas)

No. de prioridad	Tarea	Acciones a realizar	Fecha de realización	Aseguramiento	Participantes	Formas de Evaluación

Anexo 7: Guía de autoevaluación del coordinador o coordinadora

Guía de autoevaluación
(Desempeño en la coordinación)

Nombre: _____

Fecha: _____

La siguiente guía constituye un instrumento para evaluar tu desempeño como coordinador(a) de procesos comunitarios participativos. La utilidad de esta evaluación dependerá de tu autopercepción crítica y responsable.

Instrucciones:

Indica con una X el nivel en que manifiestas las siguientes cualidades cuando te desempeñas como coordinador (a) en las actividades de tu comunidad. Considera con atención lo que significa cada nivel:

4- Idóneo: lo hago cabalmente con total autonomía.

3- Avanzado: lo hago bien, debo pulir algunos detalles.

2- Básico: puedo hacerlo, pero debo mejorar más, requiero de alguna ayuda.

1- Inicial: lo hago con dificultad, requiero de mucha ayuda.

0- Nulo: no puedo hacerlo.

Indicadores	4	3	2	1	0
Gestión estratégica de acciones de transformación					
1. Garantizo que todos los actores implicados puedan expresar sus criterios.					
2. Analizo con los demás las oportunidades y amenazas del ambiente, así como las debilidades y fortalezas de los participantes.					
3. Elaboro objetivos de transformación con la participación de todos.					
4. Construyo participativamente la visión del proyecto de transformación y los posibles impactos que puede generar.					
5. Estimulo la sugerencia de ideas en conjunto para cumplir los objetivos y expectativas.					
6. Determino conjuntamente con los participantes el plan de acciones a seguir.					
7. Valoro colectivamente la relación entre resultados obtenidos y planificación-ejecución de las acciones de transformación.					
8. Elaboro de manera participativa nuevas acciones de seguimiento y extensión de los procesos de transformación.					
Facilitación del Trabajo en Grupo	4	3	2	1	0
9. Aseguro que el grupo esté en condiciones de realizar la tarea.					
10. Ayudo a establecer normas y valores grupales.					
11. Oriento la elaboración de metas comunes.					
12. Propicio un ambiente seguro y de confianza para aprender.					

Indicadores	4	3	2	1	0
13. Guío al grupo en la realización de las actividades.					
14. Manejo adecuadamente los tiempos de trabajo.					
15. Identifico interrelaciones: (quiénes hablan, a quiénes se dirigen, quiénes responden, cómo se relacionan entre sí y con el facilitador).					
16. Solicito información acerca de opiniones, ideas, sentimientos etcétera.					
17. Aclaro las intenciones, motivaciones, necesidades y temores que mueven a intervenir a los participantes.					
18. Identifico roles y diferencias individuales en el grupo.					
19. Aliento y organizo la participación de todos.					
20. Garantizo que cada miembro comprenda lo que se le comunica.					
21. Estimulo las potencialidades de desarrollo del grupo y de cada uno de sus miembros.					
22. Favorezco la cohesión y la formación de una identidad común.					
23. Devuelvo sistemáticamente y de forma sensible todo lo necesario para mejorar el trabajo colectivo.					
24. Otorgo reconocimiento cuando es necesario.					
25. Trabajo constructivamente con el error.					
26. Demuestro aceptación y soy receptivo a las ideas de otros.					
27. Alivio tensiones y promuevo la satisfacción con lo que hacen mediante el humor y la empatía.					

Indicadores	4	3	2	1	0
27. Alivio tensiones y promuevo la satisfacción con lo que hacen mediante el humor y la empatía.					
28. Expreso coherentemente, verbal y extraverbalmente, lo que quiero comunicar.					
29. Expreso mis ideas de manera fluida.					
30. Articulo con claridad mi discurso.					
Conducción de Diálogos Generativos	4	3	2	1	0
31. Contribuyo a la toma de conciencia acerca de qué hacemos juntos y de las características de este tipo de diálogo.					
32. Reconozco los recursos de los participantes para dialogar.					
33. Reconozco el conocimiento implícito de los participantes y su capacidad como productores de conocimiento.					
34. Facilito el reconocimiento del otro y las identidades emergentes.					
35. Facilito el establecimiento de reglas para dialogar.					
36. Promuevo la escucha activa..					
37. Promuevo coordinaciones y procesos productivos entre los participantes.					
38. Promuevo relaciones inclusivas y horizontales.					
39. Aprecio las contribuciones de los participantes al diálogo.					
40. Aliento la curiosidad, la indagación, la reflexión y la innovación.					
41. Identifico caminos posibles, perspectivas emergentes y posibilidades consensuadas en el diálogo.					

