

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

Centro de Estudios de Educación

Facultad de Ingeniería Industrial y Turismo



**Estrategia de superación profesional para potenciar
en los directivos la competencia comunicativa para
negociar**

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MS.c. Gislina Mesa Contreras

Tutora: Dra. C. Graciela Urías Arboláez

Santa Clara, 2011

SINTESIS

La formación de directivos en negociación es reconocida como una necesidad en Cuba, fundamentalmente a partir de las transformaciones socio-económicas que se desarrollan. Sin embargo, se pueden percibir limitaciones en los órdenes teórico, metodológico y práctico en torno a la superación profesional de directivos en cuanto a la competencia comunicativa para negociar. Esto fue constatado en un estudio exploratorio realizado por la autora durante 6 años, de acuerdo a cuyos resultados se desarrolló la presente investigación orientada a proponer una estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar. Para la realización de la investigación se combinaron los enfoques cuantitativo y cualitativo desde una visión dialéctica, a través del estudio de caso con directivos del Banco de Crédito y Comercio de Villa Clara.

Se aporta, en el orden teórico, la propuesta de los conceptos de competencia y competencia comunicativa para negociar, así como el planteamiento de implicaciones psicopedagógicas relativas a las potencialidades de desarrollo de dicha competencia. La utilidad metodológica está expresada en la fundamentación y diseño de las etapas y momentos que conforman la estrategia, mientras que el aporte práctico radica en la integración sistémica, dentro de la estrategia, de diferentes formas de superación profesional, estructuradas metodológicamente, soportadas por programas y ejercicios; aportándose también un manual para la autosuperación de los directivos en la materia. La estrategia es evaluada a partir del criterio de expertos y de los resultados del estudio de caso realizado.

INDICE

Contenido	Página
Introducción	1
Capítulo I. La superación profesional de los directivos para el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar	11
1.1 La superación profesional desde la perspectiva de la formación permanente	11
1.1.1 La superación profesional de directivos	18
1.2 El enfoque de formación por competencias en la educación de postgrado	22
1.3 Aproximaciones al concepto de competencia	27
1.3.1 Derivaciones teóricas del concepto de competencia propuesto	36
1.3.2 La competencia comunicativa	41
1.4 La competencia comunicativa para negociar	45
1.4.1 La negociación en la actividad de dirección	46
1.4.2 Negociación y comunicación: competencia comunicativa para negociar	48
1.5 Consideraciones psicopedagógicas para el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar	51
Capítulo II. Estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar	57
2.1 Estudio exploratorio longitudinal para la determinación de las necesidades de superación profesional de directivos en cuanto a la competencia comunicativa para negociar	57
2.2 Fundamentación de la estrategia de superación profesional para potenciar la competencia comunicativa para negociar	68
2.2.1 Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de la propuesta	68
2.2.2 Características generales de la estrategia propuesta	75
Capítulo III. Validación de la estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar	88
3.1 Evaluación de la estrategia de superación profesional propuesta a través del criterio de expertos	88
3.2 Resultados del estudio de caso	90
3.2.1 Diagnóstico contextual de las necesidades de superación profesional de los directivos bancarios en relación con la competencia comunicativa para negociar	91
3.2.2 Resultados de las etapas de aplicación y evaluación de la estrategia de superación profesional para potenciar, en directivos de BANDEC Villa Clara, la competencia comunicativa para negociar	99
Conclusiones generales	117
Recomendaciones	118
Referencias bibliográficas	
Anexos	

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la problemática de la educación para el trabajo y la empleabilidad ocupa un lugar fundamental en las distintas esferas de desarrollo de la sociedad. Las modificaciones constantes en todos los entornos; la revolución tecnológica y los procesos de globalización; las nuevas formas de organización del trabajo y los propios cambios en los conceptos educacionales inciden directamente en la conformación de mayores exigencias para los sistemas de formación y un desafío investigativo. Estas demandas se incrementan en Latinoamérica debido a las transformaciones estructurales que hoy se están llevando a cabo y que conducen al surgimiento de nuevas políticas educativas.

Autores reconocidos como Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (2001) sostienen que la sociedad de la información que caracteriza este siglo, plantea al sistema escolar nuevos retos, entre los que destaca el desarrollo de competencias transferibles, como estrategia básica para propiciar la posibilidad de aprender a aprender. Aunque estos autores no se refieren a la estrategia con la connotación con que se emplea en esta investigación, se le confiere valor epistemológico al planteamiento puesto que expresa la evolución del concepto de competencia desde posiciones estrictamente tecnicistas hacia consideraciones de carácter socio humanístico y desarrollador que se corresponden con la posición teórica que adopta la autora.

A lo antes expuesto se une la aparición de una nueva concepción en lo relacionado con la formación profesional. Según la OIT (1996), los programas tradicionales de enseñanza tienen un sesgo conductista, en la medida en que tienen un carácter instrumental, o en el mejor de los casos, orientado a una propuesta intelectual. En los nuevos procesos de cambio dichos programas no solo transmiten conocimientos tecnológicos sino que atienden aspectos culturales, sociales y actitudinales que amplían la capacidad de las personas. En este sentido, la investigación pedagógica está llamada a encontrar soluciones que garanticen la implementación de opciones educacionales consecuentes con los requerimientos contemporáneos, logrando no solo articulación entre ellas, sino también con los sistemas laborales y de empleo. Es aquí donde cobra importancia la formación de competencias.

El rol de la universidad en este contexto, como expresión superior de la educación institucionalizada, ha sido argumentado por diversos autores. Sobre el particular, González González (2002) asevera que, la Universidad, es la institución que está llamada a impulsar el cambio, no sólo a su nivel, sino también en los que le anteceden. La propia autora reconoce la necesidad de una transformación en la educación superior,

donde la misma centre su misión en el desarrollo del hombre a través de la educación permanente, proporcionando al profesional un nivel de competencia que le permita solucionar las nuevas situaciones que la vida le impondrá.

El reto para nuestro país fue sugerido, desde el siglo XIX, por la extraordinaria visión de José Martí, quien expresara “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote; es preparar al hombre para la vida.”¹

En la actualidad, reconocidos investigadores de la pedagogía como el Dr. C. Homero Fuentes han llevado el principio martiano que relaciona al hombre con su medio y con su tiempo a la investigación y desarrollo de la educación superior. Fuentes (2000), al respecto, plantea que es necesario establecer programas basados en las competencias profesionales, que fomenten la capacidad intelectual y de ejercicio profesional, no sólo en los contenidos específicos de la profesión, sino en general, en todos los aspectos socio-humanísticos que conformen su acervo cultural.

Dentro de estas competencias socio-humanísticas o básicas, como la denominan algunos autores (Perrenoud, 2005) ocupa un lugar primordial la competencia comunicativa, parte esencial del desarrollo humano y social cuyo propósito natural es el intercambio y creación de significados. En este marco, autores como Tejada Fernández (1999) y Beltrán Núñez (2004) han abordado el papel de la interacción social y la relación con el contexto en la construcción de la competencia comunicativa, desde una perspectiva teórica general. Sobre la base de estos supuestos aparecen en el entorno científico investigaciones relacionadas con el desarrollo de competencias comunicativas en campos concretos de actividad profesional, fundamentalmente en los sectores de la educación y la salud.

Perrenaud (2005) establece la comunicación como competencia específica dentro de lo que él llama competencias de referencia para el profesional de la educación. También en el ámbito educacional otros autores como Fuentes (2000); Cejas Yáñez (2002); Pla López (2002); Popa (2002); Ángeles Gutiérrez (2003); Forgas (2003); Cabrera Samper (2006) así como Pulido y Pérez (2007), manejan consideraciones relacionadas con el enfoque de formación por competencias.

¹ José Martí. Obras Completas. T8. p281

Autores como González Ibarra (1996); Menéndez (2000); Becerra (2001); Páez (2001); de Carvalho e Silva (2001); Nogueira *et al.* (2003); Parra y Más (2004); Pelegrín (2004); Alves de Lima (2005); Aguirre Raya (2005); Savón y Vargas (2005); Alfonso (2005); Pérez Viera (2006), Linares (2006); Pérez Piñeiro (2007), Jiménez y de Dios (2009) y Guardiola *et al.* (2009), entre otros, han argumentado la competencia comunicativa para el desarrollo de contextos profesionales específicos, como es el caso de especialidades médicas, el ejercicio de la educación en diferentes niveles de enseñanza, el desarrollo del profesional de lenguas extranjeras, el ejercicio de especialidades técnicas o el desempeño de roles de dirección.

En cuanto a las relaciones comunicación-negociación se encuentran diferentes acercamientos. Ortega (2005) propone pautas de aproximación a la negociación desde la retórica; Borjas (2003) relaciona comunicación y negociación de significados entre los actores del proceso educativo y Jaramillo (2008) relaciona comunicación con capacidad de negociar, intercambiar y construir sentido compartido, nombrándola competencia comunicativa para la participación. Sin embargo, no se han encontrado en la bibliografía referencias específicas a la competencia comunicativa para la negociación, aunque esta actividad se incluye en perfiles profesionales de diferentes cargos, entre ellos, el de dirección.

A partir del desempeño profesional de la autora que cuenta en su haber con diez años de experiencia en la impartición de la asignatura Negociación tanto en pregrado como en postgrado; del análisis teórico realizado que refleja hasta dónde han avanzado en sus teorías los principales autores que se han referido a la temática; así como de los resultados obtenidos en la tutoría de trabajos de diploma, trabajos finales de diplomado y tesis de maestría, se han podido constatar un conjunto de limitaciones en el orden teórico, metodológico y práctico en torno a la superación profesional de directivos en cuanto a la competencia comunicativa para negociar.

Desde el punto de vista teórico, se hallan imprecisiones en el abordaje del concepto de competencia, concepto este relativamente joven en el contexto de la ciencia, que ha sido argumentado desde diferentes posiciones teóricas. En este orden, algunos autores cubanos como D'angelo (2000); González Maura (2002); González Rivero (2003); Castellanos Simons *et al.* (2003), Valdés Florat y Machado Ramírez (2008) y Alonso Jiménez *et al.* (2008) exponen consideraciones muy importantes desde el punto de vista del análisis de la competencia desde la perspectiva del sujeto como personalidad, no obstante, según la apreciación de la autora, presentan insuficiencias que pueden trascender a la práctica psicopedagógica. Estas limitaciones derivan en restricciones de igual índole en el concepto competencia comunicativa.

Por otra parte, numerosos son los autores que convienen en que negociar es esencialmente un proceso comunicativo. Al respecto, es posible encontrar referencias de Ilich (1996); Fisher, Ury y Patton (2004); Monzó (2005); Pereira (2006); Muñiz (2006); Billikopf (2006) y Alamillo (2007) que apuntan hacia la esencia comunicativa de las negociaciones como vía para solucionar conflictos y preservar relaciones. Estos y otros autores como Rackman (1990); Nieremberg (1994); Kennedy y Benson (1998) citados en Codina (2006); Schmidt (2000); Velazco (2002); Tobón en Codina (2004); Codina (2005); Gumbau (2005) y García *et al.* (2007) relacionan las habilidades y actitudes comunicativas del negociador con la obtención del éxito en el proceso. Aunque semántica y teóricamente están establecidos los criterios para definirlo, no se encuentra en la bibliografía consultada referencias al concepto de competencia comunicativa para negociar, lo que trasciende a la formación pues, al no existir el término, no se orientan hacia él las acciones formativas.

En cuanto a la superación como vía para el mejoramiento profesional, ha sido abordada por diversos investigadores, tales como: Berges (2003); Lorences (2003); Ortega (2003); Lombana (2005); Andreu (2005); Fraga (2006); Casavedall (2006); Casañas (2003); Teixeira De Carvalho (2007); Quintana (2008); Chaviano (2008); Mendoza (2011), y particularmente en lo relacionado con la superación de directivos se destacan Valiente (2002); Santiesteban (2003) y Castillo (2004). Los principales problemas relacionados con este tema se pueden resumir en los aspectos siguientes: a-Insuficiencias en los métodos que se utilizan en aras de una formación humanista y participativa, que se oriente a la reflexión problémica. b-Insuficiente orientación hacia la individualidad y el proceso de interacción de ésta con lo social. c-Tendencias al mantenimiento de fórmulas estáticas y academicistas en las acciones de formación. d-Proyectos de superación descontextualizados. e-Limitada articulación entre las diferentes formas de la superación profesional. f-Desarrollo de propuestas que no estimulan la creatividad y la comprensión de la relación teoría-práctica. g-Insuficiente abordaje de las relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias en los programas de estudio. h-Tendencia a solucionar los problemas de la superación a través de la organización de cursos, como forma organizativa predominante. i-Pobre sistematización de temas comunicativos.

Es importante precisar que la mayoría de estos estudios son realizados desde la perspectiva de la superación del docente. En cuanto a la superación de directivos sobresale el trabajo de Gallardo López (2004), pero de manera general, los principales resultados enfocados desde la dirección se enmarcan en programas de capacitación, destacándose autores como Pérez Viera (2006) y Santana Hernández (2010). En criterio de la autora, este enfoque puede limitar el alcance de las potencialidades formativas. De igual manera, se halla

dispersión y poca sistematicidad en cuanto a la organización de formas de superación profesional que contemplen la negociación, en tanto, las fuentes desarrollan aquellos temas sobre los cuales existe mayor información, o sobre los que se perciben parcialmente como más importantes. En este sentido, abordan la comunicación como tema relacionado con las negociaciones pero, en la mayoría de los casos, se maneja como un conjunto de *consejos comunicativos* para el negociador.

En el marco específico de Cuba, el estudio y la investigación en el campo de las negociaciones comienza a restablecerse a partir de 1988 con la apertura a la inversión extranjera. Los cambios económicos y sociales ocurridos propician y demandan el desarrollo y ampliación de conocimientos y habilidades en los directivos cubanos que les permitan obtener acuerdos ventajosos e integrales; en lo cual desempeña un papel notable su formación como negociadores. Esta adquiere connotaciones aún más relevantes en los marcos del modelo social que se defiende. El directivo cubano, al negociar, no solo es sujeto de la complejidad intrínseca del proceso negociador, sino también de “la intensa responsabilidad de velar por los intereses de toda la sociedad. Ese es un elemento conceptual muy fuerte. Debe decidir sobre los recursos que el estado, en representación de toda la sociedad, ha puesto bajo su tutela para utilizarlos eficientemente” (Ferradaz, 1997).²

No obstante, aún es insuficiente el desarrollo de la negociación como disciplina de estudio en el país. El peso de las acciones de formación al respecto recae en el curso de postgrado, pero es reconocido como insuficiente por los propios directivos. Un estudio realizado³ en 1997, revela que los directivos cubanos admiten que conocen muy poco sobre estilos y formas de negociación que los coloquen a la altura de estándares de desempeño internacionales en cuanto a prácticas efectivas y les permitan mantener una ética y una credibilidad congruente con los principios del proyecto social cubano.

Por otra parte, desde lo metodológico, no puede hablarse tampoco de un auge de la investigación pedagógica en este campo; la existencia de programas y estrategias educativas en este contexto es escasa, concentrada fundamentalmente en elementos estructurales de la negociación como proceso y con un diseño orientado a objetivos instructivos; lo cual no posibilita la incorporación al comportamiento del negociador de competencias básicas como la comunicativa.

² Citado en “En exclusiva, empresarios extranjeros y cubanos se calibran mutuamente. Mi negocio en el ojo ajeno”, revista *Bohemia* 1(22): 4-11, octubre 1997

³ *Ibíd*

De manera general, las limitaciones descritas suscitan una contradicción entre las necesidades objetivas de desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en los directivos y el diseño actual de alternativas de superación profesional que respondan a esta necesidad. Sobre la base de la resolución de esa contradicción se proyectó la presente investigación guiada por el **problema científico** siguiente: ¿Cómo potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar?

En este sentido el **objeto** de investigación fue la superación profesional de los directivos y el **campo de acción** el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar, por lo que el **objetivo general** de la investigación consistió en proponer una estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar.

Es importante esclarecer que, en esta investigación, se adoptó el término directivo como categoría genérica que engloba todas las denominaciones que pueden aparecer en las diferentes nomenclaturas existentes en la praxis y que nombran a los individuos que se comportan como sujetos de dirección.

Las **interrogantes científicas** que orientaron el proceder metodológico de la investigación fueron las siguientes:

- ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos sustentan el estudio de la superación profesional de los directivos para el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar?
- ¿Cuál es el estado actual de las necesidades de superación profesional de dirigentes en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa para negociar?
- ¿Qué etapas y momentos deben contemplarse en la elaboración de una estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar?
- ¿Cómo evaluar la efectividad de la estrategia propuesta para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar?

La investigación se realizó en dos momentos. En el primero se llevó a cabo un estudio exploratorio longitudinal en que se trabajó con una muestra de 128 directivos de Villa Clara, seleccionados intencionalmente por haber cursado estudios de postgrado en materia de negociación y pertenecientes a diferentes sectores entre los que se encontraba la banca. Y en un segundo momento, se contextualizó la investigación en un estudio de caso en que participaron 13 directivos del Banco de Crédito y Comercio (BANDEC) de Villa Clara.

Para dar solución al problema declarado y a partir de las interrogantes científicas se propusieron como tareas de investigación:

- Análisis de los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan el estudio de la superación profesional de los directivos en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa para negociar.
- Determinación del estado actual de las necesidades de superación profesional de los directivos de Villa Clara en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa para negociar.
- Elaboración de una estrategia de superación profesional dirigida a potenciar en los directivos el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar.
- Validación de la propuesta a través del criterio de expertos y los resultados obtenidos en un estudio de caso con directivos de BANDEC Villa Clara.

La investigación asume el enfoque materialista dialéctico como fundamento epistemológico y metodológico general, teniendo en cuenta que las contradicciones que se dan en el objeto seleccionado constituyen su fuente de desarrollo. Esta metodología se concretó en los métodos y técnicas siguientes:

Del nivel teórico:

- Histórico-lógico: Su empleo permitió conocer la evolución progresiva de la categoría competencia, su clasificación y contextualización, a partir de una lógica en el ordenamiento de los contenidos.
- Analítico-sintético: Su aplicación permitió el procesamiento de las fuentes teóricas y los contenidos básicos para profundizar en el estudio de la competencia comunicativa, llegando a la definición del concepto “competencia comunicativa para negociar”; así como la interpretación de los resultados del diagnóstico del estado actual de las necesidades de superación profesional de los directivos en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa para negociar.
- Inductivo-deductivo: Propició la reflexión acerca de los conceptos fundamentales de los diferentes autores considerados en la construcción del marco teórico referencial, estableciendo la relación entre lo particular y lo general en su análisis.
- Sistémico-estructural: Facilitó la organización conceptual de los diversos criterios hallados en la revisión bibliográfica acerca de los términos competencia, competencia comunicativa y comunicación para la negociación, permitiendo arribar a la conceptualización del concepto “competencia comunicativa para negociar”. De igual manera proporcionó argumentos para el establecimiento de las relaciones de

jerarquización, dependencia, subordinación y coordinación entre las etapas y momentos que conforman la estrategia de superación profesional como un todo integrado.

- Modelación: Posibilitó la concepción de la estrategia de superación profesional, en sus diferentes etapas y momentos.

Del nivel empírico:

- Análisis documental: Se analizó la Estrategia Nacional de Preparación y Superación de cuadros y reservas del estado y el gobierno como documento rector que orienta toda acción de formación que involucre personas que desarrollan la actividad de dirección. Se revisaron objetivos y contenidos de los programas de cursos de pregrado y postgrado sobre negociación, valorándose el peso de las habilidades comunicativas en relación con el resto de la materia. Durante el diagnóstico contextual del estudio de caso se examinaron documentos oficiales internos de las organizaciones bancarias como la proyección estratégica de BANDEC Villa Clara; calificadores de cargo, perfiles y evaluaciones de directivos; así como el resumen del diagnóstico de necesidades de aprendizaje con que cuenta la organización. Se consultaron también fuentes bibliográficas.
- Observación: Permitió constatar las limitaciones y potencialidades que manifiestan los directivos en cuanto a la puesta en práctica de la competencia comunicativa para negociar, durante toda la etapa de aplicación de la estrategia.
- Entrevista en profundidad: Utilizada reiteradamente en la investigación para establecer el nivel de aspiraciones y el nivel de aparición de las habilidades que conforman la competencia en los individuos; para determinar premisas acerca del desarrollo potencial de los mismos y para obtener información general sobre necesidades de superación profesional de la muestra.
- Dinámica grupal: Utilizada, bajo la modalidad de situaciones problemáticas para establecer el potencial de asimilación de nuevos conocimientos y la actitud ante el cambio de los participantes en el estudio de caso.
- Cuestionario de necesidades de superación en negociación: Su aplicación permitió medir la competencia comunicativa para negociar de los participantes en el estudio de caso según las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental.
- Cuestionario de habilidades de negociación: Posibilitó obtener información concreta acerca del estado de presencia de las habilidades claves descritas por la bibliografía en los participantes del estudio de caso.
- Criterio de expertos: Constituyó una fuente indispensable para la valoración de la propuesta desarrollada, toda vez que una serie de expertos, con el conocimiento suficiente en el tema que se investiga, aportaron

sus opiniones y criterios en función de su validez como vía para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en directivos.

- Triangulación teórica, metodológica y de fuentes: Permitió arribar a conclusiones sólidas al tener la posibilidad de recoger y analizar los datos desde distintos ángulos, contrastarlos e interpretarlos.
- Estudio de caso: Facilitó el análisis y descripción de la implementación de las etapas y momentos de la estrategia propuesta y la constatación del desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en los sujetos de estudio.

Como métodos estadísticos y de procesamiento matemático:

- Análisis porcentual, tablas y gráficos de la estadística descriptiva, para procesar la información cuantitativa de la investigación y facilitar la comprensión de los resultados
- Coeficiente de concordancia de Kendall que permitió comprobar la concordancia entre los criterios valorativos emitidos por los expertos.

La **novedad científica** de la investigación está dada por la propuesta del concepto de competencia y la definición teórica del concepto competencia comunicativa para negociar y sus implicaciones psicopedagógicas, lo que posibilita el diseño de una estrategia de superación profesional ajustada a la operacionalización de dicho concepto. Con ello se logra el perfeccionamiento de la superación profesional a través de la relación sistémica entre las formas seleccionadas (taller de formación-acción, entrenamiento sociopsicológico, autosuperación y superación en el puesto), lo que permite la transformación en los directivos de la competencia comunicativa para negociar mediante la organización lógica de las etapas y momentos de la estrategia de manera que los sujetos transiten desde niveles cognitivos hasta la incorporación de la competencia a los modos de actuación.

La investigación tiene un **valor teórico** proporcionado por la precisión y estructuración lógica de un sistema conceptual que permite establecer el marco teórico para la concepción de la superación profesional de negociadores. El aporte fundamental está dado por la propia propuesta del concepto de competencia a partir del análisis teórico de los principales elementos asumidos por diferentes autores hasta el momento; el establecimiento del concepto competencia comunicativa para negociar y el planteamiento de las implicaciones psicopedagógicas relacionadas con las potencialidades de desarrollo de dicha competencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La **utilidad metodológica** está expresada en la fundamentación y diseño de las etapas y momentos que conforman la estrategia y permiten solucionar las contradicciones entre el estado actual de la formación de los sujetos de estudio y el estado que se desea lograr en los mismos, a través de la propuesta del concepto competencia comunicativa para negociar.

El **aporte práctico** radica en la integración, dentro de la estrategia propuesta, de diferentes formas de superación profesional (taller de formación-acción, entrenamiento sociopsicológico, preparación en el puesto y autosuperación), estructuradas metodológicamente, soportadas por programas y ejercicios; aportándose también un manual para la autosuperación de los directivos en la materia.

La memoria escrita se estructuró en tres capítulos. El primero contiene el marco teórico referencial para el estudio de la superación profesional de los directivos desde el enfoque de competencias, la elaboración del concepto de competencia y la definición del concepto competencia comunicativa para negociar. En el segundo se ofrece un estudio preliminar que sirve como base para la elaboración de la estrategia, así como su fundamentación y descripción. En el tercero se desarrolla la validación de la propuesta, a partir del análisis de los resultados de un estudio de caso y de las valoraciones emitidas por expertos. Por último, se ofrecen las conclusiones y las recomendaciones, así como la bibliografía empleada en la investigación y los anexos.

CAPÍTULO I

LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DIRECTIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA PARA NEGOCIAR

En el presente capítulo se resumen los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan el estudio de la superación profesional de los directivos para el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar. En este sentido se aborda la superación profesional desde la perspectiva de la educación permanente, el modelo de formación por competencias en el postgrado, las aproximaciones al concepto de competencia con énfasis en la propuesta del concepto competencia comunicativa para negociar y sus implicaciones psicopedagógicas.

1.1 La superación profesional desde la perspectiva de la educación permanente

Uno de los retos que se han planteado a nivel mundial en los últimos años está relacionado con elevar la calidad de la formación de los recursos humanos, capital fundamental en la búsqueda de alternativas para la solución de nuevos y viejos problemas de la sociedad. En este orden la educación superior juega un papel primordial. Organizaciones como la UNESCO se han manifestado al respecto al documentar que: “el inicio del siglo XXI es significativo para la educación superior, pues el pronunciamiento de las máximas autoridades educativas, organismos e instituciones internacionales va dirigido a introducir un cambio en la concepción de la vieja universidad, de modo que en la enseñanza se potencie la denominada sociedad del conocimiento y sociedad global” (UNESCO, 1999: 4).

De esta manera, la universidad actual es reconocida como *locomotora del desarrollo socioeconómico* en tanto está llamada a impulsar el cambio, no sólo a su nivel, sino también en los que le anteceden, movilizándolo para ello todos sus procesos sustantivos y garantizando, con estos, la preparación de las fuerzas productivas del país. Los retos de la sociedad en el plano del desarrollo no se desligan de los retos de la educación superior para garantizar un desarrollo social (Altbach, 1996; citado en Ruíz Díaz, 2010).

Sobre ello, el ideario pedagógico martiano señala que al nuevo mundo corresponde la universidad nueva, significando la importancia de convertir la educación superior en un mecanismo que coadyuve a preparar al hombre para la vida, para ser un hombre de su tiempo.

Contemporáneamente, Horruitinier (2006) plantea que la universidad cubana actual debe: “preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad a través de sus procesos sustantivos, en plena integración con la sociedad, llegando con ella a todos los ciudadanos, con pertinencia y calidad y contribuir así al desarrollo sostenible del país” (citado en Mendoza, 2011: 11).

En este punto, se hace necesario esclarecer la relación a nivel teórico entre las categorías y conceptos fundamentales de la investigación que se relacionan con la educación superior: preparación, formación, educación permanente, formación continua y superación profesional. Este último elemento se revela como objeto de estudio.