Indicadores	4	3	2	1	0
42. Aliento el cuestionamiento de los supuestos básicos, a que se reconsidere aquello que se toma por «dado».					
43. Transformo las formulaciones negativas o de déficit en oportunidades.					
44. Formulo preguntas generativas.					
45. Explicito las diferencias que manifiestan durante el diálogo los participantes.					
46. Reconozco significados y argumentos nuevos y valiosos, así como maneras diferentes de narrar una situación.					
47. Desarrollo nuevos temas mediante la transformación de comentarios en temas centrales, o la integración de temas diversos.					
48. Estimulo el aprovechamiento de las nuevas posibilidades cuando son satisfactorias o adecuadas para los participantes, los propósitos y los contextos.					
49. Promuevo la elaboración de visiones de futuro.					
50. Delibero de conjunto las acciones a realizar.					
51. Evalúo reflexivamente con los participantes el proceso de diálogo vivido.					
Manejo de Situaciones Emergentes	4	3	2	1	0
52. Busco las causas de la situación (conflicto, problema, decisión a tomar).					
53. Practico la escucha activa.					
54. Promuevo la asertividad en la comunicación.					
55. Estimulo el establecimiento de normas de respeto para el diálogo.					

Indicadores	4	3	2	1	0
56. Aliento a que las personas no se interrumpen.					
57. Hago preguntas que centran la discusión.					
58. Sondeo para obtener más información.					
59. Incito a la expresión de los sentimientos y preocupaciones que subyacen.					
60. Convierto los mensajes tóxicos en información neutral.					
61. Utilizo el reflejo para aligerar emociones descontroladas.					
62. Posibilito que los participantes identifiquen sus verdaderos intereses y necesidades subyacentes a la situación.					
63. Centro el diálogo en los intereses de los sujetos.					
64. Estimulo a los sujetos para que generen opciones y las exploren a fondo.					
65. Promuevo las soluciones colectivas.					
66. Ayudo a establecer el plan de acción y sus alternativas.					
67. Aseguro que las soluciones satisfagan a todos.					

Comentarios:

Anexo 8: Composición (consigna)

Elabore una composición, con al menos tres párrafos, bajo el título «Cómo era antes, cómo soy ahora, y cómo quisiera ser en el futuro como coordinador(a)». Tome como referencia su experiencia de aprendizaje en el Programa de formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos en la comunidad MADIBA.

Anexo 9: Guía para estudio de caso

Guía para estudio de casos

Objetivos del estudio de casos:

- Explicar el papel de la comunidad de aprendizaje MADIBA en la historia de la formación de competencias para coordinar procesos comunitarios participativos, de los sujetos de estudio.
- Valorar la actualización de las potencialidades de los sujetos de estudio en su práctica como coordinadores de procesos comunitarios participativos.

I-Datos generales del caso seleccionado

1-Datos personales

- Edad
- Sexo
- Nivel escolar
- Profesión de base

2- Caracterización de la comunidad donde coordina procesos participativos

II- Desempeño personal durante el programa de formación de competencias

1-Nivel de partida

- Experiencia en este tipo de formación (participación en talleres u otro tipo de formación).
- Experiencia en la coordinación de procesos comunitarios.
- Características personales que facilitaron u obstaculizaron la participación inicial en las situaciones de aprendizaje.

2- Desarrollo personal durante el programa de formación

- Características de su participación en las tareas (especificar movimiento tendencial).