En primer lugar se parte de la categoría preparación, identificando esta, según lo expresado por Álvarez de Zayas (1992), como problema general y punto de partida de la ciencia pedagógica que expresa la necesidad de los individuos de desempeñar su papel como sujetos útiles en la sociedad en que se desenvuelven.

Es importante explicar que, aunque visiones más recientes relacionadas con las ciencias pedagógicas sitúan la preparación como concepto que configura, en su esencia, acciones formativas para garantizar un mejor desempeño profesional, en que se incluye tanto la formación profesional inicial como la posgraduada, la presente investigación no asume esta posición teórica puesto que en las normativas generales de la preparación y superación de cuadros, a las que debe responder toda actividad formativa dirigida a personas que acometan la dirección, el término preparación se utiliza, justamente, en su acepción más amplia y general que incluye en sí no solo la educación superior.

La categoría formación, por otra parte, ha sido trabajada desde diversas concepciones teóricas. Resultan interesantes para la presente investigación las aportadas por Beckley y Lin (1991) citados en Lourt (2000); Ferry (1991) y Álvarez Valdivia (2006), quienes coinciden en analizarla como proceso que contribuye al desarrollo del individuo y al perfeccionamiento de su desempeño.

Una reflexión importante se refiere a la asociación de la formación a la categoría desarrollo. Aunque la formación y el desarrollo constituyen una unidad dialéctica y expresan la consideración del hombre como ser bio-psico-social; se coincide con las valoraciones de Chávez (2005) y Mendoza (2011) acerca de que ambas tienen sus propias pautas, articulándose la formación con las regularidades del proceso pedagógico, de manera que exprese la dirección del desarrollo.

De esta forma se coincide con Mendoza (2011) al entender la formación como proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, permanente, continuo e inacabado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigido a un fin; que puede ser general o especializado, acorde con las exigencias sociales.

Aquí se establece la primera articulación y también la primera distinción. No se puede separar preparación de formación porque la segunda tiene como función la primera, eso dialécticamente las articula y las distingue: la preparación se expresa en la necesidad mientras la formación se convierte en el proceso que permite esa preparación, que responde a esa necesidad, por tanto, el objeto de la ciencia pedagógica.

Ahora bien, la preparación como necesidad es intrínsecamente creciente, pues las necesidades evolucionan, se tornan más complejas, por tanto, el individuo siempre demanda formación. Es aquí donde cobran especial connotación los conceptos de educación permanente, formación continua y superación profesional, también concebidos como intrínsecamente relacionados.

Confluente con la idea de la preparación para la vida del individuo se desarrolla, desde finales del siglo pasado, el concepto de educación permanente dentro de las principales concepciones acerca de los cambios en la educación para el siglo XXI. Señala Delors (1997) que el proceso de aprendizaje continuo, que abarca toda la existencia y se ajusta a las demandas de la sociedad, se designa con el nombre de educación a lo largo de la vida, y representa el requisito fundamental para que el ser humano alcance un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos, así como proporcionar a cada individuo la capacidad de dirigir su propio destino y brindarle los medios para alcanzar un equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje para el ejercicio de una ciudadanía activa.

González González (2002) expresa, al respecto, que para enfrentar los retos del próximo siglo, los centros de educación superior deberán transformarse en centros de educación permanente, lo que significa poner en el centro de las preocupaciones al hombre.

Por otra parte, Tunnerman (1993), señala que la educación permanente se ha tornado filosofía educativa y no una simple metodología pues el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares, debiéndose lograr una reintegración del aprendizaje y la vida. El propio autor expresa que la educación permanente rebasa los límites de la vida laboral del individuo e incluye el resto de la vida o

existencia del mismo y puede estar relacionada con la profesión para la cual se formó u otros aspectos de la cultura general que le permitan un enriquecimiento espiritual y crecimiento personal (Tünnermann, 2003). La educación permanente, de esta manera, fortalece el vínculo universidad-entorno a través de la contextualización laboral de los programas de grado y la continuidad formativa después de graduado, convirtiendo la relación estudio-trabajo en un principio de la Universidad contemporánea.

Es importante significar que para esta investigación se entiende como proceso de educación permanente la filosofía que comprende que todo espacio vital del individuo es un espacio educativo y, por ende, el individuo está en permanente formación, no solo en el plano profesional sino en todo su desarrollo vital. De igual manera se asumen como principios de la educación permanente, los planteados por Escotet (2000) y citado en Piña Tovar (2004): el carácter continuo, integral, dinámico e innovador de la educación, su esencia ordenadora del pensamiento, así como la asunción de la condición educativa de todo grupo social, la universalidad del espacio educativo y el carácter integrador del sistema que lo rige.

En Cuba, la educación permanente constituye una respuesta alternativa para integrar la formación inicial y su continuación en función de las necesidades del proyecto social dentro de su contexto específico (Lombana, 2005) En los marcos de la educación superior, la educación permanente se relaciona estrechamente con la formación continua (o continuada) del individuo que está dirigida a la formación del profesional mientras dure su ejercicio laboral, lo que da una continuidad a la formación inicial, es decir, la formación continua se constituye un proceso de la educación permanente, que prepara al individuo para el mejoramiento de su desempeño profesional. Consecuentemente con esto, algunos autores como Salas Perea (2000) y Ruíz Díaz (2010), entre otros, destacan la superación profesional como eslabón fundamental de la educación permanente.

Según Fonseca y Mestre (2007), citados en Ruiz Días (2010), la superación es el proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, continuo e inacabado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de modo integral, dirigido a un fin; que puede ser general o especializado, acorde con las exigencias sociales. Resulta interesante en esta definición la alusión al carácter inacabado del proceso en tanto es congruente con la filosofía educativa que expresa la educación sin límites temporales ni espaciales como una dimensión de la vida misma (Delors, 1997).

Otra conceptualización la aporta Valiente (2002) al expresar que la finalidad de la superación es el desarrollo del sujeto para su mejoramiento profesional y humano y sus objetivos se orientan a ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, habilidades y capacidades, y promover el desarrollo y consolidación de valores.

Un aporte teórico interesante para la comprensión de los alcances de la superación profesional es brindado por Mendoza (2011), quien luego de analizar diferentes definiciones sobre la misma encuentra como aspectos recurrentes que: a-la superación sea entendida como proceso continuo a lo largo de la vida; b-es educación perenne que debe permitir al profesional formar parte de la dinámica de cambio; c-debe producirse mediante acciones ubicadas en un marco temporal predefinido y con carácter proyectivo; d-se orienta a enfrentar problemas planteados por el adelanto científico-tecnológico y los imperativos socioeconómicos y políticos del desarrollo de un contexto histórico concreto; e-debe asegurar el mejoramiento profesional y humano para la apropiación de los contenidos como forma de conocer, saber hacer, saber ser, saber convivir y saber desaprender, lo que se traduce en la elevación de la cultura general.

Para esta investigación se asume como concepto de superación profesional aquel proceso de carácter continuo, permanente e inacabado dirigido al mejoramiento profesional y humano en tanto permite el perfeccionamiento y actualización del graduado universitario, siendo expresión de su formación continua y vía de autoperfeccionamiento. Con esta consideración se relaciona la superación profesional con la educación postgraduada como proceso sustantivo de la educación superior, entendiéndose que se conciba como un subsistema de ese sistema mayor: el de educación de postgrado.

El Reglamento de la Educación de Postgrado del Ministerio de educación superior (MES) de la República de Cuba, (Resolución Ministerial 132/2004) establece esta como una de las ramas principales de trabajo de la educación superior y el nivel más alto de dicho sistema dirigido a promover la educación permanente y actualizada de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural, contribuyendo de forma sistémica a la elevación de la productividad, eficiencia y calidad del trabajo. Para ello, se subdivide en dos vertientes: la superación profesional y el postgrado académico.

Las formas organizativas fundamentales que se corresponden con la superación profesional son la autosuperación, el curso de superación profesional y el entrenamiento. Se reconocen como otras formas de

superación profesional los talleres, seminarios, conferencias especializadas, debates científicos y técnicos, los encuentros de intercambios de experiencias, así como todas aquellas que posibiliten el estudio y la divulgación de los avances de la ciencia, la técnica y el arte (Romillo Tarque, 2005). Es necesario destacar que, aunque a efectos de organización del sistema de postgrado universitario, se separan la superación profesional y el postgrado académico como vertientes diferentes, ambas se corresponden con el concepto amplio de superación profesional manejado por las actuales concepciones educativas cubanas.

Una idea que se comparte en torno a la comprensión del postgrado en la actualidad es aportada por Guillermo Bernaza (2004) quien plantea que este adopta un carácter multiprocesal, autónomo y creativo en tanto se enlaza con la investigación científica.

Al considerarse la educación permanente como la filosofía que comprende que todo espacio vital del individuo es un espacio educativo, el equilibrio aprendizaje-trabajo se traduce en aprovechamiento del espacio laboral del individuo como contexto educativo, y a la vez la posibilidad de que el propio individuo encuentre en su contexto laboral fuentes de autosuperación, de autoactualización, de conformación de sus propios significados, de apropiación cultural.

Al relacionarse esa educación permanente con la superación profesional como contexto de expresión, los planteamientos de Bernaza (2004) ilustran la manera en que esa superación (educación de postgrado) debe transformarse para contribuir a la apropiación cultural que hace que el hombre a la vez se convierta en ente trasformador de su cultura. Estos cambios son: a-de profesores transmisores de información a facilitadores del aprendizaje; b-de estudiantes depositarios de información a sujetos activos de su aprendizaje; c-de problemas y vías de resolución elaborados a la búsqueda de problemas y soluciones innovadoras; d-de aprendizajes propiciados sólo por la interacción del profesor y los estudiantes a aprendizajes propiciados además, por la interacción entre los propios estudiantes y entre estos y otros con provecho de la interacción grupal; e-de la fuente del valor agregado del conocimiento aportado por el profesor con sus interpretaciones, valoraciones y análisis unipersonales al aportado por el propio proceso sustentado en múltiples interacciones sociales; f-de diseños rígidos a flexibles sobre la base de problemas multi-inter-o transdisciplinarios del presente y del futuro; g-de una concepción basada en conductas de alta competitividad a una concepción orientada al desarrollo de una cultura integral, de desarrollo de la personalidad; h-de una evaluación impuesta externamente a la que promueva la innovación educativa sobre la base no sólo del resultado sino del proceso, que estimule la autoevaluación, donde cada miembro se sienta responsabilizado con el resultado del grupo.

Otra consideración importante es la tipología de modelos de superación profesional predominantes, siendo nominados al menos cuatro; el academicista, el utilitario, el que se centra en el aula y el descentralizado (Lorences, 2003). A los efectos de esta investigación, este último resulta esencial en tanto se dirige a elaborar la superación a partir de las necesidades y exigencias propias de las condiciones específicas del sector profesional a formar, en correspondencia con los objetivos generales de la educación a través de las diferentes tecnologías que adoptan sus propias particularidades, en dependencia de las cuales establece exigencias y niveles de aspiración para el logro del desarrollo profesional.

Mendoza (2011), tras analizar los trabajos de Añorga (1995); Valiente (2002) y Machado (2002), establece varias tendencias del proceso pedagógico de la superación profesional, distinguiendo: a-es asumido por Instituciones de educación superior (IES) o por institutos especializados de carácter estatal, pertenecientes a empresas a o adscriptos a IES; b-el contenido de la enseñanza es diverso, en correspondencia con las necesidades nacionales y la rama de que se trate; c-la aparición de formas organizativas y métodos de enseñanza, algunas aplicables en las condiciones del puesto de trabajo y otras fuera de este; d-diversidad de enfoques en cuanto a los criterios de selección del contenido, formas organizativas y métodos de enseñanza; e-la aparición de personal especializado (entrenadores, asesores, consultores) para el desarrollo de acciones de formación y superación en el puesto de trabajo; f-diversidad de enfoques en cuanto al contenido y los métodos de la evaluación del efecto de las acciones de superación profesional; g-variadas experiencias e intentos de organización sistémica de la superación, a partir del planteamiento de etapas, programas diferenciados; h-el reconocimiento del valor fundamental del hacer, de aprender actuando, (la actividad práctica en el puesto de trabajo) como vía principal para el desarrollo del desempeño profesional; i-el reconocimiento de la necesidad de la modelación teórica de los requisitos, cualidades, modo de actuación de los participantes como punto de referencia para la planificación de las acciones de superación; j-el reconocimiento de la importancia de la determinación de las necesidades y potencialidades educativas individuales y colectivas como condición indispensable para el proceso pedagógico en la superación.

El propio autor, con el cual se coincide, propone como principios a cumplir por toda propuesta diseñada para la superación profesional los siguientes: a-la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico; b-la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de la educación de la personalidad; c-la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador; d-la unidad de lo

afectivo y lo cognitivo; e-el carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando; f-la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

1.1.1 La superación profesional de directivos

En la literatura internacional es habitual hallar referencias que relacionan estrechamente la superación profesional de directivos con los subsistemas de formación y desarrollo adscriptos a los sistemas de gestión de recursos humanos o capital humano en las organizaciones.

Siendo consecuentes con el enfoque histórico cultural de Vigotsky en la educación que precisa que las fuerzas motrices del desarrollo psíquico se encuentran en la contradicción entre el nivel de desarrollo psíquico alcanzado por el sujeto y las nuevas exigencias planteadas por los factores sociales a su actividad vital; es fundamental e importante para analizar la superación profesional de directivos la consideración de la categoría actividad, contextualizada en este caso en la actividad de dirección.

Filosóficamente, la categoría actividad aparece ligada a la existencia del hombre. Esta aptitud en el hombre, esta facultad de obrar, lo distingue de modo radical del accionar animal. Carlos Marx refiere sobre ello: "El animal es inmediatamente idéntico con su actividad vital (...) El hombre hace de su actividad vital el objeto de su voluntad y de su conciencia. Posee una actividad vital consciente" (Marx, 1965: 77).

Pero el hombre no sólo transforma el medio, sino que en ese proceso, a su vez, se modifica y despliega su naturaleza humana. Se trata del enriquecimiento de sí mismo, lo cual presupone poner en juego sus potencias como ser irrepetible, probar sus fuerzas y regularlas en el empeño por alcanzar los objetivos trazados (Macías Cabrera, 2002).

De igual forma, el proceso de transformación del objeto, no sólo constituye una relación del sujeto con el objeto, sino también de aquel con otros sujetos. Esta idea es abordada en el planteamiento siguiente: "La actividad humana concebida en su expresión filosófica deviene relación sujeto-objeto y sujeto-sujeto, y se estructura, compendia y despliega como actividad cognoscitiva, valorativa, práctica y comunicativa, donde todos en interacción recíproca, mediados por la práctica, expresan en síntesis los momentos objetivo y subjetivo del devenir social" (Pupo, 1990: 29).

El punto de partida para toda aproximación materialista dialéctica a la categoría actividad es la teoría de A. N. Leontiev quien brinda una descripción coherente en cuanto a su estructuración en tres elementos básicos: los objetivos hacia cuyo cumplimiento se orienta; el objeto al cual se adecua; y las funciones que cumple. Sin embargo, un enfoque crítico de esta teoría revela que en ella se promueve el análisis del determinismo externo de lo psíquico. Al respecto plantea K. A. Abuljanova: “En la concepción de la actividad de A.N. Leontiev se absolutiza el proceso de formación de objetivos y se excluye al sujeto de la actividad, y esto conduce a la forma despersonalizada de la propia actividad” (Abuljanova, 1980: 70).

Este enfoque es superado por la propia psicología marxista (Rubinstein, 1979; Ananiev, 1977; Abuljanova, 1980; Anstsifenova, 1988) al desarrollar la relación de la conciencia y la actividad no centrada en el plano objetual sino a través de la categoría del sujeto social histórico.

En la presente investigación se asume la propuesta de González Rey (1985), quien sostiene, desde una postura consecuente con la concepción histórico cultural, que la actividad debe ser analizada como la implicación del sujeto en la realización de algo, y destaca la idea de que la significación psicológica de esta categoría viene dada, precisamente, por la implicación del hombre en la actividad como proceso.

En cuanto a la actividad de dirección, Carlos Marx en *El Capital* expresa: “Todo trabajo directamente social o colectivo en gran escala requiere en mayor o menor medida una dirección que establezca un enlace armónico entre las diversas actividades individuales y ejecute las funciones generales que broten de los movimientos del organismo productivo total, a diferencia de los que realizan los órganos individuales. Un violinista solo se dirige él mismo, pero una orquesta necesita un director” (Marx, 1973: 286).

Desde el punto de vista histórico, la dirección se refiere a un tipo de actividad especializada surgida del accionar humano en el ámbito del trabajo, aunque válida para la vida social en general. Según Carlos Marx (1973), la dirección constituye una forma peculiar de la división social del trabajo y la especialización cuando resulta necesario coordinar los esfuerzos de una colectividad con vistas a lograr un resultado único.

El hombre, desde su aparición, vive y trabaja en el seno de la sociedad. El hecho de existir y formar parte de un colectivo, crea la necesidad vital de relacionarse. Estas relaciones que establece el ser humano con sus congéneres, como parte de su propia existencia, son inconcebibles sin alguien que las dirija (Arroyo y Berenguer, 2009). La dirección es, entonces, una expresión de la relación sujeto-sujeto en la actividad.

De hecho, la dirección se reconoce como un campo específico de la actividad humana, en el que se realiza un conjunto de acciones u operaciones comunes (funciones de dirección), con independencia de las especificidades del objeto dirigido (Piñeiro Suárez *et al.*, 2007). Sin embargo, la esencia diferenciadora, la irrepetibilidad de la actividad de dirección, está dada por su dependencia del objeto de dirección, de la naturaleza, estructura, nivel de desarrollo, condiciones temporales, espaciales y contextuales en que se desarrolla ese objeto. En este orden, el sujeto de dirección, el directivo, deviene rector de la actividad de dirección, regulador del proceso de perfeccionamiento y mantenimiento de la organización objeto de dirección.

Por consiguiente, no puede analizarse la actividad de dirección separada del sujeto que la realiza. De la actividad constante y creadora del directivo depende el desarrollo y el éxito de la economía de la empresa, y en última instancia, de la nación. En las condiciones prácticas de la construcción del socialismo en Cuba, se ha insistido por la dirección del país en el papel de la conciencia, la creatividad, el ejemplo y los valores humanos de las personas que ocupan los puestos de dirección como forma principal para alcanzar los resultados materiales y espirituales que requiere dicha sociedad (Carnota Lauzán, 1990).

Es por ello que en Cuba se presta atención diferenciada al sistema de trabajo con los cuadros como actividad concreta para materializar las políticas de selección, ubicación, atención, disciplina, formación-desarrollo y evaluación de los directivos. En el caso particular de la formación-desarrollo (Decreto Ley No. 196 y 197) se plantea que: “consiste en un conjunto de actividades cuyo propósito es mejorar su rendimiento (de los directivos) presente o futuro, aumentando su capacidad a través de la modificación y potenciación de sus conocimientos, habilidades y aptitudes, teniendo en cuenta que el sistema empresarial cubano se encuentra inmerso en un entorno altamente competitivo y exige, por consiguiente, una continua renovación del sector empresarial para la adaptación o adecuación de la situación interna y externa en cada momento” (Santana Hernández, 2010: 16).

La formación y desarrollo de los directivos se ha convertido en un factor clave para su éxito, permitiéndoles soportar mejor y de manera más eficiente todos los cambios organizacionales y adaptativos que se dan en la evolución de las empresas en la actualidad (Puchol, 1995). Al respecto señala Santana Hernández: “Es imprescindible garantizar la competencia del personal que tiene la responsabilidad de conseguir que un grupo de personas alcance objetivos predeterminados, logrando vencer las complejas situaciones a las que deben enfrentarse los dirigentes, con mentalidad creadora, proyección estratégica y sentido ético de su

responsabilidad y desarrollarse en correspondencia con la política y las necesidades del proceso de dirección” (Santana Hernández, 2010: 1).

El Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros en Cuba establece entre sus lineamientos de trabajo el orientar la labor de la preparación y superación de los directivos. De esta manera, se instituye que el Ministerio de educación superior organiza de conjunto con todos los organismos e instituciones, el trabajo encaminado a asegurar un proceso sistemático y continuo de formación y desarrollo de los cuadros y sus reservas a todos los niveles. Las condiciones organizativas para desarrollar con coherencia, integralidad y disciplina el sistema de trabajo con los cuadros quedan expresadas en la Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los Cuadros del Estado, del Gobierno y sus Reservas, documento que, desde el 2000, forma parte de los Documentos Rectores sobre el Sistema de trabajo con los Cuadros del Estado y el Gobierno.

Esta estrategia expresa los objetivos que el Partido y el Gobierno cubanos se proponen alcanzar en la formación y la superación de sus cuadros, teniendo en cuenta la experiencia acumulada y las transformaciones económicas ocurridas en el país y constituye una base para que cada Organismo de la Administración del Estado, Consejo de Administración y otras entidades elaboren sus propias estrategias ramales y territoriales (Gallardo, 2004).

Entre los principios que se enfatizan en el documento está la concepción armónica y sistemática de las acciones de preparación y superación, así como la necesidad de implementar modalidades de superación a través de todas las vías y formas posibles, en aras de lograr una formación sólida e integral de cuadros y reservas.

En consonancia con las indicaciones propuestas en la Estrategia nacional para la preparación y superación de cuadros y reservas del estado y el gobierno en Cuba, se han desarrollado un conjunto de supuestos relacionados con las particularidades que deben distinguir las acciones de superación para este sector. Al respecto, algunos autores entre los que se destacan García Colina (2004) y López Chaviano *et al.* (2006) resumen estas características en las siguientes: a-ser heurística y problémica, donde más que basarse en la exposición de conceptos e ideas, permita al directivo ir construyendo el conocimiento; b-poseer carácter diferenciado, pues las acciones deben responder a los intereses y necesidades de los participantes, constituyendo una opción real para la solución de sus problemas de perfeccionamiento en la actividad de dirección; c-utilizar enfoques, métodos y formas adecuadas capaces de movilizar las experiencias y vivencias

de los cuadros en el proceso de formación, promoviendo el intercambio de experiencias en un proceso de entrenamiento de hábitos, habilidades y destrezas más que de obtención de información; d-mantener carácter práctico, en tanto debe estar basada en hechos y situaciones reales, preferiblemente asociados al entorno laboral del dirigente; e-estimular el trabajo en grupo para potenciar el logro de los resultados; f-posibilitar la retroalimentación constante y la evaluación permanente de manera que fluya una continua autovaloración que sirva de elemento motivador para el cambio de modelos de comportamiento y formas de actuación; así como posibilitar el nexo lógico entre los distintos elementos del sistema de formación y comparar en cada momento los resultados del proceso con los objetivos propuestos.

Es necesario tener en cuenta que, como señala Valiente (2002), la superación profesional de directivos debe ser sistemática, de carácter y contenido político, y encaminada a la elevación creciente de la profesionalidad de los dirigentes para la mejora constante de su desempeño y los resultados de la organización.

De manera general, desde 2007, se plantean como problemas que enfrenta la preparación y superación de cuadros y reservas las insuficiencias en la determinación de necesidades de aprendizaje de los mismos, lo que implica que las acciones acometidas no estén correctamente orientadas a los problemas que enfrentan los directivos en su desempeño y, por otra parte, el centrarse en el curso como forma organizativa fundamental, sin explotar lo suficiente otras formas que favorecen más la orientación hacia la práctica (CAP, 2007).

1.2 El enfoque de formación por competencias en la educación de postgrado

La historia de la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC) se remonta a los años treinta del siglo XX en los Estados Unidos, marcada por un interés más económico que educativo, con el fin de adecuar la educación y capacitación vocacional a las necesidades de la industria (Argüelles y Gonczi, 2001). Surgido en el seno mismo del imperialismo, este modelo se asociaba a la competitividad y la eficiencia en el mundo del mercado y estaba dirigido a elevar los niveles de explotación del recurso humano. Sin embargo, esta visión inicial, reduccionista y ahistórica, referida al hombre máquina, aislado de su carácter social, ha tenido una larga y positiva evolución siendo retomada y enriquecida desde diferentes posiciones epistemológicas. De esta manera ha sido abordado desde el conductismo y el estructural-funcionalismo hasta, más recientemente, por corrientes humanistas e investigadores de orientación dialéctico-materialista, en los que se incluyen un amplio número de autores cubanos como Fuentes (2000); Cejas Yáñez (2002); Pla López (2002); González

Maura (2002); Popa (2002); Castellanos Simons *et al.* (2003); Forgas (2003); Pelegrín (2004); Cabrera Samper (2006); Pulido y Pérez (2007) y Alonso Jiménez *et al.* (2008); entre otros.

Es a finales de la década de los ochenta e inicios de los noventa que el término es reconceptualizado por las ciencias de la educación y la psicopedagogía (Castellanos Simons *et al.*, 2003). Documentos importantes para el ámbito educacional como “*Necesidades básicas de aprendizaje y el currículo*” (UNESCO, 1993); “*Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*” (Comisión Europea, 1995) y “*Educación para todos en Las Américas. Marco de Acción Regional*” (Santo Domingo, 2000) se pronuncian sobre la educación de competencias no solo para la empleabilidad sino también para la vida, elemento que se vincula con el concepto contemporáneo de educación permanente.

En relación con esta problemática mundial, en América Latina, a las puertas del siglo XXI, se realizaron importantes análisis acerca de los retos de desarrollo para las universidades que apuntaron, entre otros elementos, a la implementación del enfoque por competencias en la educación superior. En este sentido, se establecieron desafíos impostergables para la universidad pública entre los que se encuentra, como apunta Rodríguez Gómez (1999) el hecho de que las universidades, al operar en un marco de recursos limitados, encaran la necesidad de cumplir un papel clave en la formación de sujetos y cuadros capaces de actuar dentro del nuevo escenario de competencias.

La Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción (UNESCO, 1998), señala como uno de los desafíos de la educación superior la formación dirigida a las competencias. En este evento quedó establecido que, en el contexto económico existente y con la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones; deben reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad. Dichos vínculos apuntan hacia una formación profesional basada en competencias no sólo laborales, sino también comunicativas, intelectuales y socioafectivas, para el desempeño en los complejos y conflictivos ámbitos organizacionales de la práctica profesional.

Castellanos Simons *et al.*, hacen referencia al marco contextual sociohistórico en el que emerge el enfoque de formación por competencias: “la emergencia del concepto de competencia en el contexto de la educación contemporánea, así como el enfoque de la formación por competencias, se vinculan con la búsqueda de respuestas oportunas ante la deficiente relevancia social e individual de los sistemas educativos tradicionales

(...) resulta pertinente asumir una categoría, como es la competencia, desde la cual se intenta restablecer la imprescindible conexión entre la escuela y la vida, el estudio y el trabajo, la teoría y la práctica, la formación y el desempeño social (...) la comprensión integradora de la competencia puede convertirse en una alternativa que posibilite unificar dinámicamente el saber y el saber hacer con los recursos intelectuales, motivacionales, actitudinales, valorativos y personológicos de las personas, en función de un verdadero saber actuar con eficiencia en determinado contexto de su vida social, laboral o personal” (Castellanos Simons *et al.*, 2003: 63).

Una reflexión ineludible, en los marcos del enfoque de formación por competencias, la merecen las consideraciones de Añorga relacionadas con la teoría de la Educación Avanzada, la cual se concibe como: “las transformaciones positivas en el desarrollo intelectual, físico y espiritual del hombre a partir de conocer, interiorizar y concientizar sus problemas cognitivos y afectivos, sus destrezas y aspiraciones, con suficiente racionalidad y motivación por la profesión y por la vida, de acuerdo con un contexto social determinado, evidenciándolo en el desempeño, con una intención creadora, para contribuir con sus competencias y su producción intelectual y/o de bienes materiales al comportamiento y funcionamiento de su entorno laboral-profesional, familiar y comunitario, mediante su satisfacción en lo personal, profesional, ecológico, socioeconómico y de sus propias virtudes humanas” (Añorga, 1998: 12).

Si bien es cierto que, desde sus inicios, la educación superior cubana ha tenido como premisa y objetivo fundamental formar profesionales que respondan a las necesidades crecientes del desarrollo de la sociedad que se construye, aún persisten en su seno un grupo de limitaciones que la hacen similar a otros contextos latinoamericanos. Entre las fundamentales está la poca integración de la universidad con el medio social y su insuficiente proyección hacia las comunidades (Álvarez de Zayas, 1996; Casañas, 2003; Pozas y Casañas, 2007) relacionado intrínsecamente con el tradicional énfasis en el academicismo. En el modo de ver de la autora de la presente investigación, estas restricciones en nuestro sistema educativo atentan contra una correcta orientación del mismo hacia la formación de competencias, teniendo en cuenta que estas son un reflejo directo de las demandas del medio laboral y social del individuo.

En este orden, se coincide con lo expresado por el Dr. C. Homero Fuentes quien expresa que: “en la educación superior, los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad están estrechamente ligados al fortalecimiento de la eficiencia y la eficacia del proceso de formación de los profesionales, lo que significa mejorar su respuesta a las necesidades de la sociedad, su relación con el sector productivo, asistencial y de

servicios, así como su contribución a un desarrollo humano sostenible, lo que se sintetiza en las competencias profesionales que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso” (Fuentes, 2000: 21).

En el postgrado la orientación hacia las competencias cobra mayor importancia al tornarse la relación universidad-sociedad aún más patente, pues es a este proceso sustantivo al que corresponde favorecer el desarrollo de un aprendizaje independiente que satisfaga las necesidades individuales del sujeto en función de un desempeño laboral que indique su grado de profesionalización (López Chaviano *et al.*, 2006). Esta relación formación-desempeño-profesionalidad expresa la necesidad de alternativas de superación flexibles, pertinentes, orientadas a las necesidades específicas de los sujetos que la demandan y centradas en el logro de saberes que le permitan operar con conocimientos no estáticos, sino desarrollables y movilizadores de comportamientos eficaces.

El Reglamento de programas de superación profesional y de formación académica de postgrado de la República de Cuba establece como **misión** de la educación de postgrado la formación y desarrollo de las **competencias laborales y del acervo científico y cultural** de los graduados universitarios de acuerdo con las funciones económicas, sociales y culturales que les corresponde realizar durante su vida laboral activa (MES, 2004).

De esta manera, la política de educación superior responde directamente a lo establecido en las Normas Cubanas para la implementación del sistema de gestión integrada del capital humano en las organizaciones del país, que plantea que la organización deberá utilizar las competencias laborales en los procesos de selección e integración, capacitación y desarrollo y evaluación del desempeño del personal; así como que los planes de capacitación y desarrollo deben estar enfocados a partir de identificar las brechas que presentan los trabajadores entre las competencias requeridas para el cargo y las que estos poseen (NC: 3001, 2007).

Como puede apreciarse, en su definición y en su interrelación con las reglamentaciones existentes en el país, el postgrado cubano está orientado hacia la formación de competencias; sin embargo, esto entraña una contradicción dada por la no correspondencia entre estos preceptos y la orientación hacia las habilidades utilizada en el diseño curricular de la formación inicial del profesional, proceso universitario que le antecede. En el criterio de la autora, dicha contradicción aún no abordada suficientemente por la investigación pedagógica actual, conduce a dificultades en el propio diseño de la educación postgraduada, en que predomina aún la estructura centrada en el sistema de contenidos para acrecentar el nivel de conocimientos

del graduado, sin trascender a la formación sistémica de las competencias. Sin embargo, en los últimos años un grupo de autores cubanos se han orientado hacia la formación por competencias en el pregrado. Entre ellos se destacan Homero Fuentes (2000); Popa *et al.* (2002); Cejas Yáñez (2003) y González Maura (2008). Esto significa un paso importante para solucionar la relación pre-postgrado en lo referente a la formación de competencias.

Es significativo el desarrollo a nivel internacional de la aplicación del enfoque de formación por competencias asociado al subsistema de formación y desarrollo de la gestión integral de recursos humanos, incluyendo los directivos o líderes en las organizaciones. Pueden citarse, entre otros, los trabajos de Bunk (1994); Lévy-Levoyer (2000); Le Boterf (2001) y Besolan en Bisquerra y Pérez (2007). Aunque desde un enfoque eminentemente funcionalista, basado en la enumeración de capacidades, habilidades y/o características personológicas que deben cumplir las personas para desempeñar un perfil de cargo, los estudios realizados han servido de base al enriquecimiento de los enfoques gerenciales centrados en el capital humano, han favorecido el desarrollo de programas de capacitación más enfocados a las necesidades reales del personal y la institución en tanto se originan en los perfiles de competencias y han contribuido, desde el punto de vista teórico, al debate acerca del papel de las competencias en el éxito laboral, así como a la problemática de su desarrollo.

Una arista de lo que puede significar este enfoque en la superación de directivos en Cuba es abordada por Pelegrín Entenza, al referir que “la formación basada en competencias puede ser el mecanismo por el cual se transmitan valores y comportamientos inherentes al nivel gerencial en las actuales circunstancias históricas” (Pelegrín Entenza, 2004: 46).

En lo que respecta a los documentos normativos sobre la preparación y superación de cuadros y reservas del estado y el gobierno en nuestro país, no se menciona explícitamente el término competencia, sin embargo, se orienta la preparación integral del directivo en cuanto a conocimientos, habilidades y valores que deben redundar en el perfeccionamiento de sus niveles de desempeño.

Para la comprensión de las implicaciones de este enfoque se hace necesario partir del esclarecimiento del concepto de competencia.

1.3 Aproximaciones al concepto de competencia

El desarrollo acelerado de las ciencias empresariales y la administración dio impulso a la aparición del término competencia asociado a la posibilidad de estimar y mejorar los estándares de desempeño laboral. Luego de haber sido tratado en sus inicios desde un enfoque estructural, ahistórico, que sitúa la competencia como requerimiento mínimo para lograr un resultado laboral, los estudios sobre el tema se han ido incrementando desde la década de los ochenta del pasado siglo. En este orden, el concepto ha evolucionado hacia aproximaciones más contemporáneas, agrupadas bajo el denominado enfoque dinámico, que supera el reduccionismo estructural y contempla la visión de competencia como habilidades, capacidades y actitudes necesarias para el desempeño, teniendo en cuenta los contextos de actuación del individuo y la posibilidad de evolución de esta competencia a través de la formación.

En el campo de la psicología y la pedagogía puede considerarse a Noam Chomsky (1975) como propulsor del desarrollo teórico del concepto al revolucionar las ciencias cognitivas con la propuesta del término competencia lingüística. Si bien puede considerarse innatista (determinismo genético) a pesar de establecer el desempeño como categoría asociada a la competencia, supera el conductismo radical predominante hasta el momento. Las implicaciones pedagógicas de este concepto estuvieron dadas por el propio Chomsky en su programa científico de la gramática generativa, aunque desde un paradigma racionalista, principal elemento crítico sustentado por seguidores y detractores. Desde entonces, refieren Puig y Hartz (1998), el concepto ha estado expuesto a múltiples desarrollos o redefiniciones; siendo por distintas vías una fuerza desencadenante y de impacto en los estudios científicos de diferentes ciencias o ramas del conocimiento.

González Rivero (2003) expresa que la introducción de esta categoría de manera progresiva en la educación está dada por la necesidad de la pertinencia de la educación tanto en la enseñanza media profesional como en la superior, siendo uno de los problemas no resueltos la relación entre la formación general y la especializada valorándose como vía de solución proporcionar conocimientos fundamentales y vincularlos con las demandas del mundo social y laboral.

De hecho, el concepto de competencia ha evolucionado situándose más allá de la óptica exclusivamente profesional y ha adquirido una visión más integral, con connotaciones especiales a tener en cuenta en el marco del quehacer pedagógico. En palabras de Alberici y Serreri (2005): "(...) el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en

seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido” (citados en Bisquerra y Pérez, 2007: 63).

Castellanos Simons *et al.* (2003) establecen los enfoques predominantes en que han sido analizadas las competencias tanto desde su perspectiva cosmovisiva; como desde su dimensión estructural.

En relación con la perspectiva cosmovisiva, que orienta filosóficamente la comprensión teórica del concepto, se distinguen dos grandes enfoques donde se privilegia, respectivamente, la formación para la competitividad o la formación para la nueva ciudadanía del siglo XXI. Este último enfoque, sustentado en valores humanistas que posibilitan articular coherentemente la formación desde una visión ética con la adecuación de la educación a las exigencias del desarrollo histórico social e individual de la época, constituye la base filosófica de la presente investigación.

Resulta importante esclarecer que la perspectiva centrada en la competitividad ha sido muy desarrollada en el mundo occidental puesto que ofrece una lógica que permite el acercamiento entre el mundo del trabajo y la orientación de la educación; sin embargo, en su fundamento tecnocrático y pragmático relega a un lugar secundario el desarrollo integral y la educación humanística de la persona. En criterio de la autora, la gran difusión de esta corriente, que obviamente discrepa con los ideales universales de paz, equidad y justicia social, es uno de los factores que influye en que, en la actualidad, algunos investigadores prefieran no utilizar el término competencia.

Por otra parte, se considera esencial profundizar en la segunda perspectiva de análisis, es decir, la dimensión estructural de la competencia, teniendo en cuenta que esto puede establecer presupuestos útiles para el accionar pedagógico. Si se entiende la pedagogía como “la ciencia que estudia la formación, en general, de la personalidad de los hombres” (Álvarez de Zayas, 1992: 7), entonces es fundamental comprender qué espacio ocupa la competencia en la estructuración de la personalidad para poder contribuir, desde prácticas pedagógicas adecuadas, al desarrollo personalológico. Se coincide con Valdés Florat y Machado Ramírez

(2008) cuando apuntan que la solución al problema de cómo promover el desarrollo de las competencias requiere de la precisión acerca de qué propiedades psicológicas las caracterizan, para especificar cuáles son los criterios a tener en cuenta para elaborar estrategias pedagógicas dirigidas a su desarrollo.

González Rivero (2003) expresa que la aparición relativamente reciente del concepto de competencia influye en la dispersión de la literatura que la trata y la débil sistematización de su concepción teórica. En este orden, Castellanos Simons *et al.*(2003) destacan el desarrollo teórico de dos grandes enfoques: Los enfoques reduccionistas/conductistas que tienden a reducir la naturaleza compleja de las competencias, considerándolas como componentes concretos, tangibles y mensurables de la conducta de las personas, que supuestamente deben permitirle actuar eficientemente en determinado ámbito de la actividad humana y los enfoques integradores/contextualistas con una concepción de las competencias como unidades integradas y complejas que no se reducen a las acciones ejecutadas por el individuo en el desempeño de tareas concretas, sino que incluyen diferentes componentes psicológicos y/o personológicos interrelacionados que van a determinar la actuación exitosa en un contexto.

Según Posada Álvarez (2005), la acepción de competencia como “saber hacer en un contexto” ha sido una aproximación muy generalizada y admitida. Sin embargo, esta aproximación revela un enfoque reduccionista al circunscribir la competencia (y con ello, la calidad de competente de un sujeto) a la posesión de habilidades y destrezas específicas; conceptualización insuficiente para el marco pedagógico, puesto que limita el espectro de las potencialidades de aprendizaje del individuo. Por otra parte, desde la pedagogía dialéctico-materialista, se pone en duda la pertinencia del desarrollo teórico del propio concepto si se tiene en cuenta que la categoría habilidad está suficientemente argumentada y consolidada por investigadores que defienden esta orientación.

A partir de esta conceptualización inacabada, la categoría competencia ha sido trabajada con mayor profundidad desde diferentes posiciones teórico-metodológicas. Al respecto, Valdés Florat y Machado Ramírez (2008) aportan a este análisis una generalización acerca del abordaje de la competencia desde nociones conductistas, funcionalistas y constructivistas. En el primer caso, el sujeto se subordina a las conductas; pues se maneja la competencia como una serie de comportamientos específicos que son efectivos y se activan ante determinadas condiciones y estímulos (Boyatzis, 1982; Lévy-Leboyer, 2000; Ramírez Passo, 2010). En la segunda corriente la unidad de análisis de la competencia es la función; el sujeto debe realizarla efectivamente, comprendiendo el papel que él mismo juega en el organismo productivo total y las

finalidades a las cuales debe orientarse para cumplirlo (Reis, 1994; NCVQ citado en Ducci, 1997; Vargas Zúñiga, 2007). Desde el constructivismo la adaptación de la persona, y su interacción con la situación y el contexto, es lo que desarrolla una competencia (Mertens, 1996; Schwartz, 1998⁴; Jonnaert *et al.*, 2006).

Se coincide con González Rivero (2003) al considerar que estas tres posiciones no pueden explicar adecuadamente la concepción y origen de la competencia puesto que están permeadas por la práctica o desempeño laboral. Si bien no puede separarse la competencia del ámbito en que se requiere, puesto que la actividad productiva o social determina aspectos de contenido de las competencias, estas constituyen una estructura interna de la persona, que la hace desempeñarse de manera integrada en determinadas condiciones de actividad. Aunque los contenidos de los cargos o puestos específicos de trabajo pueden servir como referente de las competencias, partir de ellos implica una visión limitada del problema. El propio Noam Chomsky (1981), desde su propuesta conceptual inicial, explica que lo que la persona hace (actuación) tiene que distinguirse de lo implícito (competencia). Generalmente, se utiliza la vía de la actuación para conocer o identificar las competencias, pero es un error considerar que la competencia se reduce a la actuación.

Desde el punto de vista de la consideración de la competencia como componente de la personalidad es importante considerar tres posiciones, enunciadas críticamente por Alonso Jiménez *et al.* (2008):

- Autores que reducen la competencia a la habilidad o destreza: Ansorena (1996); Brum y Samarcos (2001) y Briasco (2001). De esta manera son entendidas como una categoría disposicional específica, asimilable como producto o resultado lo que reduce su impacto en la regulación de la persona. Concepción tecnística que revela un enfoque conductista.
- Autores que explican la competencia como conjunto de atributos: Boyatzis (1982); Tejada (1999); Zarifian (1999); Ravitsky (2002); Le Boterf, en Irigon y Vargas (2003). Este enfoque puede conllevar a errores inherentes a la fragmentación, con una concepción de la personalidad basada en la sumatoria de rasgos y las limitaciones inherentes a ella. Al respecto apuntan Valdés Florat y Machado Ramírez (2008) que estos conceptos solo logran enumerar los componentes que consideran los autores que forman parte de las competencias, pero no alcanzan a explicar cómo la integración de ellos da lugar a la realización exitosa de la actividad.

⁴ Conocer. "Análisis ocupacional y funcional del trabajo". <http://www.oei.es/oeivirt/fp/iberfop03.htm>

- Autores que explican la competencia como sistema de atributos: Gonczi en Gonczi y Athanasou (1996); Irigon y Vargas (2002); Forgas (2003); Cejas y Pérez (2003); Tremblay en Alonso Jiménez *et al.* (2008). Esta posición teórica no logra desprenderse de la visión estática que concibe la competencia como posesión, y no profundiza en precisiones en torno a las especificidades que sumen estas relaciones en la personalidad.

Resulta importante mencionar a un grupo de autores que identifican la competencia con las capacidades, entre los que se encuentran Salas (1977); Perrenaud (1999); Grahán en Tejada (1999); Mertens (2000); Braslavsky en De Carvalho e Silva (2001); Marelli en Vargas, Casanova y Montano (2001); Pissinati (2002); Argudelo (2002); Cordao (2002); Arbizu (2002); Vargas (2003 y 2004); Bisquerra y Pérez (2007) y Carpio Ramírez *et al.* en Alonso Jiménez *et al.* (2008). Se concuerda con Alonso Jiménez *et al.*, cuando expresan que: “quizás es esta la distinción más importante coincidiendo con quienes reclaman la especificidad de la competencia como categoría psicológica singular en el orden estructural funcional” (Alonso Jiménez *et al.*, 2008: 1114).

En este punto del análisis es necesario remitirse al paradigma investigativo que se adopta. En el caso de esta investigación, la identificación de competencias con capacidades es refutable desde la ciencia psicológica, pues al tomarse como perspectiva de análisis el materialismo dialéctico pueden ser diferenciadas ambas categorías partiendo de la propia concepción de capacidad, muy trabajada desde la psicología marxista.

En su artículo *Sobre la formación de las capacidades*, A. N. Leontiev (1986) expresa que son propiedades del individuo cuyo conjunto condiciona el éxito en el cumplimiento de determinada actividad. Por su parte, S.L. Rubinstein (1986) define las capacidades como funciones superiores que constituyen propiedades o cualidades del hombre que lo hacen apto para realizar con éxito algunos tipos de actividad socialmente útiles. Ambos destacan el condicionamiento histórico de las capacidades; su carácter individual y de condición o potencialidad para la ejecución exitosa de determinada actividad.

Este carácter potencial es un elemento fundamental para establecer la diferenciación entre competencia y capacidad. En la obra de Rubinstein (1986), queda argumentada esta concepción de potencialidad para explicar por qué sujetos considerados capaces no despliegan una actuación eficiente en determinadas situaciones concretas. Sobre esto, pueden citarse las concepciones de Tejada Fernández (1999) quien define que: “poseer unas capacidades no significa ser competente, por cuanto la competencia no reside en los

recursos (capacidades), sino en la movilización misma de los recursos (...) no es poseer, es utilizar” (Tejada Fernández, 1999: 7).

Al respecto, se coincide con Castellanos Simons *et al.*, cuando al referirse a la distinción entre las capacidades y las competencias explican que: “en ambos casos se expresa de forma diferente la dialéctica de lo potencial y lo real: si la capacidad es potencialidad que puede llegar o no a convertirse en realidad y actualizarse, la competencia es realidad actualizada y se manifiesta en un comportamiento concreto, en la acción” (Castellanos Simons *et al.*, 2003: 68). En este mismo orden de pensamiento, la autora de la presente investigación considera que la propia insuficiencia del concepto de capacidad para describir esa realidad actualizada apunta hacia la pertinencia de trabajar la competencia desde las concepciones dialécticas.

A partir de estas consideraciones y desde una visión dialéctico-materialista y consecuente con el enfoque histórico cultural, algunos autores cubanos como D’angelo (2000); González Maura (2002); González Rivero (2003), Castellanos Simons *et al.* (2003), Valdés Florat y Machado Ramírez (2008) y Alonso Jiménez *et al.* (2008) han trabajado desde el punto de vista psicológico en un aproximación a las competencias desde la perspectiva del sujeto como personalidad.

D’angelo (2000) comparte la conceptualización establecida por Guach (1999)⁵ acerca de las competencias “como un modo de funcionamiento integrado de la persona (...) que articula conocimientos y experiencias, habilidades y destrezas, así como valores y actitudes o disposiciones, que posibilita la involucración en la resolución de problemas y la elaboración y toma de decisiones de forma que generen respuestas prácticas adecuadas a situaciones de su entorno y expresa que, a nivel de la personalidad, las competencias pueden considerarse como estructuras psicológicas integrativas de nivel intermedio que complementan las funciones de las estructuras generales de la personalidad ante situaciones concretas que demandan un desempeño determinado, como expresión del comportamiento de la persona en su contexto social y en ambientes específicos de acción”.

Aunque la “articulación” de conocimientos, experiencias, habilidades, destrezas, valores y actitudes no queda suficientemente explicada por el autor, resulta interesante para esta investigación la separación que realiza de las competencias con respecto a otros procesos superiores de la personalidad, al ubicarlas en un nivel intermedio de regulación de lo psíquico. Lo que, teniendo en cuenta el carácter sistémico e integrador de

⁵ Citado en Ovidio D’angelo. “*El Desarrollo Profesional Creador (DPC) en la actividad científica*”. p. 11

dicha regulación personológica, apunta hacia la visión de la competencia en un segundo nivel pero con los correspondientes vínculos funcionales o estructurales con esos procesos superiores. De esta manera, el sentido de sí mismo, por ejemplo, presente en la autovaloración como proceso regulador general de la personalidad, puede verse enriquecido o disminuido por los niveles de competencia alcanzados y reconocidos por el sujeto.

González Rivero (2003) propone definir la competencia como una estructura psicológica, holística, compleja, de componentes que llevan a un funcionamiento integrado del sujeto orientado al desempeño de la profesión. Los componentes de esa estructura, en su criterio, son las capacidades, las actitudes y motivos, los valores y el modo de actuación profesional como componente esencial.

Esta definición, aunque se reduce al ámbito profesional, presenta una visión más abarcadora de la competencia al presentarla no solo como estructura integradora (holística) sino también compleja y capaz de orientar al individuo, lo que apunta hacia el nivel regulador de lo psíquico. Por otra parte, enfatiza en la importancia de las capacidades dentro de las competencias, no como estructuras simples, sino como capacidades integradas producto de una selección de actividades psíquicas que realiza el hombre entre sus capacidades elementales ya formadas y que comprende conocimientos, sistemas de operaciones y acciones genéricas transferibles que el individuo puede vincular a las demandas del contexto de actuación. No obstante, se considera que no queda suficientemente establecido en el concepto el lugar de la competencia en lo psíquico, además de no explicar totalmente la relación entre los componentes de la estructura, fundamentalmente entre capacidades y modos de actuación profesional.

Por otra parte, autores como González Maura (2002), Castellanos Simons *et al.* (2003) y Alonso Jiménez *et al.* (2008) comparten una visión común del concepto de competencia asumiéndolo como una configuración psicológica compleja de la personalidad que involucra componentes cognitivos, motivacionales y otros recursos personológicos que garantizan un desempeño profesional exitoso en la medida que autorregulan el comportamiento del sujeto en un contexto histórico concreto.

Esta concepción presenta, desde el punto de vista de la comprensión de las competencias como categoría psicológica, un conjunto de implicaciones favorables a su desarrollo teórico. En primer lugar se avanza en la precisión del lugar de la competencia en la personalidad en tanto su función autorreguladora de la actuación del individuo y el nivel de complejidad en la estructura que esto le confiere, determinan que, como plantea

Castellanos Simons *et al.*: “el concepto de formación psicológica resulta estrecho para explicar la naturaleza de la competencia como componente personalógico” (Castellanos Simons *et al.*, 2003: 69).

En segundo lugar, y en estrecha relación con lo anteriormente planteado, se enfatiza en el carácter dinámico de la competencia, que no se reduce al mero estatus de posesión planteado en enfoques funcionalistas, sino que implica activación de mecanismos para regular la actuación. Al respecto los propios autores refieren que “más que la posesión de una facultad, es el despliegue de recursos en un contexto lo que evidencia el ser competente, apuntando a una comprensión más funcional de la actividad cognitiva” (Castellanos Simons *et al.*, 2003: 70).

Las dos consideraciones anteriores permiten articular el concepto de competencia con la teoría de la personalidad de Fernando Gonzáles Rey, cuyas bases conceptuales son abordadas como marco referencial de la educación y desarrollo de la personalidad en nuestro país.

Se considera otro acierto de esta aproximación teórica el conferir importancia al contexto de actuación en que se manifiesta la competencia, por lo que Castellanos Simons *et al.* (2003) expresan que son definidas atendiendo a las exigencias de un modelo de desempeño socialmente construido, al estar vinculadas a las exigencias sociales que cada contexto histórico determina para un rol o profesión.

Si bien son notables los aportes al esclarecimiento del lugar de las competencias en el desarrollo de la personalidad sostenidos por los autores antes mencionados, aún persisten algunas limitaciones importantes en su concepción.

Primeramente, en la interpretación de Alonso Jiménez *et al.* (2008) acerca del carácter variable y dinámico de las configuraciones de la personalidad, los autores expresan que las mismas son imposibles de identificar de forma estandarizada por sus elementos dinámicos constitutivos, pues estos responden a la lógica irrepetible del desarrollo individual. Esto puede introducir una contradicción en cuanto a la posibilidad de influir sobre la actualización de las competencias como configuración psicológica. Es decir, la imposibilidad de identificar sus elementos constitutivos hace imposible idear programas o acciones de formación que actúen sobre el perfeccionamiento de las competencias, porque no se conocería sobre qué influir. De esta forma, las competencias solo podrían ser educables a través de la autoactualización.

En el criterio de la autora, la imposibilidad de estandarización está dada por la irrepitibilidad del contenido vivencial de la competencia como configuración psicológica, y no por la imposibilidad de identificar los mecanismos psicológicos generales que en ella intervienen. De hecho, se coincide con Valdés Florat y Machado Ramírez (2008) en que la competencia debe integrar un grupo bastante estable de elementos personológicos que conforman su estructura básica.

Otra debilidad de esta teoría es aportada por los propios Valdés Florat y Machado Ramírez (2008) al reflexionar acerca de que el hecho de expresar como competencia la integración de formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos permite insertar en la competencia cualquier estructura psicológica que interese a cada investigador en cuestión. Una tercera limitación está referida a que tampoco se observan reflexiones explicativas acerca de la relación que se establece entre lo estructural y lo funcional en la competencia.

En este sentido Valdés Florat y Machado Ramírez (2008) aportan consideraciones importantes acerca del funcionamiento de las competencias en la personalidad. Las califican como configuraciones psicológicas de nivel intermedio que, mediante un subsistema autorregulador, integran un grupo de motivos, valores, habilidades y saberes, que garantizan, como totalidad, la regulación y organización con calidad de la actividad de la persona ante contradicciones en el contexto.

Consideran que la competencia contiene como componente fundamental, como núcleo, un subsistema autorregulador, presente en todas las unidades de análisis de la competencia, que garantiza su propiedad de organizar la actividad en función de generar respuestas adecuadas a las características de contextos complejos. Al considerar que el núcleo principal, en torno al cual se desarrolla y expresa la competencia, es la actividad práctica enfrentada de manera activa por el sujeto, Valdés Florat y Machado Ramírez (2008) señalan como unidades psicológicas de análisis de las competencias, la definición y regulación por el sujeto de las acciones que se realizan durante la actividad compleja.