- Características de sus interacciones con los miembros de la comunidad. Influencias recíprocas comunidad- sujeto.
- Análisis de la elaboración de su portafolio personal (productos de la actividad, precisión en la autoevaluación que se refleja en las guías de cada sesión de trabajo, resultado de los instrumentos de diagnóstico individuales aplicados, creatividad para personalizar el portafolio.
- Asunción de roles de coordinación durante las situaciones de aprendizaje.
- Evidencias de desarrollo o de potencialidades para el desarrollo de las competencias en formación (para la autorregulación del aprendizaje, facilitación de trabajo en grupo, manejo de situaciones emergentes, gestión estratégica de procesos de transformación) y evidencias de sus habilidades comunicativas durante las SA.
- Otras evidencias de desarrollo personal, durante el programa de formación (a partir del análisis documental de fotos, videos o grabaciones).

III-Análisis de los resultados de las técnicas aplicadas durante la evaluación de las competencias posterior al programa de formación

1. Observación

- Análisis del comportamiento de los sujetos durante su desempeño como coordinadores.
- Análisis de los logros alcanzados en la coordinación y de los aspectos en que debe seguir trabajando por cada competencia.
- Análisis de sus juicios y reflexiones a partir de la devolución de lo observado.

2. Autoevaluación del desempeño en la coordinación

- Análisis de la comprensión de la guía y la independencia en su completamiento.
- Análisis de la precisión en la autovaloración del sujeto.
- Análisis de las competencias e indicadores que se reconocen como más logrados.

3. Composición

- Análisis de la profundidad con que se refiere a su autodesarrollo en relación con las competencias para la coordinación de procesos comunitarios.

- Análisis de la presencia de juicios y expresiones que muestren su proyección y autorregulación para el aprendizaje de las competencias en formación.
 - Análisis del vínculo emocional que manifiesta con la experiencia MADIBA y su rol de coordinador de procesos comunitarios.
4. Entrevista
- Análisis del papel del sujeto en el desarrollo de su comunidad de acuerdo a las tareas que describe y las iniciativas de su actuación.
 - Análisis del estado emocional durante la entrevista.
 - Análisis del vínculo emocional con las tareas de coordinación y con la comunidad.
 - Análisis de la presencia de las competencias desarrolladas en las anécdotas o descripciones de las tareas ejecutadas.
5. Diario de campo
- Motivación y compromiso para la confección del diario de campo.
 - Análisis de la presencia o no de juicios acerca del desarrollo de las competencias en las actividades registradas que muestren la concientización del aprendizaje.
 - Análisis de las causas en caso de no cumplimiento de la tarea.
6. Bandeja de entrada (in basket)
- Análisis de la comprensión de la tarea.
 - Análisis de los niveles de ayuda que fueron necesarios para la ejecución exitosa (solo una orientación general, orientación con referencia a otros ejercicios o tareas que domina, ejecución conjunta con el investigador, o demostración de la tarea por el investigador).
 - Valoración de los resultados de las acciones particulares que componen el ejercicio (jerarquización de tareas, determinación de acciones a realizar, determinación de la fecha de realización, del aseguramiento, los participantes o las formas de evaluación).
 - Análisis de los factores psicosociales que influyeron en la jerarquización de las tareas.

IV-Valoración general y perspectivas de desarrollo

- Caracterización de las potencialidades de aprendizaje del sujeto que se han evidenciado durante las etapas analizadas y de las

barreras que pueden estar incidiendo en su desarrollo como coordinador (en caso que así fuera).

- Análisis de la influencia de la Comunidad de Aprendizaje MADIBA en el desarrollo de las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.
- Juicio de valor de las perspectivas de desarrollo del caso analizado en relación con su papel de líder proactivo en la comunidad donde coordina procesos participativos.

Anexo 10: Guía de entrevista apreciativa-generativa «Incidentes críticos»

Quiero agradecer la oportunidad que me ofrece para conversar sobre su trabajo. La intención de esta entrevista es conocer, de su propia voz, cuáles son los momentos importantes que usted ha podido vivenciar en su rol de coordinador(a) de procesos comunitarios participativos. Haré preguntas relacionadas con las competencias para la coordinación, que tuvo la oportunidad de aprender durante el programa de formación que desarrollamos en la comunidad de aprendizaje MADIBA. Por favor, siéntase libre para responder con sinceridad lo que desee.

Puede contarme brevemente una experiencia significativa en su labor como coordinador(a) de procesos en su comunidad. ¿Qué la hace significativa para usted?

¿Qué sentimientos, emociones, estados de ánimo le producen recordar esa experiencia? ¿Por qué?

Probablemente durante el proceso tuvo dificultades, barreras, incomprendimientos ¿cómo logró sortearlos?

¿Le fue difícil encontrar oportunidades en medio de las dificultades? ¿Qué tipo de oportunidades identificó y cómo las utilizó?

Durante ese proceso ¿qué le llamó más la atención? ¿Qué le provocó curiosidad?

¿Qué hizo para profundizar en ello?

¿Qué aprendió en esa experiencia que pudiera serle útil hoy?

Anexo 11: Guía de observación

Guía para observar desempeño del/la coordinador/a

Nombre del(la) coordinador(a):

Lugar:

Fecha:

Hora:

Actividad observada:

Observador(a):

1. Durante el desarrollo de la actividad ¿fueron cubiertos los elementos a continuación?

- la preparación previa
- el diagnóstico de la situación
- la orientación hacia las tareas
- la elaboración de objetivos
- las normas de trabajo
- el plan de acción (quién, dónde, cuándo, cómo)
- los criterios de evaluación
- el manejo de los recursos
- el monitoreo del proceso
- la retroalimentación sistemática
- la evaluación de la actividad
- el seguimiento a las tareas
- la apreciación por lo logrado

2. El(la) coordinador(a):

- estableció un clima agradable
- otorgó protagonismo a los participantes
- empleó la escucha activa
- facilitó el trabajo en equipos
- atendió diferencias individuales
- promovió la participación de todos
- rotó los roles
- favoreció la cohesión
- manejó los desbalances de poder
- respetó los diferentes intereses
- exploró las opciones a fondo

- aseguró la satisfacción de todos
- encauzó diálogos productivos
- manejó las situaciones emergentes
- promovió la autorregulación
- estimuló las potencialidades

3. Comente sobre el uso de:

- Herramientas para la escucha.
- Preguntas generativas.
- Lenguaje extraverbal.
- Dinámicas grupales.

4. ¿Cuál de las cosas que hizo el(la) coordinador(a) usted consideró?:

Útiles

Inútiles

5. ¿Cuáles fueron las fortalezas del(la) coordinador(a)?

6. ¿Qué necesita mejorar el(la) coordinador(a)?

7. Otros comentarios

Anexo 12: Diario de campo

Diario de campo del coordinador

Introducción:

Este es un diario de campo diseñado para registrar información valiosa que permita monitorear el estado actual de tus competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos e identificar acciones para seguir desarrollándolas. Se trata de un grupo de preguntas redactadas en primera persona agrupadas por temas. Responderlas te ayudará a autorregular mejor tu desempeño y aprendizaje continuo. La utilidad de esta herramienta depende de la veracidad con que puedas registrar lo sucedido por lo que debe ser aplicada con la mayor inmediatez posible tras culminar una tarea de coordinación.

Encabezado:

Autor. Nombre de la actividad. Fecha, hora y lugar. Facilitador y participantes. Observaciones (cualquier otro dato relevante).

Preparación para la actividad:

¿Quién decidió la actividad? ¿Cómo se decidió? ¿Con qué propósitos? ¿Qué expectativas tenía? ¿Qué experiencias previas, literatura sobre el tema o algunas personas consulté para la preparación? ¿Quiénes me ayudaron a prepararla y garantizaron sus insumos (local, condiciones, materiales y documentos, disponibilidad, participantes)? ¿Qué tiempo invertí en esta preparación? ¿Qué diseño de la actividad planifiqué?

Registro:

Descripción de la actividad:

tiempo, estructura de acciones, acontecimientos inesperados.

Descripción de la participación:

¿Quiénes participaron? ¿En qué roles? Tipo de intervenciones (aclinatorias, aportes, reguladoras, críticas, saboteadoras, etc.). ¿Cuál fue el clima logrado (tenso, relajado, angustiado, centrado, etcétera)?