Otro elemento importante dentro de los planteamientos realizados por estos autores es el reconocimiento del carácter dinámico de las competencias, en tanto disponen de un núcleo relativamente estable de motivos, valores, saberes y habilidades, que se desarrollan en la actividad. Es decir, el mecanismo regulador de la competencia incorpora y desincorpora, según las necesidades coyunturales de la propia actividad, determinados saberes, motivos, valores y habilidades de la persona. Se confiere así un carácter generador

recursivo a la relación competencia-actividad, puesto que la competencia genera una actividad de determinada calidad que, en su proceso de ejecución, produce y reproduce dicha competencia en un eslabón superior de desarrollo.

En principio, la autora de la presente investigación coincide con el cuerpo principal de postulados explicados por Valdés Florat y Machado Ramírez (2008), pero disiente con algunos elementos importantes de esta teoría. En primer orden, no se explica por qué se seleccionan como componentes relevantes en la estructura de las competencias los motivos, los valores, las habilidades y los saberes de la personalidad. En segundo lugar, se entiende que definir como unidades psicológicas de análisis de las competencias la determinación de acciones que este realiza en la actividad, reduce nuevamente la consideración de la competencia a la cognición, en tanto la comprensión de operaciones y procedimientos para realizar la actividad eficientemente explicaría la capacidad potencial de actuación y no la actuación en sí misma.

En consecuencia con esto, la autora de la presente investigación propone considerar las competencias como configuraciones psicológicas complejas que se expresan a un nivel consciente volitivo de la personalidad y cuentan con un núcleo autorregulador, determinado, en primer orden, por la unidad cognitivo-afectiva conformada por capacidades y motivaciones vinculadas al sentido subjetivo del entorno del individuo en relación con la actividad específica y el rol a desempeñar.

1.3.1 Derivaciones teóricas del concepto de competencia propuesto

El concepto propuesto remite a varias aseveraciones que deben ser explicadas. Es necesario abundar en las implicaciones teóricas de asumir las competencias como configuraciones psicológicas; en los elementos constitutivos de estas competencias y su relación con otras estructuras de la personalidad; así como su potencialidad de desarrollo y las unidades de análisis que pueden indicar su evaluación en un momento de desarrollo dado.

Desde la psicología, la categoría personalidad ha evolucionado desde la concepción de esta como organización estable y sistémica de los contenidos y funciones psicológicas que caracterizan la expresión integral del sujeto en sus funciones reguladora y autorreguladora del comportamiento (González Rey, 1996) hacia una visión de la personalidad como la configuración de la subjetividad individual donde se organizan los

sentidos, las configuraciones de sentido y los desdoblamientos simbólicos con los repertorios que encuentra el sujeto para expresarse y para actuar (Díaz Gómez, 2005).

Asumir la personalidad desde el enfoque configuracional supone aceptar su carácter plurideterminado, holístico, procesal y sistémico y el hecho de su manifestación en múltiples dinámicas simultáneas que tienen diferentes puntos de contacto entre sí.

En esta lógica de pensamiento aparece el concepto de configuración psicológica como categoría compleja, pluridimensional, que representa la unidad dinámica sobre la que se definen los diferentes sentidos subjetivos de los eventos sociales vividos por el hombre (González Rey, 1997). Expresan la integración necesaria de elementos que se han convertido en estados dinámicos, portadores de valor emocional para el sujeto. En este orden actúan como unidades funcionales de lo afectivo y lo cognitivo (Alonso Jiménez *et al.*, 2008).

Expresar la competencia en su carácter configuracional implica entonces comprenderla, a nivel funcional, como formación compleja que integra en sí, en estrecha vinculación, componentes personológicos afectivos y cognitivos actualizados según el sentido subjetivo que la personalidad haya construido de ellos.

Para la autora, la competencia como configuración psicológica, a nivel estructural, tiene como base un núcleo fuertemente interrelacionado de estructuras psíquicas que determinan básicamente la actuación del sujeto. Estas son las capacidades (potencialidad de actuación); las motivaciones (orientación hacia la actuación) y el sentido subjetivo del entorno, del contexto en que actúa el sujeto (valoración de la posibilidad de actuación). Estos elementos se integran en una configuración subjetiva que moviliza el comportamiento del individuo, su desempeño efectivo ante una situación determinada, ante una problemática dada. Pero esto no implica que no actúen en la competencia otros elementos o estructuras de la personalidad ya conformados.

Las configuraciones son sistemas autorregulados, con posibilidades infinitas de integración y desintegración dentro de otras configuraciones que, en cada momento del desarrollo, caracterizan los sentidos subjetivos dominantes del sujeto concreto (González Rey, 1997). No actúan como unidades dinámicas aisladas sino se integran permanentemente de forma total o parcial dentro de otras configuraciones de una forma que puede ser muy rápida o transitoria y se relaciona con el estado actual del sujeto (Alonso Jiménez *et al.*, 2008).

En este sentido las competencias movilizan e integran en sí estructuras psíquicas más complejas como el sistema de valores del individuo, la autoconsciencia y el sentido de sí mismo; así como otras más simples

como actitudes, hábitos y cualidades del carácter, e incluso otras competencias, a través de mecanismos psicológicos como la jerarquización, que en opinión de la autora juega un papel primordial en la conformación final de la actuación. De esta manera, el individuo, a un plano configurativo, es capaz de “definir” qué elementos y recursos de su personalidad le hacen falta para acometer el problema externo planteado.

Al respecto Gonzáles Rey (1997) plantea que las configuraciones existen en permanentes vínculos entre sí y tienen mucho que ver con las situaciones actuales que el sujeto enfrenta; esto es complementado por Alonso Jiménez *et al.* (2008) al apuntar que tienen carácter variable y dinámico pues responden a la lógica irrepetible del desarrollo individual. Lo cual refuerza la idea de que la competencia no es una posesión del sujeto de la actividad sino una respuesta holística de la personalidad a una exigencia contextual.

En las reflexiones anteriores se ha sugerido la idea de la evolución de las competencias en la personalidad. De hecho, la idea del desarrollo es inherente al concepto de personalidad. “El proceso de educación de la personalidad es ilimitado; a lo largo de toda la vida el hombre se educa y desarrolla” (González Rey y Mitjans Martínez, 1996: 111). Por tanto, al asumir la capacidad de desarrollo permanente de la personalidad, se está aceptando la concepción del desarrollo permanente de sus componentes, elementos y estructuras; entre los que se encuentra, siendo congruentes con las ideas expuestas hasta el momento, la competencia en su carácter configuracional. El propio González Rey (1997) expresa que las configuraciones psicológicas presentan posibilidades infinitas de cambio y reestructuración a lo largo del tiempo y están caracterizadas en cada momento del desarrollo por los sentidos subjetivos dominantes del sujeto concreto.

Al construir la teoría de la competencia en su carácter configuracional desde los fundamentos histórico-culturales, se asume que dicha configuración trasciende su naturaleza intrapsíquica y se expresa como integración de la subjetividad y el sistema de relaciones que definen al sujeto en su práctica social. Es decir, una permanente relación dialéctica entre lo interno y lo externo en que el sujeto modifica gradualmente representaciones y creencias que le permiten actualizar otros sentidos subjetivos ya constituidos.

En este punto es esencial, para influir desde la enseñanza institucionalizada en el proceso de formación de competencias del individuo, el análisis de su sistema de relaciones sociales. Desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta de especial interés la interacción colaborativa de los componentes personales del proceso (estudiante-grupo-profesor/formador) teniendo en cuenta que los cambios en cada sujeto individual, en sus conformaciones de sentido, trascienden a cambios en la dinámica

del grupo de estudio, y esta a su vez, se revierte en actualizaciones subjetivas para el individuo como expresión del carácter histórico de la formación de la personalidad. Por otra parte también es importante analizar la situación social de desarrollo del sujeto, es decir, las formas de integración de los sistemas actuales de vida social del sujeto con las configuraciones subjetivas anteriores de su experiencia individual, que llevado al plano de las competencias interrelaciona la práctica laboral, la expresión de la calidad de competente del sujeto con la propia autoconcepción de su nivel de competencia para esa práctica dado por las vivencias experienciales incorporadas a su subjetividad. De esta manera se aplica la ley genética del desarrollo cultural (Vigotsky, 1998) viendo los elementos integrados a la competencia como históricos e individuales, y por tanto, susceptibles a la transformación y actualización, tanto como el mundo subjetivo del sujeto en que se genera.

En este punto, es necesario referirse a las unidades de análisis de la competencia vistas desde la perspectiva de la autora, para lo cual se debe partir del carácter central del sujeto en las mismas, pues como apunta Fuentes (2000) es preciso trascender la visión limitada que pueden aportar las funciones del puesto de trabajo a las competencias porque el individuo competente puede transformar dichas funciones.

El establecer como núcleo rector o básico de conformación de la competencia la integración capacidad-motivación-sentido del contexto, permite abundar más profundamente en aquellas unidades de análisis que pueden apuntar hacia su posibilidad de evaluación en un momento de desarrollo dado.

En este orden, las capacidades son entendidas como construcción sociohistórica individualizada de un conjunto de cualidades en el individuo que lo hacen potencialmente apto para enfrentar una actividad concreta. Comprende un conjunto de operaciones y procedimientos para realizar la actividad y la calidad de los procesos mediante los cuales se regula el funcionamiento de estas operaciones (Rubinstein, 1986). Esta calidad de proceso en la competencia requiere, como plantean Castellanos Simons *et al.* (2003), un elevado dominio técnico u operacional de bases de conocimientos y sistemas de acciones relacionados directamente con las exigencias de un rol o perfil profesional.

En el criterio de la autora, en este punto es necesario referirse a las habilidades, puesto que estas conforman los sistemas procedimentales o de acciones asociados a la capacidad. Las habilidades son estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer los conocimientos. Se forman y desarrollan a través de la ejercitación de las acciones mentales y se convierten en modos de actuación que dan solución a tareas teóricas y prácticas (Álvarez de Zayas, 1996) o sea, constituyen una

apropiación de diferentes formas de actividad a través del dominio del sistema de operaciones necesarias para ello.

La tendencia al estudio fragmentado de los procesos cognitivos ha propiciado un desarrollo escaso de la interrelación entre los mismos. En el criterio de la autora las capacidades relativas al logro de una actividad determinada incluyen sistemas de conocimientos y sistemas de habilidades (procedimientos) relativos a dicha actividad. Sin embargo, el poseer estos conocimientos y procedimientos no basta para orientar la actuación. No hace al sujeto competente.

Algunos autores (Colectivo de autores, 1995) consideran que las capacidades reestructuran la actividad de forma típica para un sujeto dado, promueven el establecimiento de nuevos objetos de la actividad y se expresan en la formación de estrategias de comportamiento. Desde el punto de vista de la autora, esta posición le confiere a la capacidad una instancia reguladora que no tiene en tanto no sea utilizada, actualizada. Es decir, si solo actúa como potencialidad y no como actuación concreta, el carácter regulador, transformador, no existe. Esto ocurre porque se analiza la estructura cognitiva en abstracto, sin comprender su interrelación con la esfera afectiva, dinámica de la personalidad.

Es por ello que se incluyen en la estructura nuclear de la competencia las motivaciones, no como conjunto de motivos aislados, sino como integración personalizada de aquellos motivos que tienen una expresión estable en la conducta del individuo y pueden movilizar la personalidad hacia el logro de un objetivo, es decir, estructuras configurativas que agrupan elementos de la esfera afectivo-valorativa del individuo y adquieren carácter dinamizador. Para la autora, un momento esencial en esta compleja estructura motivacional le corresponde al sentido subjetivo del entorno del individuo, como apreciación personalizada e individualmente construida del contexto de la actuación. La importancia de esta construcción subjetiva en las competencias está dada por la definición de estas en la acción.

La mayoría de los autores que se refieren al término competencia defienden que la misma está orientada a una actuación concreta, correspondiéndose, por ejemplo, con desempeñarse de manera responsable, reflexiva y activa en diversas tareas y circunstancias (Díaz Rosales y García Díaz, 2009); el desempeño exitoso de determinadas funciones (Zayas Agüero, 2002); desempeño profesional responsable y eficiente (González Maura, 2002); o el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto (Castellanos Simons *et al.*, 2003; Alonso Jiménez *et al.*, 2008).

Sin embargo, estos enunciados expresan el contexto como realidad externa, separada del sujeto, y por tanto, separada de la competencia como expresión psicológica. Es incuestionable que las competencias, evaluadas por los otros (empleadores o investigadores) se expresan en un marco social, en un entorno concreto e histórico; pero para comprender el papel de ellas en la psiquis, su estructuración personalológica, es necesario comprender la internalización de ese contexto por el sujeto, es decir, el espacio subjetivo que ese contexto representa en el individuo, su sentido subjetivo.

O sea, que para comprender la competencia, se debe considerar básicamente las capacidades (expresadas por sistemas de conocimientos y procedimientos); las motivaciones (expresadas como integración de motivos orientadores) y el sentido subjetivo del contexto de la actuación. Pero no basta con evaluar cada uno de estos componentes en el individuo, sino su interrelación, su elaboración intelectual.

L. S. Vygotski plantea que: “Cuando hablamos de unidad nos referimos a un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas” (Vygotski, 1982: 13). Luego entonces, al considerarse la competencia como configuración psicológica, es necesario considerar como unidad de análisis la integración subjetiva de estos elementos estructurales.

1.3.2 La competencia comunicativa

Como se mostró anteriormente, los estudios sobre el término competencia fueron adquiriendo preponderancia en el orden investigativo, estableciéndose diferentes definiciones que muestran determinadas diferencias relacionadas con el perfil del investigador que la propone y su interpretación epistemológica; pero en general permiten establecer cierto consenso en cuanto a la composición multifenomenica y compleja de la competencia al integrar elementos personalológicos que permiten al individuo expresar una respuesta única ante requerimientos del entorno, dígase vida, situaciones, interacción, actividad.

De igual manera los diferentes autores incursionan, más o menos intencionalmente, en la clasificación de las competencias. Al respecto, Pérez Escoda (2001) citada por Bisquerra y Pérez (2007), realiza una revisión comparativa de diversas clasificaciones de competencias presentadas por autores como Alex; Besolán; Bunk; Guerrero; Acosta y Taborda; Stroobants y Rubió; Kaiser; Le Boterf; Lévy-Leboyer y Cruells, entre otros. Como resultado de este trabajo concluye que, a pesar de no hallarse una denominación unánime, existe consenso

relativo en aceptar dos tipificaciones en cuanto a las competencias: Competencias de desarrollo técnico-profesional (relacionadas con el saber y el saber hacer necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral) y competencias de desarrollo socio-personal (competencias de índole personal e interpersonal, relacionadas con el saber estar y el saber convivir).

En criterio de la autora, para que esta clasificación pueda ser aplicable a la educación institucional, a la formación y desarrollo de competencias a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser vista desde su relación dialéctica, complementaria, teniendo en cuenta que la actuación técnica profesional del individuo no se da aisladamente de su carácter sociolaboral, es decir, de la inmersión de ese individuo en sistemas sociales y, por tanto, en la necesidad de integrar procederes técnicos con procederes relacionales.

En este orden, se considera un acercamiento importante lo planteado por Tejada Fernández al subrayar que: “es necesario considerar, a partir de la propia acción y del contexto, que las competencias van más allá de la mera especialización técnica para incluir dimensiones relacionales y sociopolíticas. Dicho de otra forma, el comportamiento técnico y metodológico ha de completarse con comportamiento personal y social” (Tejada Fernández, 1999: 11). Por lo que resulta pertinente establecer una tipología de competencia que incluya la dimensión social y participativa. Siendo en esta clasificación donde cobra importancia la competencia comunicativa.

Según Aguirre Raya (2005) aunque el tema de las competencias, en sentido general, ha sido uno de los más tratados en los últimos tiempos y al respecto los autores han ofrecido diversidad de conceptos y criterios, no ocurre así con la competencia comunicativa, la cual no ha sido objeto de estudios sistemáticos para sustentarla teóricamente y esclarecer sus fortalezas y vinculación con otras áreas de la ciencia. No se coincide totalmente con este planteamiento pues en la búsqueda bibliográfica realizada para la construcción del marco teórico referencial se constató la existencia de varias aproximaciones al estudio de la competencia comunicativa. Sin embargo, ciertamente, se halla poco consenso entre los diferentes autores lo que hace difícil una conceptualización sistematizada del fenómeno.

Las primeras referencias a la competencia comunicativa fueron aportadas por Noam Chomsky (1957), quien acuñó el término competencia lingüística, que para él era el conocimiento gramatical que el hablante poseía, innatamente, acerca de la lengua. Además de las limitaciones inherentes a considerar la lengua como un sistema axiomático y no reconocer su carácter social, esta teoría no resuelve el problema de la relación entre

la lengua y la actuación puesto que su concepto de competencia se reduce a la lingüística, la que, por sí sola, no garantiza una comunicación eficiente.

Dell Hymes (1967), en una aproximación más avanzada, considera la competencia lingüística vinculada a la actuación, por lo que la denomina competencia comunicativa y refiere que lo social afecta tanto la competencia como la actuación. Para él la cuestión esencial en la competencia comunicativa se encuentra en el dominio de las reglas de apropiación contextual de los enunciados producidos. Este concepto se ha ido reelaborando con la aportación de diversos investigadores, hasta llegar a constituir un complejo entramado de subcompetencias (Molina Gómez *et al.*, 2009).

Así se hacen más profundos los conceptos sobre competencia comunicativa, pues se relaciona la comunicación con el contexto social en que se produce, se hace énfasis en aspectos prácticos del lenguaje verbal pues se plantea que además del conocimiento de las estructuras lingüísticas se debe condicionar su uso a las exigencias del contexto y de la situación de comunicación específica en la que se utilizarán, además se abre la exigencia de saber estructurar adecuadamente el discurso de manera coherente, así como las habilidades estratégicas para el inicio, mantenimiento y terminación de la comunicación, componentes estos no tenidos en cuenta hasta entonces (Ibídem, 2009).

Consecuentemente con las teorías anteriores Canale y Swain (1980) integran en el concepto de competencia comunicativa los conocimientos y habilidades necesarios para lograr una comunicación eficiente, ponen de relieve las funciones comunicativas y el contexto social. Incluyen dentro de la competencia comunicativa las subcompetencias siguientes (Doménech, 1999):

- Competencia gramatical: Dominio del código lingüístico: la gramática, el sistema fonológico y léxico.
- Competencia sociolingüística: Tiene que ver con el conocimiento de las propiedades de los enunciados en relación con el contexto social y la situación de comunicación en los que se producen (la información compartida entre los interlocutores, las intenciones comunicativas de la interacción, etc.).
- Competencia discursiva: Se refiere al conocimiento de las relaciones entre los diferentes elementos de un mensaje y al dominio de las normas de combinación de dichos elementos de acuerdo con los diferentes tipos de textos.

- Competencia estratégica: Hace referencia al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal para controlar la comunicación, para reforzar la eficacia de esta o para compensar el insuficiente dominio de otras competencias.

De esta forma, estos autores unifican el conocimiento de las estructuras lingüísticas, el saber adecuar su uso a las exigencias del contexto, el saber estructurar coherentemente el discurso y el emplear estrategias efectivas para iniciar, desarrollar y finalizar la comunicación.

Al respecto, varios investigadores han aportado criterios interesantes. Hernández y Matos (1999), apoyan la necesidad de que se desarrolle la capacidad para elaborar la estrategia de comunicación: para iniciar, continuar o finalizar el proceso comunicativo. Fernández *et al.* (2001) incluyen la competencia comunicativa como un factor de la eficiencia profesional. Parra y Más (2004) expresan que la competencia comunicativa trasciende el sentido propio del conocimiento del código lingüístico. Beltrán (2004) afirma que participar apropiadamente en una interacción comunicativa consiste en cumplir con los propósitos de la comunicación personal; esto es, lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable (sentido y coherencia).

Un concepto muy interesante es el aportado por Lomas (2006) citado en Palacino Rodríguez (2007) quien expresa que la competencia comunicativa se alcanza cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, habilidades y normas que son esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera correcta sino también, y sobre todo, adecuada a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo.

Aguirre Raya, propone también una definición sugerente al definir la competencia comunicativa del profesional como la potencialidad que tiene el sujeto de lograr una adecuada interacción comunicativa a partir del dominio e integración en el ejercicio profesional de los conocimientos acerca del proceso de comunicación humana, habilidades comunicativas, principios, valores, actitudes y voluntad para desempeñarse en su profesión eficientemente así como para tomar decisiones oportunas ante situaciones complejas o nuevas, que faciliten el logro de los objetivos trazados o propuestos en diferentes contextos (Aguirre Raya, 2005).

Aunque los dos conceptos antes mencionados no incorporan la visión configurativa de la competencia, para la construcción teórica de la autora es importante su manera de expresar la necesidad de contextualizar los recursos psicológicos a emplear para el logro de un comportamiento competente.

Un estudio sistemático y profundo ha sido desarrollado por Roméu Escobar, a partir de 2003, quien plantea un enfoque integrador que define la competencia comunicativa como: “una configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las habilidades y capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos”⁶. Si bien este concepto está desarrollado en el contexto de la enseñanza específica de la gramática, resulta importante para la presente investigación puesto que adopta el enfoque configuracional de la competencia, aunque, en criterio de la autora, limitado a estructuras cognitivas (capacidades y habilidades).

Por otra parte, sobre el estudio de la competencia comunicativa en contextos específicos de actuación, se pueden encontrar diferentes investigaciones aplicadas fundamentalmente a los sectores de salud y educación; por lo que se han descrito conceptos teóricos referidos a la competencia comunicativa del profesional de diferentes niveles de educación (Fuentes González, 2000; Menéndez Pérez, 2000; De Carvalho e Silva, 2001; Páez Pérez, 2001; Ángeles Gutiérrez, 2003; Pérez Viera, 2006, entre otros) o de determinadas ramas de la medicina (Alves de Lima, 2005; Aguirre Raya, 2005; Pérez Piñeiro, 2007 y Jiménez Arias y de Dios Lorentes, 2009). En el caso de los cuadros y reservas, también han sido realizadas, aunque en menor medida, investigaciones vinculadas al desarrollo de habilidades comunicativas generales para dirigir (González Ibarra, 1996; Barreiro Pousa, 2000; Linares Borrell, 2006; Vallejera Romero *et al.*, 2007 y Guardiola Romero *et al.*, 2009).

1.4 La competencia comunicativa para negociar

Para propiciar un acercamiento a este concepto debe partirse de la comprensión de la negociación y su papel en la actividad de dirección.

⁶ Citada por Ana María Molina Gómez *et al.* “La competencia comunicativa del estudiante de Psicología de la salud: Una propuesta de indicadores.” p. 6

1.4.1 La negociación en la actividad de dirección

Durante toda la historia más lejana, la negociación ha sido asimilada a la diplomacia. Sin embargo, y fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, la negociación o la promoción de las soluciones negociadas en todos los órdenes de la vida social, se convirtió en una materia no sólo de uso inmediato, sino también de estudio. Los éxitos de las negociaciones en el plano político, hicieron de estas cuestiones una materia a estudiar. Así surgieron tratados sobre la negociación, especialistas, investigadores y una profusa literatura al respecto, lo que determinó que la temática comenzara a formar parte de los programas de estudios de prestigiosas universidades como la Universidad de Harvard, en Cambridge, Massachusetts y la Universidad de Michigan, en Ann Harbor, Illinois, donde se impartían cursos sobre el manejo del conflicto y las relaciones de negociación, convirtiendo la materia en una disciplina que se ha venido desarrollando a la par que las relaciones comerciales y de mercado.

Hoy existen más de trescientos programas sobre *Conflic Management* en diversas escuelas de derecho y administración en los Estados Unidos, y otro tanto en universidades europeas, destacándose México y Argentina en América Latina. La negociación resulta una disciplina de suma importancia para poder establecer interacciones y resolver conflictos en forma racional, emocionalmente inteligente y profesionalizada (IANCA, 2001 citado en Mesa y Guerra, 2004).

La palabra negociar significa conferenciar, hablar o discutir a efectos de alcanzar un acuerdo. Su raíz latina simplemente significa hacer negocios; y la palabra clave para su realización exitosa es el acuerdo. De ahí que se describa como: proceso o actividad en que intervienen dos o más partes, personas naturales o jurídicas, que tienen suficiente potestad para firmar acuerdos acerca de la materia negociada.

De manera general, puede decirse que negociar es la actividad que despliegan dos o más partes cuando, a pesar de tener intereses en conflicto, poseen también una zona de conveniencia mutua donde las diferencias pueden resolverse. Son múltiples y heterogéneas las definiciones que pueden encontrarse en la bibliografía sobre negociación; y su enunciación está muy relacionada con la apreciación que del fenómeno puedan tener los autores que se especializan en diferentes campos. En este sentido, la negociación puede ser asociada a varios conceptos: discusión entre las partes para llegar a un acuerdo (Touzard, 1990; Ilich, 1996; Robbins y Coulter, 1996); conversación entre varias partes (Lebel, 1990; Goossens, 1992; Ilich, 1996); confrontación

pacífica (Economy, 1998); diálogo o intercambio de ideas (Nieremberg, 1994; Alamillo, 2007); manera de relacionarse (García *et al.*, 2007) o proceso de comunicación (Fisher, Ury y Patton, 2004).

La negociación, como disciplina de estudio, ha sido desarrollada dentro de los marcos de las ciencias empresariales, específicamente asociada a la dirección (administración o *management*), y ha estado muy relacionado con las llamadas habilidades directivas; es decir, el conjunto de comportamientos que un directivo debe manejar para desarrollar adecuadamente la actividad de dirección.

En este sentido, el directivo tiene la responsabilidad de tomar decisiones a diferentes niveles, que involucran distintas áreas y actores de la organización, para lo cual, necesariamente tiene que interactuar comunicativamente con otras personas y negociar, pues no solo debe transmitir órdenes, sino también convencer a través de su discurso, reconocer objeciones o signos de resistencia en los otros, obtener cooperación e ideas, así como retroalimentación precisa. Para ello es necesario un discurso bien estructurado y acorde con el otro, ya sea superior o subordinado; reconociendo la situación comunicativa en que se encuentra y los elementos que pueden afectar el logro de sus objetivos.

La negociación vista como herramienta para la consecución de apoyo y conformidad de las personas y grupos claves que influyen en el área de responsabilidad de un directivo puede ser considerada, de manera integral, una competencia estratégica para éstos (Pelegrín Entenza, 2004).

Como negociadores, los directivos deben dominar un cúmulo de saberes como son: acceder, seleccionar y trabajar con información, manejar situaciones de interdependencia entre las partes, evaluar y operar con riesgos, conocer con profundidad el objeto negociado y sus implicaciones, realizar juicios de racionalidad económica y/o financiera, comportarse éticamente y establecer una comunicación efectiva, entre otros (Mesa Contreras, 2000).

A pesar de ser el último punto presentado, la autora considera que la comunicación juega un papel central en las negociaciones y, por tanto, debe ser considerada una competencia básica para el directivo/negociador.