Descripción de la facilitación:

Acciones del facilitador. ¿Cuáles estaban previstas y cuáles fueron creadas en el momento? ¿Cómo cumplió con el diseño previo de la actividad?

Vivencias y reflexión:

¿Qué me impactó? ¿Qué acontecimientos impactaron a los demás y por qué? ¿Cómo me impactó? ¿Por qué me impactó de esa forma? ¿Cómo me sentí afectivamente?

Consecuencias:

Evaluación integral de la actividad. Evaluación de los participantes. Autoevaluación del facilitador. ¿Qué aprendí y cómo? ¿Qué competencias entrené o mejoré? ¿Qué aprendieron los demás? Si tuviera que hacerlo de nuevo, ¿qué repetiría, ¿qué evitaría y que cambiaría?

SOBRE LOS AUTORES:

Mario Rodríguez-Mena García. Doctor en Ciencias de la Educación (U.H, 2013). Máster en Educación con mención en Psicología Educativa (UCPEJV, 1999) y Máster en Psicopedagogía (U.H, 1997). Licenciado en Pedagogía-Psicología (UCPEJV, 1993). Investigador Titular, Coordinador del Grupo Aprendizaje para el Cambio y Presidente del Consejo Científico del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Profesor Titular y Miembro fundador de la Cátedra Vygotski de la Universidad de La Habana. Miembro del Tribunal Nacional de Grado Científico de Psicología. Presidente de la Red Cubana para Diálogos Productivos, Sección de la Sociedad Cubana de Psicología. Miembro del Centro Félix Varela (CFV) y Co-coordinador de la Red Cultura de Paz. Miembro de la Red Internacional de Trabajo para Diálogos Productivos. Desde hace más de 25 años se especializa en el estudio de los procesos de aprendizaje, la formación de competencias y el desarrollo de comunidades de aprendizaje. Es autor de varios libros y artículos sobre estos temas, publicados en Cuba y en el extranjero. Contacto:mariocips@ceniai.inf.cu

Carmen Luz López Miari. Doctora en Ciencias Pedagógicas (UCPEJV, 2007) y Máster en Educación con mención en Psicología Educativa (UCPEJV, 1997) Investigadora titular del Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS. Miembro del Consejo Científico del CIPS. Miembro de la Cátedra Vygotski de la Universidad de La Habana, Miembro del CFV y de la Red Cultura de Paz. Miembro de la Red Cubana para Diálogos Productivos y de la Red Internacional de Trabajo para Diálogos Productivos. Con veinte años de trabajo como docente en Educación Superior, en asignaturas de formación psicopedagógica, ha publicado artículos sobre el aprendizaje, la atención educativa a estudiantes potencialmente talentosos, la evaluación educativa, la didáctica y la educación emocional. Contacto:carmenluzcips@ceniai.inf.cu

Roberto Corral Ruso. Doctor en Ciencias Psicológicas (U.H, 1991). Profesor Titular y Consultante de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Presidente de la Comisión Nacional de la carrera de Psicología. Vicepresidente de la Sociedad Cubana de Psicología y de la Cátedra Vygotski. Miembro de los Tribunales Nacionales de Grados Científicos de Psicología y de Comunicación. Miembro de la Red Cubana para Diálogos Productivos, de la Red Cultura

de Paz y de la Red Internacional de Trabajo para Diálogos Productivos. Desde el 2001 colabora con las investigaciones del Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS. Durante más de 40 años ha impartido docencia universitaria de pregrado y postgrado y se ha especializado en temas de investigación relativos a: Modelos de Aprendizaje y Curriculares, Memoria, Epistemología y Metodología de la Investigación e Historia de la Psicología. Es autor de libros y artículos que sobre dichos temas ha publicado en Cuba y otros países. Contacto: rcorral@psico.uh.cu

Lucía Labaut Peñalver. Licenciada en Psicología (U.H, 2014). Máster en Psicología Educativa (UH, 2018). Diplomada en Sociedad Cubana (CIPS, 2018). Es Aspirante a investigador del Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS. Ha impartido docencia de pregrado en la Universidad Pedagógica Enrique José Varona. Miembro de la Red Cubana para Diálogos Productivos. Trabaja temas de investigación relacionados al desarrollo de competencias, el aprendizaje en comunidades y la educación emocional. Contacto: lucia@cips.cu

Otmara Pérez Marrero. Licenciada en Psicología (U.H, 2009). Colabora con el Grupo de Aprendizaje para el Cambio del CIPS desde el año 2015. Actualmente es miembro del Ministerio del Interior, ocupa el cargo de 1ra especialista de Selección. Ha desempeñado diversas funciones, entre las que se destaca: la rectoría metodológica del Programa de Orientación Profesional (2011-2013); la Rectoría Metodológica de Procesos de Desarrollo de la Actividad de Selección y Captación, MININT (2015) y la Rectoría metodológica de proceso de Captación y Selección de Fuerzas de Trabajo Calificada nivel Medio y Superior, MININT (2018). Está cursando la Maestría en Psicología Educativa en la UH.

Wilfredo Pomares Ángel. Licenciado en Filosofía (U.H, 2013) Aspirante a investigador del Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS. Trabaja temas de investigación relacionados al desarrollo de competencias, el aprendizaje en comunidades, la Indagación Appreciativa-Generativa, y las inequidades de género. Miembro de la Red Iberoamericana y Africana de Masculinidades. Miembro del Nodo de docencia e investigación de la Red Nacional de educadores y educadoras populares. Contacto: wilfredo@cips.cu

Carmen María Lago Palacio. Licenciada en Lengua Rusa (1981). Especialista y fundadora del Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS. Ha participado en el conjunto de sus resultados. Miembro de la Red Cubana para Diálogos Productivos, de la Red Cultura de Paz. Ha

participado en varios talleres y cursos relacionados con la mediación de conflictos, la concertación, entre otros y ha facilitado talleres de empoderamiento y comunicación. Asistió al curso Promotoras de género en México. Es coautora de los libros “Aprender en la Empresa” y “La comunidad de aprendizaje Madiba. Memorias de un viaje”. Contacto: carmenmlcips@ceniai.inf.cu

Ana María Chao Hernández. Graduada de Maestra Primaria (1985). A partir del 2001 se desempeñó como Técnica para la Ciencia, la Tecnología y el Medio Ambiente del Grupo de Estudios sobre Familia en el CIPS. Es coautora de un libro y colaboradora de otros tres desarrollados por este Grupo. Desde el 2011 es miembro del Grupo Aprendizaje para el Cambio. Ha trabajado las temáticas de familia, violencia intrafamiliar y de género. Ha sido facilitadora en experiencias de transformación. Miembro de la Red Cubana para Diálogos Productivos, de la Red Cultura de Paz. Asistió al curso Promotoras de género en México. Es coautora del libro “La comunidad de aprendizaje Madiba. Memorias de un viaje”. Contacto: anamaria@cips.cu

Hypatia Regalado Suárez. Máster en Nuevas Tecnologías para la Educación, (2007). Licenciada en Educación, Especialidad Geografía, (UCPEJV, 1993). Alcanzó la Categoría Docente Asistente. Ha cursado varios postgrados sobre Marketing Básico, Dirección para cuadros y coordinadores de Joven Club, Metodología para la solución de Problemas en Grupo y Trabajo Comunitario desde la Educación Popular. Actualmente se desempeña como Subdirectora de Informática y Desarrollo del CIPS; desde el 2013 colabora en el grupo Aprendizaje para el Cambio. Es coautora del libro “La comunidad de aprendizaje Madiba. Memorias de un viaje”. Contacto: hypatia@cips.cu

Claudia Ortega Alfonso. Licenciada en Educación, Especialidad Pedagogía- Psicología (UCPEJV, 2016). Diplomada de Sociedad Cubana en el CIPS (2018). Especialista de Ciencia, la Tecnología y el Medio Ambiente de la Subdirección Científica del CIPS. Desde el año 2016 colabora con el Grupo Aprendizaje para el Cambio. Trabaja temas de investigación relacionados con la identificación de potencialidades talentosas en escolares primarios y el aprendizaje en comunidades. Miembro de la Red Cubana para Diálogos Productivos de la Sociedad Cubana de Psicología. Miembro de la Cátedra Vygotski de la UH. Contacto: claudiaortega@cips.cu