1.4.2 Negociación y comunicación: competencia comunicativa para negociar

Aunque existen trabajos que relacionan directamente la comunicación efectiva con el éxito en la negociación (Codina, 2006; Borjas, 2003; Ortega, 2005; Jaramillo López, 2008, entre otros), no se encuentran en la bibliografía y los materiales revisados referencias específicas a la competencia comunicativa para negociar.

No obstante a las diferencias de opinión entre los autores acerca del concepto de negociación, que se muestran en el apartado anterior, pueden extraerse elementos comunes en el análisis conceptual, que apuntan hacia la esencia comunicativa del proceso de negociación como vía para llegar a un acuerdo. Cabe señalar que el carácter conversacional, de diálogo, en la negociación es uno de los elementos esenciales del enfoque moderno de las negociaciones que aboga por fomentar relaciones colaborativas, donde las partes implicadas trabajen de conjunto en crear, desarrollar y promover soluciones de beneficio común.

La investigadora coincide con autores tales como Jonh Ilich (1996); Fisher, Ury y Patton (2004); Monzó Sánchez (2005); Pereira (2006); Muñiz González, (2006) Billikopf Encina, (2006) y Alamillo (2007) en ubicar la negociación como proceso comunicativo dirigido al manejo de conflictos. O sea, se entiende por negociación aquel proceso comunicativo entre dos o más partes que se reúnen para resolver diferencias o intereses conflictivos sobre la base de la búsqueda de opciones de beneficio mutuo con el objetivo final de establecer un acuerdo.

Haciendo un análisis de la comunicación en su esencia, desde su dimensión social, relacional, como fenómeno que permite la interacción humana a través del intercambio de información y la construcción de significados; entonces es posible identificar la negociación con los procesos comunicativos pues en aquella, las partes están obligadas a expresar y comprender alternativas de solución a las relaciones conflictivas que se pretende resolver.

Es necesario señalar que, en la bibliografía consultada, algunos autores hacen referencia a la competencia negociativa (Bisquerra y Pérez, 2004); diferenciándola de la competencia comunicativa, puesto que asumen la negociación como solución de conflictos, no asociada a las habilidades de comunicación. Sin embargo, para la autora de la presente investigación, no resulta operativa esta separación puesto que el proceso de comunicación efectiva es inherente al resultado positivo de cualquier enfrentamiento conflictivo.

Ilich (1996), expresa que una comunicación eficaz resulta esencial para cuidar y mantener el proceso de negociación. Por otra parte, Cristina Parera, citada por Nieto (1999) afirma que la negociación es una forma sofisticada de la comunicación y que un mal comunicador nunca será un buen negociador.

Si bien la anterior aseveración enfatiza en la importancia de la comunicación para el proceso negociador, introduce también otra posible interrogante a la lógica investigativa: ¿ser considerado un “buen comunicador”, en sentido general, garantiza un comportamiento competente en la negociación? La primera reflexión al respecto puede encontrarse en la propia dimensión estratégica de la competencia comunicativa.

La negociación es una actividad con estructura y características específicas, con determinada diferenciación en los códigos y estrategias comportamentales a adoptar; dentro de los cuales la comunicación actúa como núcleo central debido al carácter relacional, interactivo, del proceso. Ser competente, en este ámbito, requiere aprender y desarrollar conocimientos, habilidades, motivos y sentidos orientadores inherentes a este tipo de actividad, con sus categorías, procedimientos y modos de actuación sistematizados a lo largo del desarrollo histórico. Por otra parte, el término “buen negociador”, desde esta misma lectura, resulta ambiguo y limitado al negar la dialéctica del cambio y desarrollo del individuo, sus posibilidades de superación.

Dionisio Zaldívar (2004) define como individuo competente en el desempeño de sus relaciones interpersonales, a aquel que cuenta con recursos personológicos, que le permiten utilizar y manejar de manera acertada y efectiva sus habilidades comunicativas, en dependencia de los diferentes contextos sociales en los que se desenvuelve. La autora de la presente investigación comparte el criterio de que la satisfacción de las necesidades individuales a través de las relaciones de intercambio depende de la capacidad y habilidad para establecer procesos comunicativos efectivos. En el contexto de la negociación, esto se traduce en la posibilidad real de satisfacer los objetivos de cada parte en el proceso a través de la canalización adecuada de sus necesidades, demandas y expectativas mediante la comunicación.

Zaldívar (2004) señala, además, que el flujo adecuado de la comunicación en contextos relacionales potencia el desarrollo y el bienestar emocional y social de los implicados; por lo que conlleva a la creación de un clima de distensión y de cooperación. En criterio de la autora, este es un elemento esencial que apunta hacia la importancia de la comunicación en el logro de relaciones de negociación integrativas en que las partes se comporten como complementarias y no como contendientes, principio básico del enfoque moderno de la negociación.

En este sentido, al comprenderse la negociación como micro contexto en el que se desarrolla una relación interpersonal se hace necesario evaluar las probabilidades de obtención de éxito de los participantes en tanto empleen en el proceso sus mejores prácticas comunicativas; es decir, su calidad de sujetos competentes para enfrentar entornos relacionales.

En este punto es imprescindible retomar la categoría actividad, particularmente, la actividad de dirección en su relación con los procesos negociadores. “La dirección es un proceso (...) desarrollado con vistas a alcanzar determinados resultados bajo ciertas condiciones y restricciones” (Carnota Lauzán, 1990: 57). El directivo, como sujeto de esta actividad, está investido de la responsabilidad de desarrollar las diferentes funciones para lograrlo.

Las funciones dinámicas de la dirección, es decir, el mando o liderazgo y el control, demandan la asunción frecuente del rol de negociador por parte del directivo, que establece relaciones que pueden resultar conflictivas con otros eslabones de la cadena de dirección (superiores y subordinados) y con elementos interactuantes del entorno (proveedores, competidores, intermediarios, clientes, grupos de interés). Mientras más complejos se tornan los contextos de actuación más importancia adquiere dicho rol para la actividad de dirección. De hecho, la negociación y la solución de conflictos está incluida entre las competencias directivas del siglo XXI (Codina, 2010).

Tomando como base estas reflexiones, la presente investigación propone el tratamiento de la comunicación como competencia básica que deben poseer y desarrollar a través de la superación los sujetos activos de procesos negociadores, en aras de incrementar las probabilidades de obtención de acuerdos sólidos y relaciones de negociación estables basados en los principios de cooperación y búsqueda de soluciones satisfactorias para todas las partes.

En consecuencia con esto, la autora de la presente investigación propone considerar la competencia comunicativa para negociar como una configuración psicológica compleja conformada básicamente por capacidades y motivaciones orientadoras relativas al comportamiento comunicativo en las negociaciones y vinculadas al sentido subjetivo del contexto específico en que se desarrolla dicha negociación. Esta configuración, en su carácter dinámico, puede movilizar e incorporar otras estructuras de la personalidad que complementen este núcleo en aras de un desempeño exitoso. En el caso específico de los directivos, el sentido subjetivo del contexto involucra la apreciación de la actividad de dirección.

Es importante aclarar que la competencia comunicativa para negociar está estrechamente relacionada con la competencia comunicativa general del individuo, pero opera básicamente con elementos sociolingüísticos y estratégicos. No obstante, como configuración psicológica, moviliza los elementos gramaticales y discursivos que precisa y en su interacción dialéctica puede también modificarlos o enriquecerlos.

1.5 Consideraciones psicopedagógicas para el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar

Los elementos anteriormente explicados conducen, en criterio de la autora, a determinadas consideraciones relacionadas con la didáctica en la formación y desarrollo de las competencias a través del postgrado, como proceso de enseñanza-aprendizaje. En este orden, se presenta a continuación un análisis de los componentes personales y personalizados de dicho proceso en función de esta dinámica formativa.

Tomando como referente la dialéctica de las relaciones problema-objeto en este proceso, la superación profesional para el desarrollo de competencias, en este caso específico de competencias comunicativas para negociar, debe partir del diagnóstico de la situación inicial de cada individuo como manifestación de sus necesidades en relación con el objeto. Esto significa caracterizar el nivel de competencia alcanzado por los sujetos atendiendo a cómo esta se expresa intrínsecamente en su personalidad, y también en su relación con el medio; con la actividad de dirección. Debe versar sobre qué reclama el contexto del directivo y como él conceptualiza, estructura y proyecta su nivel de competencia comunicativa para negociar en modos de actuación que le permiten transformar ese contexto.

Esta evaluación contextualizada de la situación actual del individuo como sujeto de su entorno permitirá al formador planear, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva dialéctica que acerque dicho proceso a la realidad social, a las demandas objetivas de la práctica. Ahora bien, lo descrito debe girar alrededor del objetivo como categoría rectora de dicho proceso y fuerza que rige la superación profesional del directivo hacia la transformación de su estado inicial.

Los objetivos deben ser enfocados hacia la competencia en su carácter configuracional, complejo, subjetivamente vivenciado por el individuo; de manera que integren los componentes afectivo-cognitivos en el proceso de aprendizaje del mismo. En el criterio de la autora, la separación en sistema de conocimientos y sistema de habilidades, desde la propia concepción de los objetivos de la actividad educativa tiende a

fragmentar la visión del formador del abordaje de los contenidos y posteriormente, de la evaluación del aprendizaje. Por tanto, el objetivo debe ser capaz de integrar todas las dimensiones en que puede operacionalizarse la competencia a desarrollar.

En esta lógica cobra especial importancia el concepto de situación social de desarrollo como integración de los sistemas actuales de vida social del sujeto con los sentidos subjetivos que dicho sujeto se haya conformado de su experiencia individual; viéndose el proceso de enseñanza-aprendizaje como la posibilidad de co-construcción de niveles más altos e integradores de la subjetividad humana a través del aprendizaje significativo. Al respecto se coincide con González Rey y Mitjans Martínez (1996) al apuntar que el proceso de desarrollo de la personalidad presupone la participación de esta en sus distintos sistemas de interrelaciones, de forma activa y esforzada. El sujeto debe implicarse en esfuerzos que trasciendan sus posibilidades presentes y que impliquen la estimulación de nuevos recursos y operaciones, mediante los cuales se desarrolla.

Es por ello que es importante también el concepto de zona de desarrollo próximo, definida como la distancia entre el nivel de desarrollo actual de un individuo y su nivel de desarrollo potencial, más avanzado, que toma existencia en la interacción entre participantes más y menos capacitados en el entorno social en el cual tiene lugar esa interacción. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el diagnóstico contextualizado inicial marcará la pauta del desarrollo actual y el objetivo, plasmado en la estructuración de todo el proceso, apuntará hacia el logro de esas potencialidades.

Sobre este razonamiento, los contenidos deben ser diseñados en relación directa con las regularidades obtenidas en el diagnóstico contextualizado de las necesidades de superación profesional en la temática. Su definición y organización a lo largo del proceso formativo debe ser cuidadosamente trabajada para propiciar la comprensión del enfoque integrador, holístico de la competencia. En la selección y estructuración de los contenidos debe prestarse atención fundamental a la dialéctica teoría-práctica, intelecto-actividad; es decir, la competencia no es conocimiento abstracto sino movilización de un conjunto de estructuras en un contexto práctico determinado, de ahí que deben perseguirse niveles de asimilación productiva y creativa, con un balance entre lo académico y lo laboral que privilegie la actualización consciente de lo aprendido por el individuo.

Al respecto plantean González Rey y Mitjans Martínez (1996) que el estudiante debe implicarse en el proceso de asimilación del conocimiento de forma activa mediante sus dudas, contradicciones y reflexiones, personalizando la información que recibe, no solo como parte del sistema de conocimientos, sino también como información relevante de la personalidad.

Esta información relevante es esencial en la educación de competencias pues expresa el sentido subjetivo del individuo, su propia apreciación de lo estudiado. Una enseñanza que propicia el desarrollo de competencias debe apelar al papel activo y constructivo del estudiante en la actividad educativa. “El impacto más inmediato y efectivo de las influencias educativas sobre la personalidad son las vivencias y reflexiones que el sujeto del proceso educativo expresa ante las mismas” (González Rey y Mitjans Martínez, 1996: 117). Por tanto, formas, métodos y medios, deben estructurarse de manera que se propicie la activación del sujeto y el logro de una dinámica formativa reflexiva.

En este punto es necesario referirse a la tarea docente como unidad estructural básica del proceso de enseñanza-aprendizaje, que en el caso de la formación de competencias debe influir en las células psicológicas de desarrollo de la personalidad, es decir, las vivencias y elaboraciones personales de cada individuo, a través de la interacción con el propio formador y con el resto del grupo. Este ejercicio de intelectualización permitirá la actualización consciente y la asunción de los recursos personológicos que posee para responder a los contextos específicos que demanda la actividad, en este caso, a la actuación como negociador desde su condición de directivo.

Ahora bien, considerar la competencia como unidad funcional de lo afectivo y lo cognitivo, conduce directamente a la idea de que la motivación no puede ser un momento dentro de la clase, sino que debe permear toda la acción educativa. El formador debe ser capaz de encontrar vías de estimulación de los principales motivos del grupo de formados en cada método utilizado. Álvarez de Zayas, expresa al respecto: “la esencia del motivo no está en el plano cognitivo, en el contenido en sí, sino en la significación que tiene éste para el estudiante” (Álvarez de Zayas, 1992: 77). Esto otorga relevancia a la cuestión del método en la formación y desarrollo de la competencia.

Particularmente, en lo relacionado con la competencia comunicativa para negociar de los directivos, categoría estrechamente relacionada con la actuación en contextos relacionales, el conjunto de métodos a desarrollar en cada momento de la dinámica formativa deben propiciar la reflexión, la interacción y el diálogo en el seno

del grupo a formar. Esta idea conduce a la consideración de los componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, el formador y el directivo a formar.

Como director del proceso, el papel del docente es el de orientador y facilitador del aprendizaje, expresado a través de métodos que propicien la activación de los participantes y la apropiación individualizada de los contenidos; la conformación de sentidos. “Las influencias institucionalizadas tienen que llegar hasta el individuo, actuar a través del contacto activo, vivo y contradictorio, entre el sujeto que representa y expresa la acción institucionalizada y el sujeto a quien va dirigida la influencia educativa” (González Rey y Mitjáns Martínez, 1996: 116). Lograr una dinámica de intercambio en la acción formativa es la posibilidad de propiciar en el sujeto la reconstrucción, la reactualización de su configuración personalógica.

Por otra parte, es esencial tener en cuenta quién es el estudiante, cuáles son sus particularidades. Es importante destacar que en todos los estadios de desarrollo se conforman competencias con mayor o menor nivel de integración y sistematización en la personalidad. En la educación de postgrado, el grupo de estudio está conformado por adultos que, debido a la interacción constante con la práctica, deben tener una estructuración superior de sus competencias en tanto deben poseer mayor elaboración subjetiva de su actividad profesional, elemento que se convierte en recurso valioso para el aprendizaje. En la presente investigación, estos adultos son directivos cubanos, una actividad compleja y problemática que exige de ellos la adaptación a dinámicas muy cambiantes, por lo general con estilos tendientes a lo autoritario. Es por ello que el método utilizado por el formador debe propiciar niveles de actividad intelectual que estimulen constantemente el interés remitiéndolos a encontrar analogías en su propia y diversa experiencia y llevándolos a experimentar en la práctica lo aprendido para reforzar su utilidad.

Estas reflexiones llevan al análisis de las formas y medios a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el primer epígrafe del presente capítulo se expresaban las formas organizativas fundamentales establecidas para la superación profesional y se argumentaban determinadas características que, de manera general, debían cumplir las actividades de superación profesional dirigidas a directivos. La autora considera que la forma que en mayor medida puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa para negociar es el entrenamiento, diseñado de manera que facilite la autoconfrontación y confrontación entre los miembros del grupo de estudio. Teniendo en cuenta la individualidad de la competencia como estructura de la personalidad, es necesario además, combinar el ejercicio grupal con espacios de autorreflexión y autoactualización que permitan la elaboración individual de sentidos del aprendizaje. Es por ello que la

autosuperación y la preparación en el puesto (que, por demás, propician una experimentación de lo aprendido en el entorno real del directivo) deben complementar los entrenamientos. En correspondencia con todo lo anterior, los medios de enseñanza deben ser diseñados como soportes de comunicación que permitan la implicación personal del directivo en la tarea docente a desarrollar; de hecho, en su papel de sujeto activo del aprendizaje, el propio estudiante puede elaborar medios (gráficos, pancartas, presentaciones) que faciliten el intercambio de ideas en el grupo.

Por último, y no menos importante, debe contemplarse en el sistema de actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del desarrollo de la competencia como expresión del resultado del aprendizaje. La evaluación se reconoce como el componente que influye en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del estudiante, potenciando su autorregulación y metacognición (Artiles Olivera, 2010). En este sentido, teniendo en cuenta la necesaria articulación de la evaluación con los componentes ya explicados del proceso, se recomienda entrelazar, con fines formativos y de acuerdo con las posibilidades que brinde el método, la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. En cada uno de estos tipos de evaluación es necesario comprender que evaluar las competencias implica evaluar el desempeño real del sujeto en el contexto; por ello, desde lo pedagógico, deben seleccionarse métodos de evaluación lo más cercanos posibles a la actividad o profesión para la cual la competencia se desarrolla. La simulación y las técnicas proyectivas, son, en criterio de la autora, vías que permiten un conocimiento más objetivo del nivel de logros en este orden; propiciando además, la integración de la autoevaluación, al permitir al individuo formarse un concepto de cómo actuó; la coevaluación, propiciando el intercambio de reflexiones críticas entre los miembros del grupo y la heteroevaluación a través de la acción directa del formador.

Conclusiones parciales del capítulo I

La educación de competencias no solo para la empleabilidad sino también para la vida, es una consideración importante en las reflexiones pedagógicas actuales y puede vincularse con el concepto contemporáneo de educación permanente, por lo que ha conllevado al planteamiento de la necesidad de la implementación del enfoque por competencias en la educación superior.

En la educación postgraduada cubana persiste aún un predominio de la estructura centrada en el sistema de contenidos para acrecentar el nivel de conocimientos del graduado, sin trascender, en la mayoría de los casos, y sobre todo en las acciones de superación profesional, a la formación sistémica de las competencias.

El desarrollo a nivel internacional de la aplicación del enfoque de formación por competencias asociado al subsistema de formación y desarrollo de la gestión integral de recursos humanos, incluyendo los directivos o líderes en las organizaciones, aunque desde un enfoque eminentemente funcionalista, ha contribuido, desde el punto de vista teórico, al debate acerca del papel de las competencias en el éxito laboral, así como a la problemática de su desarrollo.

Se propone considerar las competencias como configuraciones psicológicas complejas que se expresan a un nivel consciente volitivo de la personalidad y cuentan con un núcleo autorregulador, determinado por la unidad cognitivo-afectiva conformada por capacidades y motivaciones vinculadas al sentido subjetivo del entorno del individuo en relación con la actividad específica o el rol a desempeñar y, en consecuencia, se propone considerar la competencia comunicativa para negociar como una configuración psicológica conformada básicamente por capacidades y motivaciones relativas al papel de la comunicación en la negociación, vinculadas al sentido subjetivo del contexto específico en que se desarrolla la actividad negociadora, y que puede movilizar otras cualidades y estructuras de la personalidad que complementen este núcleo en aras de un desempeño exitoso.

El enfoque configuracional en la concepción de las competencias conduce a consideraciones específicas relativas a la planeación, ejecución y evaluación de acciones educativas dirigidas a potenciar, desarrollar o perfeccionar competencias y que involucran una perspectiva dinámica en la concepción de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO II

ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL PARA POTENCIAR EN LOS DIRECTIVOS LA COMPETENCIA COMUNICATIVA PARA NEGOCIAR

En el presente capítulo se explican las consideraciones metodológicas tomadas en cuenta para diseñar la estrategia, así como las características del estudio preliminar que sirve de base a su elaboración, tomando como referencia la sistematización de 10 años de experiencia e investigación de la autora como profesora de la materia. Se fundamenta y describe la propuesta a partir de su estructuración en momentos, así como las actividades que conforman su diseño y la evaluación que se desarrollará a tal efecto.

2.1 Estudio exploratorio longitudinal para la determinación de las necesidades de superación profesional de directivos en cuanto a la competencia comunicativa para negociar

Históricamente ha sido una prioridad para la construcción de la sociedad socialista cubana, el trabajo con las personas que tienen a su cargo la dirección en todos los sectores; de ahí que se haya prestado atención esencial a la preparación y superación de cuadros y reservas. En este sentido, se han llevado a cabo en el país numerosas investigaciones relacionadas con estudios acerca de la planeación, diseño de programas y evaluación de los procesos formativos que involucran a cuadros y reservas de la actividad de dirección, así como los enfoques y métodos correspondientes para su aplicación.

En este orden, la autora de la propuesta comenzó su labor investigativa en el estudio de competencias directivas que incidieran en el mejoramiento cualitativo de la dirección; particularmente en la negociación, temática que ha impartido en pre y postgrado como materia de estudio, a partir de 1998. La experiencia y la recolección de información obtenida en estos años le han permitido configurar una estrategia de superación profesional para desarrollar la competencia comunicativa para negociar en los directivos, diseñada atendiendo a los elementos siguientes:

- La determinación de las necesidades de superación de directivos que enfrentan situaciones de negociación frecuente a partir de un estudio exploratorio longitudinal llevado a cabo entre los años 2000 y 2006, con énfasis en la competencia comunicativa.

- El análisis de la superación profesional de directivos que se enfrentan con frecuencia a situaciones de negociación (directivos/negociadores) en cuanto a competencias y particularmente en cuanto a la competencia comunicativa.
- El análisis de documentos que norman la formación profesional en materia de negociación para determinar los aspectos relacionados con la competencia comunicativa que se reciben y constituyen la base para la educación postgraduada de directivos en este tema.

Para el desarrollo de la investigación se combinan los enfoques cuantitativos y cualitativos desde una visión dialéctico-marxista, coincidiendo con los criterios de Lombana (2005) que señala el carácter dialéctico y multicondicionado de los fenómenos educativos, así como la esencia transformativa y en construcción de la investigación pedagógica a partir de las contradicciones específicas que enfrenta. En este marco, se desarrolló una investigación cuyo punto de partida se corresponde con el estudio exploratorio longitudinal para la determinación de las necesidades de superación de directivos que enfrentan situaciones de negociación, llevado a cabo entre los años 2000 y 2006, para el cual se elaboró un procedimiento diagnóstico que consta de diferentes pasos y se grafica en el Anexo 1.

Paso 1: Análisis del estado del arte en relación con la temática y regularidades en cuanto a la comunicación para la negociación.

Este paso comprende la investigación del estado del arte en relación con la competencia comunicativa para negociar. La pregunta central a responder es la siguiente: ¿Cuáles son los cánones nacionales e internacionales en cuanto a la consideración de comportamientos comunicativos en la negociación?

Mediante un análisis profundo y crítico de las consideraciones teóricas referidas a procederes para negociar que han sido encontradas en la bibliografía se logra establecer el conjunto de comportamientos comunicativos clave que pueden estar comprendidos dentro de la competencia comunicativa para negociar. Mediante la interpretación de la información se consiguió establecer el conjunto de comportamientos fundamentales y a través del análisis de frecuencia se pudo establecer el nivel de importancia de estos dentro de la competencia. En la tabla 1 se expresan los resultados de esta triangulación teórica.

Tabla 1. Resultados de la interpretación y análisis de frecuencia para el establecimiento de comportamientos comunicativos contenidos en la competencia comunicativa para negociar

Comportamiento comunicativo	Autores	Frecuencia
Escucha activa	Nieremberg (1994); Ilich (1997); Velazco Partida (2002); Tobón en Codina (2004); Rackman en Codina (2004); Codina (2005); Schmidt Harrison en Codina (2005); Gumbau (2005); Kennedy y Benson en Codina (2006); Billikopf Encina (2006); Alamillo (2007); García <i>et al.</i> (2007)	62,5 %
Control emocional y expresión de sentimientos	Ilich (1997); Fisher y Ury (2002); Peker (2004); Rackman en Codina (2004); Codina (2005); Monzó Sánchez (2005); Schmidt Harrison en Codina (2005); Billikopf Encina (2006); Alamillo (2007)	56,2 %
Asertividad	Nieremberg (1994); Ilich (1997); Fisher y Ury (2002); Dueñas Buey (2003); Monzó Sánchez (2005); Schmidt Harrison en Codina (2005); Billikopf Encina (2006); Kennedy y Benson en Codina (2006); Alamillo (2007)	56,2 %
Argumentación flexible e intencional	Nieremberg (1994); Ilich (1997); Velazco Partida (2002); Peker (2004); Rackman en Codina (2004); Codina (2005); Gumbau (2005); Billikopf Encina (2006)	50 %
Capacidad de análisis y evaluación de la situación	Nieremberg (1994); Ilich (1997); Economy (1998); Fisher y Ury (2002); Velazco Partida (2002); Codina (2005); Billikopf Encina (2006); Alamillo (2007)	50 %
Empatía	Economy (1998); Dueñas Buey (2003); Peker (2004); Codina (2005); Billikopf Encina (2006); Kennedy y Benson en Codina (2006); Alamillo (2007)	43,7 %
Indagación	Nieremberg (1994); Ilich (1997); Tobón en Codina (2004); Rackman en Codina (2004); Codina (2005); Kennedy y Benson en Codina (2006); García <i>et al.</i> (2007)	37,5 %
Creación de un clima positivo	Nieremberg (1994); Ilich (1997); Economy (1998); Rackman en Codina (2004); Peker (2004); Codina (2005); García <i>et al.</i> (2007)	37,5 %

Paso 2: Operacionalización de la variable.

La revisión documental realizada para identificar el marco teórico conceptual de la investigación, permite establecer las dimensiones e indicadores a tener en cuenta para diagnosticar el estado actual de desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en directivos, así como para el posterior diseño y evaluación de la estrategia para potenciar la misma. De acuerdo con la estructura de la competencia que se expone en el capítulo I del presente trabajo, la autora propone su operacionalización en tres dimensiones:

Dimensión cognitiva: Definida fundamentalmente por el contenido de las capacidades que conforman la competencia e involucran sistemas de conocimientos y habilidades básicas relacionados con la competencia comunicativa para negociar.

Indicadores:

- Conocimientos y habilidades generales sobre comunicación.
- Conocimientos y habilidades generales sobre negociación.
- Comprensión integradora del concepto competencia comunicativa para negociar.
- Estructuración del conocimiento y potencialidad para extrapolarlo a nuevas situaciones.
- Habilidad para reconocer y evaluar con objetividad las particularidades del entorno.
- Capacidad de reflexión metacognitiva sobre la relación modos de actuación ideales-modos de actuación reales.

Dimensión afectivo-motivacional: Referida a los elementos movilizadores de la actividad humana, determinantes de la dinámica comportamental del individuo que le permiten orientarse volitivamente hacia el logro de la competencia comunicativa para negociar.

Indicadores:

- Actitudes positivas hacia el desempeño profesional y el rol de negociador.
- Sentimientos de autoaceptación y aceptación del otro.
- Motivación para la superación y actualización en los temas relacionados con la negociación y la comunicación.
- Implicación activa en las acciones orientadas al perfeccionamiento de la competencia comunicativa para negociar.
- Expresión de valores como tolerancia y empatía.

- Valoración adecuada del entorno y la situación de negociación.
- Expectativas positivas acerca del mejoramiento de su desempeño comunicativo en la negociación.

Dimensión procedimental: Expresión de la unidad cognitivo afectiva en los modos de actuación del individuo, dada por la tendencia a incorporar indicadores funcionales de desarrollo de comportamientos comunicativos para negociar en su desempeño.

Indicadores:

- Disposición para la escucha activa.
- Orientación hacia el control emocional y la expresión de sentimientos.
- Comportamiento asertivo.
- Tendencia a la argumentación flexible e intencional.
- Orientación al análisis y evaluación del contexto de la comunicación.
- Comportamiento empático.
- Destreza para la indagación.
- Disposición para la creación de un clima positivo.

Paso 3: Selección de la muestra.

Para el estudio exploratorio longitudinal se trabajó con una muestra de 128 directivos de Villa Clara, pertenecientes a diferentes sectores entre los que se destacan la Industria Sideromecánica (SIME), el Ministerio de la Industria Alimenticia (MINAL), el Instituto Nacional de Recursos Hidráulicos (INRH), la Industria Tabacalera (TABACUBA), la Industria Básica (MINBAS) y el sector bancario; fundamentalmente el Banco Popular de Ahorro (BPA) y el Banco de Crédito y Comercio (BANDEC). Fueron seleccionados intencionalmente por haber cursado estudios de postgrado en materia de negociación, por diferentes vías (curso de postgrado, diplomados y maestría).

La estrategia utilizada para seleccionar a los informantes fue la del Muestreo Teórico (Glaser y Strauss, 1967, citados en Peteiro y Mesa, 2002), donde el número de casos carece de importancia, lo importante es el potencial de cada caso, en función de lograr opiniones y valoraciones diversas que sugieran una visión amplia de la realidad estudiada; logrando también la heterogeneidad de la muestra tanto como sea posible, para poder desarrollar comprensiones teóricas consistentes.

Se utilizó, también, el criterio de especialistas para contrastar opiniones acerca de las necesidades de superación profesional en la temática. Para ello se procedió a llevar a cabo un análisis de competitividad de los conocimientos de los posibles especialistas y que los hace aptos para emitir un criterio acorde con el objetivo central que se persigue en la investigación, según la metodología que aparece explicada en el Anexo 2, seleccionándose finalmente 5 profesores de negociación. De ellos, 4 doctores, profesores titulares y 1 master, profesor auxiliar, todos con más de 10 años de experiencia en la impartición del tema.

Paso 4: Selección de instrumentos.

Se utilizaron los métodos y técnicas siguientes:

- **Análisis de documentos:** Fueron seleccionados como unidades de análisis los programas de Negociación (impartido en pregrado, en la carrera de Economía) y Habilidades de negociación (impartido como curso de postgrado por las facultades de Ingeniería Industrial y Turismo y Ciencias Económicas, tanto de manera independiente como dentro de los programas de Maestría en Dirección, Maestría en Gestión Turística y Maestría en Administración de Negocios). Las unidades de contenido a analizar fueron: a-presencia de objetivos y contenidos relativos a la comunicación para la negociación; b-peso de los temas comunicativos en relación con el resto de la materia. Otro documento importante a revisar fue la Estrategia nacional de preparación y superación de cuadros y reservas del estado y el gobierno (ENPSCR); documento rector para todas las entidades del país. En este caso las unidades de contenido fueron: a-presencia de los temas de negociación y comunicación en la estrategia; b-consideraciones metodológicas establecidas para la preparación y superación de cuadros.
- **Entrevista de consulta a especialistas:** Se realizó de forma semiestructurada alrededor de la problemática de la evolución histórica de esta materia en pre y postgrado y la importancia de la competencia de comunicación para desarrollar la actividad negociadora (Anexo 3).
- **Entrevista grupal a los directivos:** Se llevó a cabo mediante dinámicas grupales desarrolladas en la última actividad lectiva del curso de Habilidades de negociación. El eje central de la entrevista se relacionaba con las necesidades de aprendizaje no cubiertas por el curso, con énfasis en la competencia comunicativa para negociar. El total de participantes dependía de la matrícula del curso (entre 15 y 25 directivos). En dependencia de esto se dividía el grupo en varios equipos con determinado número de preguntas y se les pedía que sintetizaran sus respuestas en una pancarta que debían exponer ante el

grupo. Luego de la explicación de cada subgrupo se abría la posibilidad para que el resto de los equipos opinara al respecto (Anexo 3).

- **Cuestionario:** Fue aplicado a los directivos que cursaron estudios de postgrado en negociación. En este caso se utilizó el cuestionario de estilos de influencia establecido por Ways (1970) y referenciado por Martínez Martínez y Herrera Lemus (1998). Dicho cuestionario está dirigido a obtener información acerca de comportamientos comunicativos clave en el acto de negociar. Se selecciona este cuestionario porque los comportamientos que mide muestran correspondencia con los contenidos de la competencia comunicativa para negociar, conceptualizada en el capítulo 1 y operacionalizada anteriormente. El mismo cuenta con 72 ítems, que posibilitan puntuar los indicadores en niveles muy bajos, bajos, moderadamente bajos, moderadamente altos, altos y muy altos (Anexo 4).

Paso 5: Recogida de información y presentación de resultados.

Los principales resultados por cada técnica fueron:

- **Análisis de documentos:** Las habilidades de negociación, como materia de estudio, forman parte de las disciplinas relacionadas con los estudios de dirección y administración de empresas en las carreras de Licenciatura en Economía; Informática y Comunicación Social, en las dos últimas fueron incluidas hace menos de 5 años. En el caso de la carrera de Comunicación Social, por su propio objeto, aborda mayormente la perspectiva comunicativa en la negociación; no siendo este el caso de los programas de Informática (donde Negociación es un tema de 30 horas, muy escueto) y Licenciatura en Economía. Esta última carrera, con mayor experiencia en la impartición de la asignatura (12 años) y con mayor peso en la formación de directivos, dedica al tema de la comunicación para negociar alrededor de un 15 % de peso en relación con los demás temas, reduciéndose su impartición al abordaje de consejos para mejorar la comunicación en las negociaciones. En el postgrado la negociación ha sido abordada fundamentalmente a través de cursos de postgrado que incluyen la realización de dinámicas y ejercicios dirigidos a potenciar la habilidad negociativa general. Eventualmente, estos cursos han sido incluidos en programas de Maestría relativos a la dirección y administración de empresas, y en los últimos años, a la psicología aplicada; pero el peso de las acciones se ha mantenido en la superación profesional. La ENPSCR, de manera general, expresa la necesidad de combinar las formas de superación de los directivos con la preparación en el puesto como vía para relacionar el aprendizaje con la actividad específica de dirección. En cuanto a la

negociación, al igual que la comunicación, se incluye entre los temas de la preparación específica en dirección, estando considerada como cualidad importante para el desarrollo del liderazgo.

- **Entrevista de consulta a especialistas:** La impartición de la materia surge a partir de la importancia que fue otorgándosele en el país a la preparación y superación de los cuadros y reservas, por lo que surgen claustros en todos los territorios especialmente preparados para esta tarea que recibían diferentes cursos de capacitación y entrenamiento con prestigiosos profesores-asesores cubanos y extranjeros en materias afines a la administración y dirección de organizaciones. Una de estas materias fue Habilidades de negociación, impartida por consultores norteamericanos, con el objetivo de que fuese replicada como curso de postgrado por el grupo de profesores universitarios y de escuelas de capacitación de todo el país que la habían recibido, contribuyendo a la formación no solo de los cuadros sino también de otros entrenadores o profesores que contribuyeran luego a la multiplicación de estos conocimientos. En 1998 comienza a impartirse como asignatura en la carrera de Licenciatura en Economía y solo recientemente se incluye en las disciplinas de administración de otras carreras. De ahí que el peso de las acciones de formación en esta materia se haya mantenido en el postgrado, fundamentalmente a través de cursos. El 100 % de los especialistas consultados está de acuerdo en que no es una materia muy abordada, ni sistematizada y que se ha limitado en gran medida a la réplica de aquel curso inicial, siendo los profesores que la imparten en el pregrado de la carrera de Licenciatura en Economía los que más han contribuido a su enriquecimiento. En cuanto al peso de la temática de comunicación, el 71 % de los expertos considera que, tanto en pregrado como en postgrado, este no sobrepasa el 10 % (con la excepción de la carrera de Comunicación Social) limitándose fundamentalmente a brindar determinados consejos para mejorar la comunicación en las negociaciones. El 100 % reflexiona y concuerda en que es un tema que resulta importante y puede servir de base a la comprensión de otros contenidos de la asignatura, pero se ha abordado desde otra perspectiva tradicionalmente por lo que los programas no hacen énfasis en la competencia comunicativa, de hecho, sus objetivos no están relacionados con la obtención de competencias, pues se corresponden con la orientación tradicional hacia sistemas de conocimientos y sistemas de habilidades. Entre los comportamientos comunicativos más importantes consideran la escucha activa (100 %), el control emocional (71 %) y la comunicación asertiva (57 %). Al inducir la reflexión sobre el papel de las motivaciones en la comunicación para negociar se obtienen expresiones tales como “sentir que uno va bien preparado a la negociación es un factor que motiva a mantener una actitud positiva ante el oponente”; “toda la conducta humana es motivada, por tanto, el negociador debe sentir ganas de negociar para hacerlo bien, para expresarse como corresponde”; “estar motivado puede hacer la diferencia entre abordar

mejor o peor un tema a negociar”; “sí, por supuesto, querer negociar hace que busquemos la mejor manera de hacerlo”. Igualmente reflexionan sobre el papel del entorno: “está muy relacionado con la motivación, si sabes dónde te mueves comprendes mejor lo que debes hacer”; “de hecho, los llamados clásicos del tema incluyen dentro de la fase de preparación de la negociación la comprensión del entorno e incluso la manipulación de ese entorno para que sea favorable a la negociación”; “está relacionado con la motivación, si percibimos que el entorno es adverso vamos predispuestos, sabemos que tenemos más para perder”.

- **Entrevista grupal a los directivos:** De los 128 directivos encuestados solo 3 refieren antecedentes de superación en negociación, como materia recibida en curso de capacitación en escuelas ramales nacionales⁷. Aunque al terminar el curso se reconocen como negociadores, expresan que “antes negociábamos, muchas veces, sin estar conscientes de que eso era negociar; porque está muy arraigada la idea de asociar negociación a compra y venta”; “en el curso hemos aprendido que siempre estamos negociando, hasta en la casa”; “si me hubieran preguntado antes les hubiera dicho que no, porque no entendía la magnitud del término, para mí negociar era problema del comercial”. Por otra parte se sienten con conocimientos muy útiles, pero expresan que “el curso es muy corto para poder ejercitar más”; “desde el punto de vista teórico es muy bueno, pero aplicarlo a la práctica es difícil, tiene hasta que ver con el carácter de uno, con cuanto uno puede dominarse”; “un curso de una semana no es suficiente, es importante hacer más simulaciones, más ejercicios, tener más práctica”. Sobre preferencias y elementos a profundizar expresan que “me hubiera gustado poder aprender más técnicas para saber cómo decir las cosas, cómo obtener más datos del oponente; cómo influir en que las cosas tomen el camino que yo quiero en una situación determinada”; “fue muy interesante hacer ejercicios y que la profesora nos dijera que estábamos haciendo bien o mal; pero nos hubieran hecho falta más prácticas, porque ¿quién nos dice bien o mal cuando lo estemos haciendo de verdad? “; “una de las cosas más importantes del curso fue la guía de planeación, pero me hubiera gustado tener más conocimientos para poder perfeccionarla, por ejemplo, planear el tono y la fuerza con que se va a plantear una posición de acuerdo a la situación, cómo empezar a hablar de cada tema; qué técnicas utilizo para diferentes momentos”; “las mayores dificultades en la práctica están relacionadas con el abordaje “cara a cara” del proceso; dónde se vuelve esencial el qué, cómo y cuándo plantear determinadas argumentaciones”. Sobre la comunicación expresan que en el curso no es suficientemente abordada, pero es un tema que consideran vital: “uno siempre relaciona negociación

⁷ Uno de ellos en la escuela ramal nacional del Ministerio de la Industria Básica y dos en la de la Industria Sideromecánica

con economía, con cuánto voy a ganar o perder; pero no siempre entendemos que de cómo nos comuniquemos depende ese resultado”; “el curso aborda la comunicación pero nos quedamos con las ganas de saber más, quizás haga falta un curso, o más que un curso un entrenamiento solo de comunicación para negociar, porque de verdad el tema resulta interesante e importante”; “a veces estamos muy preparados para afrontar una negociación desde el punto de vista técnico o económico, sabemos cuánto vamos a ganar y cuánto puede beneficiarse el otro, pero no sabemos cómo decirlo, no somos lo suficientemente buenos comunicándonos”. Sobre qué les falta para ser buenos negociadores brindan diferentes criterios aunque coinciden en planear más las cosas; detenerse a pensar lo que van a decir y cómo lo van a decir para evitar improvisaciones que pueden ser perjudiciales; aprender a controlarse y tener paciencia; conocer y aplicar técnicas para “romper el hielo” y mantener la atención del oponente; estudiar y aplicar más la forma de influir en el otro; aprender a comprender las expectativas de la otra parte para crear opciones de acuerdo y saber comunicar esas opciones.

- **Cuestionario:** El 87 % de los encuestados muestra dificultades (puntuaciones de muy bajo y bajo) en la evaluación de la situación comunicativa y para establecer control emocional, mientras el resto se mueve en puntajes moderados para estos dos indicadores. El 73 % muestra dificultades en la formulación de propuestas de manera asertiva y en el razonamiento flexible; el 78 % muestra problemas para escuchar, evaluar la situación e involucrar a las personas en sus propuestas (empatía); el 66 % muestra debilidades en cuanto a mantener un comportamiento asertivo y controlar sus emociones en el momento oportuno y el 57 % muestra dificultades para visionar y crear áreas de entendimiento mutuo (creación de clima).

Resultados de la triangulación de fuentes y metodológica

Dimensión cognitiva:

- La negociación, como materia de estudio, forma parte de disciplinas relacionadas con los estudios de dirección y administración de empresas. Dicha temática tiene muy poca presencia en el pregrado, centrándose en la educación de postgrado los principales esfuerzos encaminados a la formación de los directivos como negociadores. Usualmente, la negociación se aborda en los programas de estudio desde un punto de vista global, enfocándose en la calidad estratégica del proceso. De igual manera es tratado en la literatura científica. Por tanto, aunque se enuncia que es la comunicación la esencia de las negociaciones, la misma es incluida como un acápite más, no como una competencia central a lograr como

pilar del perfeccionamiento del proceso negociador. Los programas no hacen énfasis en la competencia comunicativa, de hecho, sus objetivos no están relacionados con la obtención de competencias, pues se corresponden con la orientación tradicional hacia sistemas de conocimientos y sistemas de habilidades.

- Tanto los directivos como los especialistas consultados concuerdan en la importancia de la comunicación para negociar y los primeros expresan necesidad de profundizar en estos temas para ser más aptos para alcanzar el éxito al enfrentarse a situaciones de negociación.
- El 100 % de los directivos muestreados coinciden en que el curso de postgrado no es suficiente para elevar la competencia comunicativa para la negociación. En este orden exponen la necesidad de formas de superación profesional que combinen los conocimientos teóricos con la aplicación práctica y la ejercitación continua.

Dimensión afectiva-motivacional:

- El 100 % de los egresados de cursos de postgrado en negociación entrevistados expresan motivación por seguir profundizando en esta temática, y aunque se reconocen como negociadores, sienten que no cuentan con la competencia comunicativa suficiente para enfrentar la negociación como proceso relacional.
- Por otra parte se sienten con conocimientos útiles para enfrentar las negociaciones, pero sus expectativas acerca del mejoramiento de su desempeño comunicativo en la negociación no son elevadas porque sienten que el tipo de curso ofrecido no es suficiente para ello.

Dimensión procedimental:

- Las principales necesidades abordadas por los directivos en materia de negociación se relacionan procedimentalmente con la competencia comunicativa para negociar, lo que demuestra las necesidades de superación profesional en este tema. Al respecto los comportamientos comunicativos principales fueron: evaluación de situaciones comunicativas, control y expresión de emociones; argumentación flexible e intencional, asertividad, empatía, creación de clima positivo a la comunicación y escucha activa.

Al centrar la atención en las regularidades diagnósticas derivadas del estudio exploratorio se pueden establecer varias perspectivas para encauzar la solución metodológica al problema propuesto. Las principales son:

- Para lograr el perfeccionamiento del desempeño comunicativo de los directivos como negociadores debe trabajarse la competencia comunicativa como eje central de la dinámica formativa.
- Al tener la educación de postgrado el peso de la formación de directivos como negociadores, los esfuerzos de perfeccionamiento deben ser dirigidos a la superación profesional.
- La solución metodológica a desarrollar debe partir del diagnóstico contextualizado del estado inicial lo que permitirá detectar las deficiencias en la competencia comunicativa para negociar de los directivos que integren el grupo de estudio.
- Se deben abordar como contenidos fundamentales aquellos referidos a la comunicación como proceso, la negociación como actividad de dirección y su esencia comunicativa; así como el carácter integrador de la competencia comunicativa para negociar.
- Las formas, métodos y medios seleccionados deben permitir la conjugación de la teoría con la práctica y la ejercitación.
- Los indicadores procedimentales de la competencia comunicativa para negociar, como expresión de integración de las dimensiones cognitiva y afectivo-motivacional, se convierten en ejes de contenido fundamental a través de toda la experiencia formativa.

Lo anteriormente expuesto apunta hacia la pertinencia de elaborar una estrategia de superación profesional que permita desarrollar paulatinamente la competencia comunicativa para negociar a través de la planeación, ejecución y evaluación de actividades diseñadas con ese fin. De esta manera se puede contar con una alternativa para elevar la calidad de la formación postgraduada en relación con el logro de la competencia comunicativa para negociar que se corresponda con las exigencias actuales que afrontan los directivos al enfrentarse a la negociación.

2.2 Fundamentación de la estrategia de superación profesional para potenciar la competencia comunicativa para negociar

2.2.1 Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de la propuesta

Etimológicamente, estrategia proviene de la voz griega *estrategos* (general) y en su surgimiento, sirvió para designar el arte de dirigir las operaciones militares. La palabra, aún utilizada en el ámbito militar, ha sido extrapolada a diferentes contextos de la sociedad, considerándose la estrategia como producto de un acto creador, innovador, lógico y aplicable, que genera un grupo de acciones coherentes dirigidas a la consecución

de un fin específico. La utilización de este vocablo en el ámbito de las Ciencias Pedagógicas comenzó aproximadamente a partir de 1960, coincidiendo con el comienzo del desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación.

En el contexto concreto de la Pedagogía, según De Armas Ramírez (2003), la estrategia establece la dirección inteligente, desde una perspectiva amplia y global, de las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado segmento de la actividad humana. Se entienden como problemas las contradicciones o discrepancias entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que dimanen de un proyecto social y/o educativo dado. Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas)

En la presente investigación se adopta la definición de estrategia expuesta en el Curso 85 presentado en el Congreso Internacional Pedagogía 2003, por la autora antes citada: “La estrategia, en el ámbito pedagógico, se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto, partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permitan alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos. El plan general de la estrategia debe reflejar un proceso de organización coherente unificado e integrado, direccional, transformador y sistémico, (...) debe poseer una fundamentación, partir de un diagnóstico, plantear un objetivo general del cual se deriva la planeación estratégica, su implementación y evaluación” (De Armas Ramírez, 2003)

La estrategia propuesta tiene fundamentación filosófica en las bases teóricas y metodológicas del materialismo dialéctico e histórico; donde la comunicación es categoría rectora en cuanto a su papel transformador en la vida del hombre. Se considera la perspectiva histórico-cultural del sujeto como punto de partida para el establecimiento de la relación del hombre con el mundo, relación que define el sujeto como ente histórico y social, compartiéndose el criterio de González Rey acerca de “...una dialéctica que se abre a un finito de opciones dentro del contexto y que se teje en una infinidad de alternativas simultáneas (...) expresión necesaria de la evolución del pensamiento, donde nada es estático ni definitivo” (González Rey, 2005 citado en Díaz Gómez, 2005: 382).

Esta concepción sustenta la consideración de la competencia como configuración psicológica compleja que expresa la unidad de lo cognitivo y lo afectivo construyendo sentidos subjetivos; y determina la posibilidad de perfectibilidad de la competencia comunicativa en la medida en que se estimule la relación contenido-praxis en las actividades de superación profesional, desde los procesos de autorreflexión y construcción activa del conocimiento; por lo que cobra importancia vital la interrelación entre los diferentes agentes socializadores, fundamentalmente en este caso el formador, el grupo de estudio y la empresa, en la educación y desarrollo del hombre que responde a determinadas condiciones histórico-sociales concretas.

Lo anterior conduce a considerar la unidad entre la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa como elemento esencial en la conformación del sentido del sujeto acerca de la competencia comunicativa para negociar lo cual debe manifestarse en el desempeño profesional del directivo/negociador y concretarse en las relaciones de comunicación que sea capaz de mantener. Por tanto, debe ser precisado el estado real y presente de la competencia comunicativa para negociar que manifiestan los directivos y monitorear su evolución y la medida en que cada acción de la estrategia contribuye al aprendizaje consciente del sujeto, al comprometimiento de este con su nivel de competencia.

En la propuesta se precisa el tratamiento a la educabilidad del sujeto, en este caso del adulto, con atención a su desenvolvimiento individual, y la posibilidad de crecimiento de la personalidad a través de la formación; pero también a su papel dentro del grupo y la influencia de las relaciones sociales en el aprendizaje individual y grupal. Por tanto, es necesario apreciar la unidad dialéctica entre la socialización y la individualización.

En consecuencia con lo explicado anteriormente, desde el punto de vista sociológico, la estrategia se sustenta en el carácter sociohistórico de la personalidad, asumiendo la concepción de la educación como fenómeno social que expresa la preparación del hombre para la vida, transformándola y transformándose a sí mismo; proceso este, en el que la comunicación juega un papel primordial.

El concepto clave en este marco es el de socialización, entendiendo esta como “la condición material que caracteriza el entorno social que envuelve al sujeto, resultando imprescindible para transformarse como ser humano, distinguiéndose su papel activo” (Casavedall, 2006: 45).

Es a través del proceso de socialización que los individuos, por medio de la actividad y la comunicación, llegan a adquirir conductas y conocimientos básicos de la sociedad en que viven; proceso que se desarrolla a través

de toda la vida, con carácter permanente, elemento importante para el diseño de la Estrategia que plantea formas de aprendizaje que favorecen la socialización del adulto no solo en el medio en que se forma, sino también en aquel en que se desarrolla habitualmente.

Desde el punto de vista psicológico, la estrategia parte de comprender la personalidad como la organización psicológica de un sujeto concreto; procesual, histórica y socialmente configurado; donde la personalidad no determina el comportamiento sino que define una presencia de sentido subjetivo en el marco actual de actuación del sujeto (González Rey, 2005). Sobre esta perspectiva es esencial el tratamiento de las diferencias individuales de los sujetos, puesto que los elementos de la personalidad definen las diversas formas de expresión que puede alcanzar el logro de la competencia comunicativa para negociar en los participantes en la estrategia. En este sentido, se pretende que la estrategia promueva el desarrollo de las categorías actividad-comunicación, dialécticamente interrelacionadas, sobre la base del intercambio activo entre los diferentes miembros del grupo de estudio y la facilitación de espacios de reflexión, que puedan impulsar el verdadero crecimiento del sujeto hacia niveles superiores de autoconocimiento y autoaceptación, flexibilidad, seguridad y capacidad de relacionarse.

Un elemento trascendental en la fundamentación psicológica de la estrategia propuesta es la consideración de los principios de la teoría histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotsky. En este sentido, la competencia comunicativa para negociar se alcanza a través de la práctica de la propia actividad negociadora, práctica que se realiza movilizandolos contenidos que la superación profesional puede brindar. De esta manera, la estrategia pretende lograr la internalización de esta competencia a través de actividades grupales que propicien el movimiento de lo inter a lo intrapsicológico y viceversa, permitiendo el desarrollo de la personalidad de cada individuo. Es esencial en este orden el concepto de zona de desarrollo próximo definida por Vigotsky como “la distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces” (Vigotsky, 1985: 74).

En el caso específico de la estrategia la zona de desarrollo actual está conformada por los conocimientos y habilidades que ya posee el directivo y que conforman la base de su competencia comunicativa como negociador; es decir, le permite actuar como negociador en situaciones específicas y resolver los problemas comunicativos que se le presentan sin ayuda. Este nivel es diagnosticado al inicio de la aplicación de la estrategia. La zona de desarrollo próximo o potencial está determinada por la distancia o diferencia entre este

nivel actual y el nivel de competencia comunicativa que puede lograr con la aplicación de la estrategia y la ayuda proporcionada por el formador y el resto del grupo. La autora coincide en este punto con lo planteado por Casavedall (2006) en cuanto a que considerar la zona de desarrollo próximo permite superar los diagnósticos y evaluaciones rígidos y estáticos del nivel de desarrollo alcanzado, al proponer una alternativa para evaluar las potencialidades, las posibilidades de desarrollo, justamente en la dinámica de los procesos de cambio y transición evolutiva, debidamente contextualizados, lo que permite la aproximación al estudio de la naturaleza de los cambios que en materia de comunicación van permeando la personalidad del individuo objeto de transformación.

Otra categoría importante dentro de la concepción de la propuesta estratégica es la enunciada por Vigotsky y desarrollada por González Rey (2005); el sentido subjetivo; como relación inseparable entre lo simbólico y lo emocional en la representación individual de la realidad que cada individuo se construye. Estos sentidos son unidades constitutivas de la subjetividad y, por tanto, de la personalidad como momento de organización de esa subjetividad. En este orden, resulta esencial para el éxito de la estrategia, contribuir a la socialización y construcción de sentidos subjetivos relacionados con la competencia comunicativa para negociar; brindando atención especial al sentido subjetivo del entorno en la negociación, por comprenderse este como estructura psíquica que interviene en el núcleo de la competencia como configuración psicológica compleja, puesto que, de su contenido y comprensión depende en gran medida la dinámica de actuación del individuo en tanto evalúe como favorable o no su potencialidad para desarrollar adecuadamente la acción.

De igual manera deberá atenderse los sentidos individuales de capacidad y motivo, teniendo en cuenta que el individuo asumirá su calidad de competente, en buena medida, de acuerdo a cómo interprete el entorno para la negociación y lo relacione con su sentido de la capacidad y su dinámica motivacional.

Lo anterior se relaciona con la consideración de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el desarrollo de la personalidad, elemento que deviene directamente del enfoque histórico cultural, sintetizado por L. S. Vigotsky en la categoría vivencia, como base del sentido que un contenido adquiere para el sujeto y que a través de la reflexión se convierte en regulador del comportamiento.

Desde este punto de vista, la estrategia emplea formas de superación que refuerzan las vivencias como modo de apropiación del aprendizaje; por lo que en la medida en que el sujeto del mismo interactúe y vincule los

saberes a la práctica, le imprima a esta un sentido personal, podrá interiorizar lo aprendido y transformar su actuación profesional.

Los fundamentos pedagógicos de la estrategia son consecuentes con los fundamentos del modelo pedagógico histórico-cultural considerando el aprendizaje como proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto que aprende.

Se comparte el criterio de Berges Díaz (2003) acerca de que considerar al hombre como ser social, históricamente condicionado, producto del desarrollo de la cultura que él mismo crea, obliga a analizar el problema de la relación educación-sociedad: la educación como medio y producto de la sociedad y su transformación; la sociedad como depositaria de toda la experiencia histórico-cultural; y el proceso educativo como vía esencial de que dispone la sociedad para la formación del individuo y que necesariamente responde a las exigencias de la sociedad en cada momento histórico.

Por ende, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje debe concebir este como flexible y dinámico; propiciando el rol protagónico del sujeto que se supera, para que pueda reconstruir los saberes anteriores en cuanto a la negociación y su carácter esencialmente comunicativo. De esta manera puede apropiarse de nuevos saberes que le permitan superar las limitaciones que posee su formación anterior y descubrir su significado personal en correspondencia con las nuevas características de las condiciones histórico-concretas en las que se desempeña.

La propuesta considera, además, el equilibrio entre aprendizaje y trabajo al contemplar de manera interrelacionada las distintas formas de superación profesional que permiten que el participante en la experiencia formativa pueda establecer los nexos necesarios entre lo que ha aprendido y lo que su práctica laboral le ha aportado experiencialmente.

Se establece la competencia comunicativa para negociar como competencia transversal, lo que permite enfocar la superación profesional con un enfoque integrador, en que dicha competencia actúa como base para desarrollar de manera óptima las relaciones de negociación. Por ello la base teórica de la propuesta se apoya en el concepto de competencia comunicativa para negociar propuesto por la autora; así como en las implicaciones que acarrea el considerar la misma como unidad funcional de lo afectivo y lo cognitivo respecto

al tratamiento de la relación de los componentes personales y personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje; presentados en el capítulo 1 del presente informe. Debe destacarse especialmente:

- El papel activo y directivo del formador que debe guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde posiciones que faciliten la construcción de la competencia en y entre los miembros del grupo de formados; con una perspectiva responsable ante la búsqueda de vías de estimulación de los principales motivos de los participantes y el logro de dinámicas activas, que involucren procesos de reflexión e intercambio vivencial a través de todo el transcurso de las acciones de la estrategia.
- Los objetivos deben ser enfocados hacia la competencia en su carácter configuracional y, por tanto, integrados. Vistos como tríada dialéctica con el problema y el objeto, deben ser encaminados a perfeccionar los niveles de competencia comunicativa para negociar requeridos por la práctica de los directivos partiendo del análisis diagnóstico de este problema en los sujetos concretos.
- En este mismo orden, los contenidos, estarán directamente relacionados con los indicadores establecidos en las diferentes dimensiones de la variable competencia comunicativa para negociar en su contextualización a los sujetos del aprendizaje (resultados diagnósticos) incluyendo así elementos cognitivos, afectivo-motivacionales y procedimentales a interiorizar para lograr niveles superiores de la competencia propuesta.
- Un momento esencial en la estrategia debe apuntar hacia la concepción de la tríada formas-métodos-medios. La combinación de las formas de superación seleccionadas para la instrumentación de la estrategia de superación profesional, los métodos empleados en cada una de ellas y los medios seleccionados para llevar a cabo las diferentes acciones formativas del proceso de enseñanza-aprendizaje se estructuran de manera que se propicie la activación del sujeto, el logro de una dinámica formativa reflexiva y vivencial, y la estimulación de los motivos relacionados con el aprendizaje de elementos que mejoran la competencia. Esto permitirá un aprendizaje significativo y con ello la formación de sentidos subjetivos a través de la internalización de los elementos de la interacción del sujeto del aprendizaje con los agentes socializadores del mismo; impulsando el desarrollo de niveles superiores de competencia.
- La evaluación, tendrá en cuenta la unidad de lo instructivo y lo educativo, orientándose hacia la reflexión metacognitiva; la socialización del aprendizaje y la modelación del desempeño del sujeto en el contexto laboral a través de los tres tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Teniendo en cuenta estos fundamentos generales, se asume el concepto de estrategia de superación profesional como la proyección de un sistema de actividades secuenciales e interrelacionadas que permiten direccionar la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje llevando a los directivos participantes de un estado inicial a un estado deseado de presencia de la competencia comunicativa para negociar a través del taller de formación-acción, el entrenamiento sociopsicológico, la superación en el puesto y la autosuperación como formas de superación profesional.

2.2.2 Características generales de la estrategia propuesta

El objetivo general de la estrategia es potenciar, en los directivos, la competencia comunicativa para negociar, a través de la aplicación secuenciada e integrada de formas de superación profesional que contribuyan a la formación integral de estos en la temática de negociación.

De los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan la concepción de la estrategia de superación profesional se desprenden una serie de exigencias pedagógicas concretas para la planeación, ejecución y evaluación de la misma. Estas son:

- Concebir la competencia comunicativa para negociar como categoría central de las actividades de superación profesional diseñadas, de manera que todo contenido propuesto dentro del sistema de objetivos tribute a su conformación.
- Comprender el entorno del dirigente como un sinnúmero de situaciones de negociación cuya resolución depende en gran medida de la competencia comunicativa.
- Lograr la relación directa del sujeto de la formación con la práctica negociadora habitual, orientándolo hacia el saber ser o estar.
- Aprovechar la tarea docente, unidad básica del proceso de enseñanza-aprendizaje, para estimular las vivencias, a través de la tarea interactiva y el debate de experiencias; de forma que el sujeto que aprende internalice el conocimiento con un significado y un sentido personal dado por la práctica y sea capaz de extrapolarlo a otras situaciones y áreas de vida, desarrollándose su personalidad.
- Propiciar la interacción entre los participantes a partir del respeto de las diferencias individuales, ofreciendo espacios de reflexión colectiva e individual en que el profesor promueve la construcción y reconstrucción de los nuevos aprendizajes en las actividades desarrolladas.

Otros requisitos a cumplir para garantizar el éxito de la estrategia son:

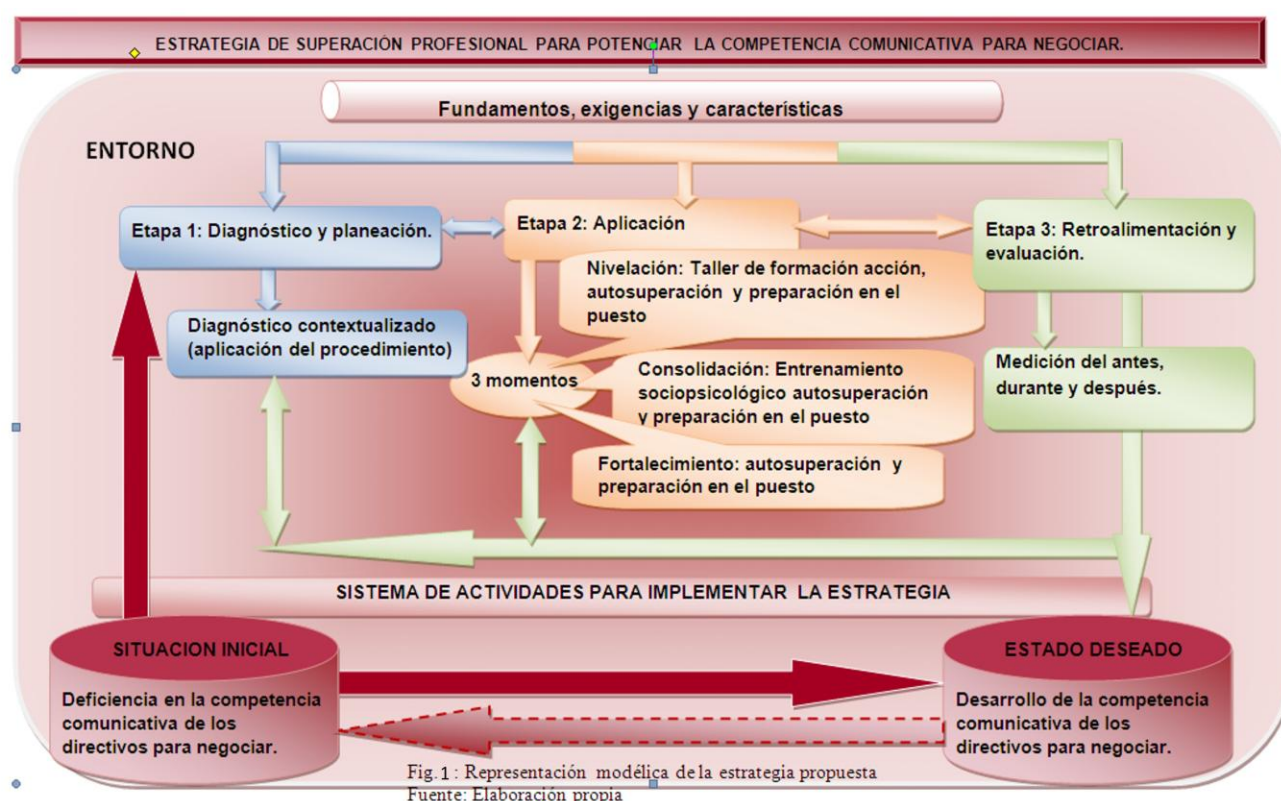
- Interés y disposición de todos los directivos implicados en participar en la implementación de la estrategia. En este sentido se debe partir de un nivel de compromiso de los participantes para contribuir al desenvolvimiento adecuado de las actividades.
- Preparación exhaustiva, creatividad y sentido ético del profesor para maximizar las potencialidades de utilización de medios, técnicas y procedimientos, así como para convertirse en referente comunicativo para los participantes.
- Condiciones mínimas de aseguramiento material (material de oficina, materiales de consulta) y un local adecuado que permita un ambiente tranquilo y agradable. También es necesario el cumplimiento del horario establecido para la realización de las actividades, y el mantenimiento de un clima de respeto y cooperación entre los participantes.

Las exigencias antes planteadas determinan características generales de la estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar:

- Objetividad: Sus acciones surgen a partir del resultado del diagnóstico general y contextualizado de las necesidades de superación de los directivos en materia de negociación, particularmente desde el punto de vista de la competencia comunicativa.
- Flexibilidad: Dada por la susceptibilidad a los cambios y la capacidad de rediseño y argumentación en correspondencia con los resultados del diagnóstico, las metas y las necesidades que planteen los sujetos; esto se logra a partir de que la metodología define un diseño construido a partir de la relación con el grupo de directivos implicados en la superación.
- Aplicabilidad y contextualización: Dada por la posibilidad de aplicación, así como de adaptarla a las condiciones concretas de cada grupo, entidad o sector, siempre que se parta de la determinación de las necesidades de superación en el mismo y de la participación de los implicados en el diseño de las acciones a emprender. En este particular se aplica a través de un estudio de caso en el Banco de Crédito y Comercio de Villa Clara.
- Carácter implicativo y experiencial: La estrategia debe promover la participación sistemática de los sujetos, involucrándolos y propiciando que vivencien lo aprendido y lo compartan, favoreciendo el aprendizaje colaborativo.
- Nivel de actualización: La estrategia materializa las actuales concepciones pedagógicas sobre la superación profesional de los directivos, y rompe con las formas tradicionales de superación profesional

empleadas para desarrollar los temas de negociación, propiciando el desarrollo de la competencia comunicativa como competencia transversal a través de un modelo descentralizado de superación profesional a partir de las necesidades del contexto y de los participantes en la superación.

Para el desarrollo de la Estrategia de superación profesional propuesta para potenciar la competencia comunicativa para negociar se precisan tres etapas fundamentales, diseñadas consecuentemente con el enfoque de sistemas en las situaciones pedagógicas que define una secuencia lógica de eventos que pueden ser observados como un proceso continuo que incluye acciones para diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La concepción de la estrategia queda graficada en la figura 1.



- Etapa 1. Diagnóstico y planeación: En esta etapa se obtiene la información de las necesidades de superación de los directivos para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar a través de la aplicación de un procedimiento diseñado al efecto y se planifican todas las acciones que serán implementadas en etapas posteriores de la aplicación, los objetivos y contenidos a desarrollar, las formas de superación y de evaluación.

- Etapa 2. Aplicación: En esta etapa se ponen en práctica las formas de superación profesional seleccionadas por la autora (taller de formación-acción, entrenamiento sociopsicológico, preparación en el puesto y autosuperación) a través de las cuales se pretende potenciar en los directivos el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar.
- Etapa 3. Retroalimentación y evaluación: Esta etapa se desarrolla paralelamente a la fase de aplicación, de manera que se pueda contar con una evaluación sistemática del estado de transformación alcanzado por los participantes en la superación, a través de la evaluación del impacto.

Es importante esclarecer que la estrategia propuesta es congruente con las normativas de la ENPSCR, como documento rector que, en nuestro país, establece las particularidades a seguir en el trabajo con quienes desarrollan la actividad de dirección. En este orden, la estrategia de superación profesional que se propone se orienta hacia el desarrollo integral del directivo, puesto que la competencia comunicativa para negociar le permitirá enfrentar diversas situaciones laborales y sociales. Se proponen diferentes formas de superación que interactúan con la preparación en el puesto, identificada como prioritaria en la estrategia nacional. Por otra parte, el partir de los fundamentos filosóficos del materialismo dialéctico e histórico y propiciar la interacción y el debate desde la experiencia de la situación concreta de los sujetos participantes, permite conjugar armónicamente la preparación específica en dirección con la superación político ideológica de los directivos.

A continuación se explica cada una de las etapas por las que transita la estrategia de superación profesional propuesta. Es necesario aclarar que, estas tres etapas, separadas para su explicación, en su implementación muestran un carácter dialéctico y se interpenetran, en tanto la investigación propone la co-construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. La idea de que la estrategia no sea estática, sino que sus etapas se interpenetren, se evidencia en el sistema de actividades creado. Cada paso de la aplicación contiene en sí elementos diagnósticos y de evaluación y retroalimentación. De esa retroalimentación continua surge la organización cualitativa de la próxima actividad en cuanto a nivel de profundización, métodos a utilizar, relación entre estos, orden de las acciones, etc.

Primera etapa: Diagnóstico y planeación

Objetivos de la etapa:

1. Realizar un diagnóstico contextualizado de la presencia de indicadores de competencia comunicativa para negociar que presentan los miembros del grupo de participantes.

2. Planificar las acciones de superación profesional que integraran la etapa de aplicación en la estrategia, según los resultados del diagnóstico.

Acciones:

- Análisis de elementos teóricos y metodológicos vigentes en torno a la superación profesional de negociadores y su aplicación al sector o sectores en que se desempeñan los directivos.
- Aplicación de un procedimiento diagnóstico integral para constatar el nivel inicial de competencia comunicativa para negociar que poseen los directivos, y contempla métodos y técnicas que permiten contrastar el diagnóstico externo realizado por el investigador y el autodiagnóstico, es decir, la propia percepción del individuo sobre su nivel de competencia.
- Contraste de los resultados del diagnóstico contextualizado con los resultados obtenidos en el estudio exploratorio inicial para la determinación de las necesidades de superación profesional de los directivos asociadas al logro de la competencia comunicativa para negociar.
- Adecuación de las ideas iniciales acerca del diseño de la estrategia a partir de los resultados del diagnóstico contrastado para la determinación de las necesidades de superación profesional, identificando objetivos, exigencias y características generales.
- Determinación de las formas organizativas, los contenidos, métodos y medios fundamentales a desarrollar en los distintos momentos de la aplicación de la estrategia para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en el grupo específico de directivos; así como de mecanismos de retroalimentación y evaluación.
- Planeación y elaboración de los programas que integran la estrategia.
- Diseño del sistema de actividades que permitirá la instrumentación de la estrategia, a través de la integración de las formas de superación profesional seleccionadas.
- Establecimiento de los indicadores de evaluación de la estrategia según las dimensiones ya establecidas con que se constatará su efectividad.
- Diseño del manual para la autoevaluación de la competencia comunicativa para negociar.

Desde el punto de vista metodológico, el diagnóstico y la planeación constituyen una etapa de especial importancia en la estrategia. Los resultados del estudio inicial para la concepción de la estrategia fueron abordados de forma general en el primer epígrafe del presente capítulo. Sobre la base de estos datos se ajusta el procedimiento diagnóstico a aplicar para imprimir el carácter contextual a la estrategia concebida, lo que será explicado en el capítulo 3 del presente informe. Los resultados de este diagnóstico no solo permitirán

conocer el estado inicial de presencia de competencia comunicativa para negociar en los participantes sino que tendrán un carácter orientador en el diseño estratégico inicial, donde se planifican todas las acciones que conforman las diferentes etapas de la estrategia.

Segunda etapa: Aplicación

Objetivos de la etapa:

1. Aplicar las acciones formativas diseñadas y planeadas en la etapa anterior.

Acciones:

- Establecimiento de las relaciones de cada una de las actividades con los resultados del diagnóstico alcanzados en la etapa anterior como punto de partida y eje articulador de las etapas.
- Integración de las formas organizativas de superación profesional seleccionadas a través de un sistema de actividades que permita su puesta en práctica y monitoreo.
- Realización de las adecuaciones pertinentes a la estrategia de superación profesional en la medida en que se vayan logrando los objetivos propuestos en cada acción formativa y en correspondencia con los resultados de evaluación que se obtengan en el transcurso de las aplicaciones.

En esta fase se implementan las actividades para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en los directivos. Es válido aclarar que dichas actividades fueron enriqueciéndose a medida que se iban implementando con los de la evaluación como proceso continuo en la investigación. Esta experiencia se describirá en el capítulo 3 del presente informe de investigación.

En este sentido se perfilan tres momentos formativos, los cuales son aplicados uno a continuación del otro, de manera que se logre la transformación progresiva desde niveles inferiores a superiores de la competencia, como se muestra en la figura 2, que describe los objetivos fundamentales de cada momento diseñado, por lo que a continuación se explican de manera general las formas de superación profesional implementadas para lograrlos:

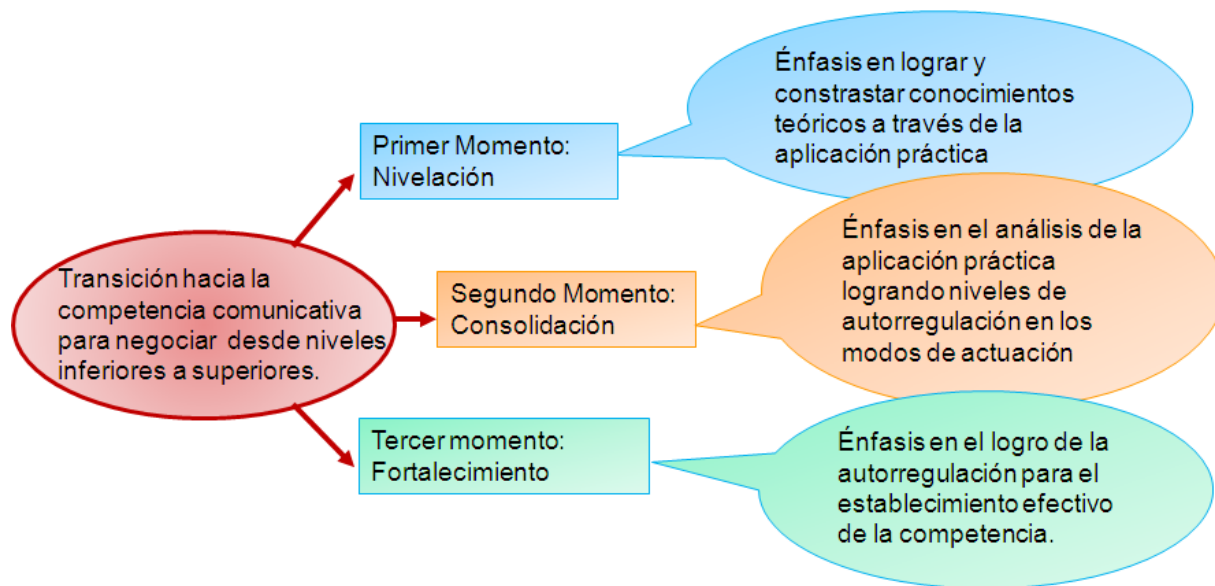


Fig. 2: Esquema lógico para lograr la transformación progresiva desde niveles inferiores a superiores de competencia comunicativa para negociar.

Fuente: Elaboración propia

Se decide emplear estas formas de manera escalonada y combinada favoreciendo su relación sistémica, en aras de establecer espacios para la retroalimentación activa, de acuerdo con los objetivos de cada momento formativo. El taller y el entrenamiento permiten, cada uno en su momento, reflexionar sobre lo aprendido. En el caso del taller, con más énfasis en la sistematización de conocimientos y en el caso del entrenamiento, acentuándose la reflexión sobre los modos de actuación. La autosuperación y la preparación en el puesto actúan como dinamizadores de estas sesiones, en tanto le aportan al sujeto la fuente para la conformación de los sentidos subjetivos que va a socializar y a reconstruir al interactuar en el grupo y con el formador.

Preparación en el puesto: Está fundamentada en la formación continua en el seno de la empresa u organización desde la perspectiva del contexto de trabajo, concretamente desde el puesto, lugar específico a partir del cual articular la acción formativa. La integración de la formación en el trabajo constituye el factor esencial de la reorganización de la formación en el contexto empresarial como complemento de formas de superación estructuradas y externas al contexto de la empresa (Grup d'estudis sociològics, 2000). Se caracteriza por utilizar las condiciones del puesto de trabajo para fomentar procesos de formación. Aunque su referente sea el contexto laboral, como modalidad de formación continua debe considerar los principios inherentes a la misma, considerando la participación de todos los actores implicados en el proyecto de

educación permanente; así como el carácter intencional y sistemático que debe regir las diferentes fases de su planificación y desarrollo (Gómez Parets, 2010).

Dentro de esta forma de superación se emplean variantes como el entrenamiento, la rotación de puestos, la sustitución de funciones y la asignación de cometidos especiales. En el caso específico de la estrategia propuesta se utiliza fundamentalmente la asignación de cometidos especiales, a través de las diferentes tareas interactivas que se le orientan al participante con la finalidad de que aprenda a implementar nuevos comportamientos comunicativos y sea capaz, a la vez, de una reflexión metacognitiva de su actuación, estimulándolo a practicar y descubrir aspectos de la competencia comunicativa para negociar que puede incorporar a sus formas de actuación profesional. La preparación en el puesto acompaña las demás formas organizativas utilizadas en la estrategia, creciendo en complejidad la tarea encomendada en tanto se avanza en la implementación de los diferentes momentos formativos.

Autosuperación: También es utilizada a través de todos los momentos siendo su misión garantizar de modo no presencial la apropiación de las herramientas teóricas y metodológicas para fortalecer y profundizar los conocimientos y habilidades adquiridos; actuando a la vez sobre los niveles de motivación del participante. Esta modalidad se utiliza con fuerza diferenciada en los distintos momentos de la aplicación. En un primer momento, donde reviste especial interés la adquisición de conocimientos relativos a la competencia comunicativa para negociar, la forma fundamental de autosuperación es la lectura reflexiva de materiales de consulta. En el segundo momento, donde la práctica cobra mayor importancia, se utiliza la bitácora del personaje a simular como eje central que permite la autorreflexión. En el tercer momento, la autosuperación adquiere especial relevancia puesto que a través de la utilización del *Manual de autoevaluación de competencias comunicativas para negociar* (Anexo 5) deben ser capaces de autodirigir su entrenamiento hasta conseguir incorporar totalmente la nueva competencia comunicativa para negociar a sus modos de actuación frecuente. Es necesario destacar la relación directa de esta modalidad con la preparación en el puesto, toda vez que las tareas interactivas se convierten en fuentes de autosuperación.

Taller de formación acción: Se asume esta forma de superación profesional de acuerdo con las consideraciones del método de formación-acción planteadas por Fiol (2003), que establece este como método de aprendizaje que se propone desarrollar competencias prácticas enriqueciendo el saber estar de los participantes, a través del desarrollo de un proyecto de acción, es decir, con orientación hacia la práctica organizacional. Los principios fundamentales que lo sustentan son:

1. Está dirigido a grupos restringidos de personas. Cada participante acepta integrarse al grupo en el marco de un taller que se reúne periódicamente a lo largo de un periodo definido. Los participantes se comprometen a intercambiar experiencias y consejos. Pueden pertenecer a una misma empresa o a empresas diferentes. Se limita el tiempo de presencia en el aula al mínimo.
2. Utiliza situaciones reales de trabajo en las cuales están inmersos los participantes y sobre las que deben llevar a cabo un proyecto de acción que presentarán y compartirán al finalizar las sesiones programadas. En este caso, cada uno de los participantes debe escoger una situación de negociación en que participe y definir las principales estrategias comunicativas a desarrollar para su completamiento exitoso, de acuerdo con la utilización de los contenidos abordados en el marco de la experiencia formativa.
3. Crea las condiciones para que se produzcan tres entrenamientos fundamentales para el directivo: Autoformarse, asesorar a los demás y recibir asesoría de otros participantes, en tanto el participante es y se siente el centro de la acción formativa por el peso que se le otorga a su participación en la dinámica pedagógica.
4. Es organizado y dinamizado por un responsable pedagógico: El formador/entrenador que se desempeña como animador de grupo (apoya, facilita y estimula), experto en la temática central de la experiencia formativa y consultor metodológico (guía en las etapas de formación-acción).
5. Se desarrolla en diversas fases que alternan reuniones de intercambio en el taller de formación (reflexión) con los periodos de regreso a la empresa (acción), promoviendo una pedagogía activa y de intercambio que permite la adquisición de conocimientos básicos sobre el tema propuesto a través de la combinación alternada del método expositivo (formador) con la elaboración conjunta (formador/participantes; participante/participante a través de ejercicios e intercambio de vivencias) y el trabajo independiente a realizar a través de la tarea interactiva. Constituye un marco pedagógico dentro del cual los participantes se enriquecen con las experiencias de los demás ya sea por similitud o por diferencia. Se fomenta el aprendizaje de la autonomía, así como el desarrollo del espíritu crítico y la aceptación de críticas.

El programa diseñado para la formación-acción (Anexo 6) toma como centro la competencia comunicativa para negociar, abordando el peso de los diferentes comportamientos comunicativos básicos en las etapas de la negociación y su interrelación con la autovaloración, la motivación y el sentido subjetivo del entorno de la negociación.

Entrenamiento sociopsicológico: Denominación que recibe el conjunto de métodos grupales activos que se emplean para estimular los procesos de comunicación en un grupo y lograr la participación de sus integrantes en las tareas cognoscitivas, creativas o correctivas que se realicen mediante la autoconfrontación y confrontación entre sus miembros. Aunque incluye las técnicas participativas, es más abarcador al contemplar una función psicopedagógica correctiva. Es un requerimiento de este tipo de entrenamiento que los programas y métodos que se diseñen estén en concordancia con las exigencias de la actividad práctica de aquellas personas a las cuales se destine (González Suárez, 2006). Esta es una forma de trabajo y aprendizaje grupal que cuenta con una larga tradición en la psicología y en las teorías sobre dirección. Se basa en el efecto de la interacción grupal y en el principio de la actividad constituyendo una variante original de la enseñanza por modelos. Se refiere a las formas de influencia en el proceso de comunicación intensiva en un grupo, dirigido a la elevación de la competencia comunicativa de los participantes (Aparicio Venegas y Galbán Cruz, 2008). En este caso, permite profundizar en el análisis de situaciones comunicativas en la negociación y el análisis de sí mismo y de la interrelación con el otro en cuanto al dominio de comportamientos comunicativos (Anexo 7).

Cada sesión se organiza en tres momentos. En un primer momento se utilizan técnicas de animación para despertar la motivación de los formados por la participación en la dinámica. En un segundo momento se utiliza el juego de rol, diseñado sobre la base de la construcción de varios personajes, cada uno con características y habilidades propias que vienen descritas como parte del rol, que serán encarnados por cada participante. Estos deberán enfrentar en cada sesión una situación de negociación diferente asumiendo un rol particular, como miembro de uno de los dos equipos que se forman. Una vez escogido el personaje, los jugadores deberán actuar tal y como lo haría ese personaje ante una situación dada, intentando además, ayudar a su equipo. A partir de ahí, se inicia un diálogo entre los jugadores y el árbitro (profesor) para ir conduciendo la acción. No se repite el mismo rol a lo largo de las sesiones por lo que estarán obligados a desarrollar la capacidad empática. El juego se complementa con la bitácora del personaje (Anexo 8), un instrumento a través del cual se les facilitan a los participantes las características de cada personaje y él puede preparar con antelación posibles estrategias comunicativas afines, además de anotar elementos que considere de interés que se desprendan de las dinámicas de reflexión.

Estas dinámicas constituyen el tercer momento de cada sesión, consistente en la evaluación del comportamiento de cada participante durante el juego. Se propicia la autoevaluación, pidiéndole a cada participante que exprese cómo vivenció el juego y qué cree que logró en mayor o menor medida, la

coevaluación, puesto que los demás participantes pueden brindar sus criterios sobre la actuación de cada uno y la heteroevaluación, al serles señalados por el formador los errores cometidos, siempre favoreciendo el aprendizaje positivo.

Los componentes personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir: objetivos, formas de organización de la enseñanza, contenidos, métodos, medios y evaluación, asociados a la implementación de cada momento de la estrategia, son especificados con claridad en el sistema de actividades elaborado para la instrumentación de la misma que aparece en el Anexo 9.

Por otra parte, es importante significar que la propuesta de estrategia responde al presupuesto de que la actividad no es una categoría que puede aislarse de la subjetividad; en este sentido el componente axiológico de la competencia comunicativa para negociar es precisamente el sentido subjetivo que el directivo tiene de la actividad de dirección y de su propio rol negociador en esta. Las formas de superación profesional seleccionadas permiten la incorporación de dicho componente axiológico en el aprendizaje del sujeto a través de tareas docentes orientadas hacia la facilitación de la implicación del sujeto en la actividad. Es por ello que cada momento de la aplicación incluye actividades relacionadas con la preparación en el puesto y la autosuperación que se centran en la propia autogestión del aprendizaje por parte de los participantes en la dinámica formativa. En el caso de las actividades desarrolladas a través de la clase, como el taller de formación-acción y el entrenamiento sociopsicológico, el formador debe propiciar esa implicación a través del método, es decir, facilitando la dinámica reflexiva y privilegiando la participación y la activación del sujeto.

Esto está relacionado con las características que debe tener la preparación y superación de cuadros, en tanto los contenidos de las tareas docentes tienen carácter heurístico y problémico, así como carácter práctico; la formación es diferenciada al partirse del diagnóstico contextual y atender a las diferencias individuales y se utilizan enfoques y métodos que propician la participación activa, el intercambio de experiencias y vivencias, así como la retroalimentación constante y la evaluación permanente.

Tercera etapa: Retroalimentación y evaluación

Objetivos de la etapa:

1. Constatar la efectividad de las acciones propuestas para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar.

Acciones:

- Constatación de la contribución de la estrategia al desarrollo de niveles superiores de presencia de la competencia comunicativa para negociar en los directivos.
- Evaluación de la efectividad de la estrategia según los indicadores establecidos para cada dimensión (cognitiva, afectivo-motivacional y procedimental).

El seguimiento como proceso que acompaña la puesta en práctica de la competencia adquirida, permite constatar los resultados que se van alcanzando a través del desarrollo de la estrategia permitiendo perfeccionarla sobre la marcha y planificar nuevas acciones de mejora de la formación una vez finalizada la aplicación total.

En este sentido, se propicia la evaluación antes, durante y después de la implementación de la estrategia. El “antes” presupone determinar las necesidades de superación profesional y las posibilidades de desarrollo potencial de los participantes correspondiéndose con la primera etapa de la estrategia. El “durante”, se implementa en cada programa propuesto, lo que incluye la evaluación sistemática del grado de desarrollo de la competencia comunicativa para negociar. El “después” implica medir el impacto en el grupo y la organización en el tiempo. En el caso específico de esta investigación se proponen algunos indicadores para esta medición.

Conclusiones parciales del capítulo II

- Atendiendo a los resultados del estudio exploratorio inicial se considera que no se logra consolidar los contenidos teóricos y las habilidades prácticas relativas a la comunicación para negociar, puesto que se trabaja la comunicación como un tema aislado y de peso relativamente bajo dentro de los programas y no como una competencia central a lograr para perfeccionar el perfil de los negociadores.
- Los esfuerzos de perfeccionamiento deben centrarse en la educación de postgrado, puesto que la formación pregraduada no incluye, en la gran mayoría de los casos, asignaturas y contenidos referidos a la actividad de negociación; siendo esta mayormente abordada en programas y acciones de postgrado.
- La estrategia propuesta es congruente con las normativas de la Estrategia nacional para la preparación y superación de cuadros y reservas del estado y el gobierno.
- En aras de lograr la solución de las contradicciones entre el estado actual y el deseado en cuanto al diseño e implementación de acciones de superación profesional consecuentes con el desarrollo de la

competencia comunicativa para negociar en directivos, se diseñó una estrategia que integra tres etapas diseñadas consecuentemente con el enfoque de sistemas en las situaciones pedagógicas, cuyo objetivo general es potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los directivos para negociar, a través de la aplicación secuenciada e integrada de formas de superación profesional que contribuyan a la formación integral de estos en negociación; seleccionándose como formas de superación la preparación en el puesto, el taller de formación-acción, el entrenamiento sociopsicológico y la autosuperación.

CAPÍTULO III

VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL PARA POTENCIAR EN LOS DIRECTIVOS LA COMPETENCIA COMUNICATIVA PARA NEGOCIAR

El presente capítulo está dirigido a presentar la validación de la estrategia de superación profesional propuesta a través de dos momentos: la valoración por expertos y la constatación de la efectividad del diseño presentado y los resultados de las acciones contenidas en la propuesta a través de la evaluación del estado de desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en los directivos del Banco de Crédito y Comercio de Villa Clara (en lo adelante BANDEC Villa Clara).

Por orientaciones de la Banca Central de Cuba, las entidades bancarias prestan especial atención a la calificación de sus empleados, y la capacitación para obtener mejores estándares de desempeño; expresando la importancia de lograr en el personal todas las competencias básicas necesarias para actuar con profesionalidad. Los perfiles de gerentes comerciales, gestores de negocios y especialistas de BANDEC Villa Clara establecen la negociación como responsabilidad frecuente, sin embargo, el diagnóstico de necesidades de capacitación de los mismos expresaba entre las principales debilidades del personal la falta de habilidades de negociación para enfrentar contextos relacionales; de lo cual se derivó el pedido de acciones de formación en este sentido a la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, específicamente al Centro de Estudios de Dirección Empresarial (CEDE). Este pedido, unido a la investigación preliminar de la autora, determinó que se escogiera esta entidad para instrumentar la estrategia de superación profesional para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en los directivos.

3.1: Evaluación de la estrategia de superación profesional propuesta a través del criterio de expertos

Los criterios de validación utilizados para la exploración con el grupo de expertos fueron:

- **Adecuación:** ¿Logra desarrollar la competencia comunicativa para negociar según la descripción de sus dimensiones? ¿Propicia la interacción del grupo y el desarrollo individual de los participantes?
- **Validez:** ¿Son reales las posibilidades de participación en el aprendizaje que brinda?
- **Consistencia:** ¿Son consistentes los objetivos generales perseguidos con los objetivos de las etapas y actividades propuestas? ¿Son consistentes entre sí las diversas etapas y actividades diseñadas?

- **Posibilidad:** ¿Es factible su realización? ¿Se aceptará por los responsables de su puesta en práctica y por los implicados?
- **Resultados potenciales:** ¿Las expectativas de resultados pueden ser satisfactorias? ¿La propuesta permite la medición a corto, medio y largo plazo de la efectividad de la estrategia?

Para seleccionar a los expertos se utilizó la fórmula correspondiente, determinándose 7 expertos. De ellos, cinco doctores y profesores titulares y dos máster con categoría docente de auxiliar. Todos con más de 10 años de experiencia en educación superior y evaluados como competentes para desempeñarse como expertos (ver procedimiento en el Anexo 2). Sus opiniones fueron tomadas a partir del método Delphi, en dos rondas. Los resultados de la segunda ronda fueron plasmados en una tabla. Se aplicó el Coeficiente de Concordancia de Kendall para verificar si existía consenso o no en el criterio emitido, obteniéndose un juicio consistente (Anexo 10). Como resultados fundamentales se obtuvo:

- El 100 % de los expertos encuestados convino en que las herramientas que integran la estrategia propician la interacción del grupo y el desarrollo individual de los participantes y el 87,7 % está de acuerdo con que permiten desarrollar en todas sus dimensiones la competencia comunicativa para negociar.
- El 87,7 % considera que son consistentes los objetivos generales de la estrategia con los objetivos de las etapas y formas organizativas propuestas, mientras el 100 % opina que las etapas y momentos diseñados presentan una continuidad lógica y coherente.
- El 71,4 % considera que es posible su realización en términos de recursos necesarios, mientras que el resto evalúa este aspecto de medianamente posible.
- El 87,7 % coincide en que la propuesta permite la medición a corto, medio y largo plazos de su efectividad y el 57,1 % opina que son reales las posibilidades de participación que brinda. Este último elemento es evaluado como medianamente posible por el 28,5 % de los consultados y como posible en alguna medida por el 14,3 %.
- El 100 % de los expertos plantea que los resultados esperados pueden ser satisfactorios.

En este sentido puede concluirse que la estrategia de superación profesional para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en directivos de BANDEC Villa Clara fue valorada positivamente por expertos.

3.2 Resultados del estudio de caso

En la presente investigación se asumen los fundamentos teórico-metodológicos relacionados con el estudio de caso como método de la investigación cualitativa. Este método es esencialmente activo y, por lo tanto, aplicable en innumerables campos donde se trate de combinar eficientemente la teoría y la práctica (Andrés citado en Texeira de Carvalho, 2007).

El estudio de caso permite un análisis y descripción intensivos, holísticos, de una entidad singular, un fenómeno o una entidad social. Diversos autores han realizado clasificaciones que permiten establecer tipologías de estudio de caso. La autora asume la de estudio de caso grupal de corte evaluativo, que permite evaluar la efectividad de la estrategia de superación profesional para potenciar en directivos la competencia comunicativa para negociar, coherentemente con las particularidades de implementación de dicha estrategia, puesto que se realiza en paralelo a la puesta en práctica de las diferentes etapas que en ella se proponen.

Esta modalidad se considera un medio útil para la evaluación educativa por su potencialidad para explicar los vínculos causales de las intervenciones en la vida real; también por permitir descubrir el contexto real en el que se ha realizado la intervención, dándose en ella una combinación de descripción, interpretación y evaluación de la realidad (Texeira de Carvalho, 2007).

En este sentido, se parte de una etapa inicial, en que el investigador busca familiarizarse con la naturaleza y el ámbito del área objeto de estudio; se orienta hacia el logro de un conocimiento básico del fenómeno y a los problemas implicados en él, a partir de un diagnóstico de la situación real que tienen los sujetos en relación con el problema objeto de estudio. En el caso de la presente investigación, esta etapa coexiste en el tiempo con la primera etapa de la estrategia proyectada, donde se procede al diagnóstico del estado actual de desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en los directivos y a la planeación de las acciones contenidas en la misma. Los métodos y técnicas utilizados en esta etapa fueron el análisis documental, el cuestionario, la entrevista a profundidad y la dinámica grupal. A través de estas herramientas, fundamentalmente durante la entrevista grupal, se consigue construir un diseño de la estrategia concertado con los participantes y, por tanto, convergente con sus necesidades de superación profesional y principales expectativas. Por supuesto, este diseño es flexible y ajustable a las demandas de implementación de la propia estrategia en los marcos del estudio de caso que marca el desenvolvimiento del grupo en cuanto a la consecución de los objetivos propuestos.

Las siguientes dos etapas de proceder metodológico del estudio de caso concuerdan con la aplicación y evaluación de la estrategia. Estas etapas solo pueden ser separadas didácticamente para su estudio, puesto que en la práctica, la evaluación, al tener un carácter sistemático, va ocurriendo durante todas las actividades realizadas en la etapa de aplicación. Esto presupone la obtención de datos a través de diferentes medios, así como el análisis continuo de los mismos y, por tanto, una permanente interacción entre la conceptualización y la observación en todas las etapas, que permita la descripción, interpretación y evaluación de los resultados que se obtienen. Durante estas etapas se utilizan métodos y técnicas para la recogida y análisis de datos, como la observación participante, el trabajo grupal, las preguntas abiertas y el registro documental. A continuación se describen estas tres etapas, de manera consecutiva.

Tanto para el diagnóstico individualizado inicial, como para el posterior seguimiento del desarrollo de la competencia comunicativa para negociar se denotaron de manera consecutiva los indicadores por cada dimensión; de esta forma la dimensión cognitiva (DC) comprende indicadores de uno a seis (DC1-DC6); la dimensión afectivo-motivacional (DAM) comprende indicadores de uno a siete (DAM1-DAM7) y la dimensión procedimental (DP) contiene indicadores de uno a ocho (DP1-DP8). Estos indicadores son asumidos como unidades de contenido que conformarán, en el transcurso de la investigación, unidades de sentido que indiquen el desarrollo de la competencia.

3.2.1 Diagnóstico contextual de las necesidades de superación profesional de los directivos bancarios en relación con la competencia comunicativa para negociar

Para realizar el diagnóstico contextualizado del desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en directivos de BANDEC Villa Clara, se utilizó un procedimiento diagnóstico que parte del análisis de los diferentes espacios donde se desenvuelve la organización: la realidad interna y el ambiente externo; cada uno de los cuales aporta elementos que se interrelacionan entre sí conformando un sistema de información que permite arribar a los resultados. Dicho procedimiento es congruente con el procedimiento diagnóstico general para la elaboración de la estrategia, presentado en el capítulo II del presente informe de investigación, en tanto, a partir de la definición de las unidades de análisis externo e interno se integran los demás pasos del diagnóstico: muestreo, predeterminación de dimensiones e indicadores, selección de instrumentos, aplicación, triangulación y obtención de resultados. Es importante explicar que esta variante procedimental que se muestra en el Anexo 11, forma parte de un conjunto de investigaciones realizadas por el Centro de Estudios

de Dirección Empresarial sobre la temática de negociación bancaria, y ha sido diseñada y validada al efecto (Mesa, Jiménez y León, 2003).

Se identifican como objetivos del diagnóstico:

- Analizar elementos teóricos vigentes en torno a la formación de negociadores en entidades bancarias.
- Describir elementos generales sobre las políticas bancarias a tener en cuenta para llevar a cabo programas de formación en materia de negociación.
- Determinar las necesidades reales de superación de los participantes en cuanto a la competencia comunicativa para negociar.

El análisis externo comprende la investigación del estado del arte en relación con la superación profesional para la negociación en entornos bancarios. Las unidades de análisis son las siguientes:

- Cánones nacionales e internacionales en la superación profesional de negociadores.
- Experiencias sobre superación profesional de directivos en cuanto a la competencia comunicativa para negociar en Cuba. Estudios de referencia en la banca cubana o extranjera.
- Elementos rectores de la entidad en cuanto a políticas de formación y desarrollo a tener en cuenta en la implementación de acciones de superación profesional para los directivos.
- Problemas a resolver en la entidad identificando cuáles de estos pueden ser solucionados a partir de la superación profesional de los directivos en cuanto a la competencia comunicativa para negociar.

El análisis interno constituye una auditoría interna de las necesidades de aprendizaje que comprende los elementos de estudio siguientes:

- Necesidades individuales de superación profesional en materia de competencia comunicativa para negociar de los directivos.
- Evaluación de la situación social de desarrollo del individuo y de sus potencialidades para asimilar nuevos aprendizajes que le permitan desempeñarse con mejores resultados en acciones de negociación.

Selección de la muestra (participantes en el desarrollo de la experiencia formativa)

Para seleccionar los participantes en el programa se utilizó un muestreo intencional y razonado, donde los sujetos de estudio son participantes activos en el proceso y dan cuenta de su visión colectiva, construida de la realidad. Se seleccionaron 13 participantes atendiendo a los siguientes requisitos a cumplir:

- Perfil profesional que incluya la realización frecuente de negociaciones.
- Actitud favorable al cambio y disposición a integrarse como miembro de la experiencia formativa.
- No haber sido sujetos anteriores de programas similares.

Se codificó cada participante con un número, desde S1 hasta S13, conformándose un cuaderno de resultados (Anexo 12) para dar seguimiento a su desarrollo individual.

Métodos y técnicas utilizados

- Análisis Documental: Estudio de documentos oficiales internos del banco: Proyección estratégica de BANDEC Villa Clara; calificadores de cargo, perfiles y evaluaciones; resumen del Diagnóstico de Necesidades de Aprendizaje de la organización y análisis bibliográfico.
- Cuestionarios: Se empleó el cuestionario de Ways (1970), anteriormente utilizado en el diagnóstico general (Anexo 4) dirigido a obtener información acerca del estado de presencia en la muestra de indicadores procedimentales de la competencia comunicativa para negociar. Se empleó también un cuestionario genérico para la estimación de algunos indicadores de conocimientos y motivaciones relacionados con la competencia comunicativa para negociar (Anexo 13).
- Entrevista en profundidad, flexible, abierta y reiterada, buscando la expresión libre del entrevistado para comprender sus experiencias, perspectivas, problemas, tal y como lo expresan con sus propias palabras. Se llevó a cabo con un protocolo semi-estructurado, donde se establecen puntos sobre los cuales investigar y se explora en los mismos (Anexo 14).
- Análisis de frecuencia: Sometiendo las respuestas de la entrevista a un proceso de análisis de contenido, se extrajeron las ideas que aparecieran con mayor frecuencia, para convertirlas en bases conceptuales de la propuesta a diseñar.
- Dinámica grupal: Se aplicó la modalidad de situaciones problemáticas para medir potencial de asimilación de nuevos conocimientos y actitud ante el cambio. La dinámica grupal fue estructurada de manera que cumpliera con los requisitos de duración razonable, desarrollo lógico, estimulación de la participación, mantenimiento de un clima positivo y retroalimentación sobre resultados alcanzados en términos de práctica de conocimientos y habilidades. Se establecen como unidades de análisis los indicadores DC1, DC4, DC5, DAM2, DAM3 y toda la dimensión procedimental.

- Triangulación metodológica y de fuentes: Esta estrategia permite recoger y analizar los datos desde distintos ángulos, a fin de contrastarlos e interpretarlos, reconociendo que cada método o instrumento no debe tratarse de forma independiente.

Resultados diagnósticos

• Análisis Documental

La negociación es una temática asidua en el postgrado a nivel internacional, evolucionando hacia esquemas dinámicos con la utilización de variantes más interactivas y prácticas en consonancia con las demandas específicas de la educación de adultos. En Cuba, la formación de negociadores, aunque ha ido creciendo desde finales de la década de los noventa, aún es escasa, dándose peso a la formación básica en negociación, utilizando la modalidad de curso con ejercicios de simulación asociados a los temas principales impartidos. No existen antecedentes de superación profesional de directivos bancarios en cuanto a la competencia comunicativa para negociar.

La documentación bancaria establece entre sus prioridades la preparación del personal, de modo que se garantice el aumento de las competencias generales que deben presentar para el desempeño eficaz de sus funciones. Se cuenta con un extenso y detallado plan de superación para todo el personal, que es apoyado en su realización y cumplimiento por la dirección de la entidad. Son escasas en el plan las acciones de superación relacionadas con competencias de desarrollo socio-personal. En el caso específico de gerentes comerciales, gestores de negocios y especialistas, sus perfiles establecen la negociación como actividad incluida dentro de sus responsabilidades frecuentes, y por tanto, esta temática se convierte en una competencia a desarrollar en estos funcionarios.

El 40 % de los problemas planteados en los bancos de problemas de estas instituciones pueden ser resueltos, al menos parcialmente, mediante la superación profesional de los directivos en cuanto a la competencia comunicativa para negociar, involucrada en problemas de negociación con los clientes y proveedores, concertación de proyectos de colaboración y obtención de ayuda de las entidades superiores.

• Cuestionario de estilos de influencia en la negociación

De manera general los resultados grupales del cuestionario arrojaron una tendencia al predominio de valores bajos (muy bajos, bajos y moderadamente bajos) en todos los indicadores procedimentales. De estos, los más afectados fueron la disposición para la escucha activa (DP1) y el mantenimiento de un comportamiento

asertivo (DP3), en los cuales 11 sujetos (84,6 % de la muestra) se ubicaron en valores muy bajos y bajos. De igual manera 10 sujetos (76,9 %) obtuvieron puntuaciones entre muy bajo y bajo en los indicadores DP2 (Orientación hacia el control emocional y la expresión de sentimientos) y DP5 (Orientación al análisis y evaluación del contexto de la comunicación); 9 sujetos (69,2 %) coincidieron en este tipo de puntuaciones en los indicadores comportamiento empático (DP6) y disposición para la creación de un clima positivo (DP8); así como 8 sujetos (61,5 %) mantuvieron puntuaciones bajas en los indicadores tendencia a la argumentación flexible e intencional (DP4) y destreza para la indagación (DP7).

El análisis individualizado permite identificar dos sujetos (S5 y S11) con mejores resultados generales, mostrando 3 indicadores (Orientación hacia el control emocional y la expresión de sentimientos, comportamiento empático y disposición para la creación de un clima positivo) puntuando como moderadamente altos. De igual forma, se identificó un sujeto (S6) que, si bien no obtuvo puntuaciones tendientes a lo alto, mantuvo puntuaciones solo moderadamente bajas. Por otra parte, dos sujetos (S8 y S12) mostraron tendencia a puntuaciones muy bajas en la mayor parte de los indicadores.

- Cuestionario genérico

Las principales unidades de sentido respecto a la competencia comunicativa para negociar se expresan a través del cuestionario de la forma siguiente:

- Se manifiesta, en el 76,9 % (9 sujetos) de la muestra, la asociación de la negociación con la ganancia de beneficios y las transacciones comerciales, lo que demuestra la prevalencia del criterio económico sobre el componente relacional de las negociaciones; elemento que afecta los indicadores DC2 (conocimientos y habilidades generales sobre negociación) y DC3 (comprensión integradora del concepto competencia comunicativa para negociar).
- Los otros tres sujetos asocian la negociación a procesos interactivos, siendo S5 quien aporta una valoración integradora y propia, más cercana al concepto que se propone trabajar en la experiencia formativa.
- La totalidad de los sujetos identifican la competencia comunicativa para negociar con habilidades y comportamientos, no refiriéndose a otros indicadores cognitivos y afectivos de la misma.
- Comprenden la superación en el tema como forma de incrementar sus habilidades individuales.

En relación con el indicador DAM 5, explorado en el cuestionario, los resultados son muy dispersos. Solo 3 sujetos (S5, S10 y S11) reconocen los valores de tolerancia y empatía como relacionados con la competencia comunicativa para negociar, los demás no muestran unidad de criterio al respecto.

- Entrevista

Las unidades de sentido compartidas fueron:

- Se comprende como importante la actividad de negociación en el banco; explicando que la negociación tanto con clientes externos como con el propio cliente interno forma parte activa y constante de su trabajo, por lo que se pueden considerar negociadores, pero coinciden en que no se sienten suficientemente preparados en este orden. Al respecto se expresan criterios tales como: “Es importantísimo saber negociar en el banco, pero tenemos muy poca preparación, lo hacemos con criterios del sentido común, no con bases científicas, ni conocimiento estructurado” (S11); “Me considero un negociador nato, mi puesto lo requiere, pero nunca he recibido cursos sobre eso, lo hago porque sí, porque me nace” (S2); “No sé si puedo considerarme a cabalidad negociadora, porque me parece que no estoy preparada para ello, aunque por mi cargo sí tengo que hacerlo” (S8). Esta unidad está relacionada con los indicadores DC2; DAM1 y DAM3.
- Todos reconocen que es muy importante saber comunicarse para negociar y expresan no contar con capacitación suficiente para ello. Sobre esto, 9 sujetos (69,2 %) catalogan su competencia comunicativa para negociar como baja y los restantes 4 sujetos (S2, S5, S6 y S11) como media. Involucra los indicadores DC3, DAM1 y DAM2.
- Comparten la idea de relación del proceso de negociación con la interacción y el intercambio de propuestas 11 sujetos (84,6 %) Es importante señalar que este sentido no está del todo enraizado pues se llega a él con niveles de ayuda por parte del entrevistador por lo que su fortalecimiento debe ser trabajado como parte del desarrollo potencial. En el caso de S8 y S12 no se logra incorporar esta idea, mantienen como criterio central la visión económica del proceso negociador. Esta unidad está relacionada con los indicadores DC2 y DC3.
- Relacionan la negociación directamente con valores centrados en sí mismos como la confianza (6 sujetos que representan el 46,2 % de la muestra), la honestidad (5 sujetos que representan el 38,5 %) y el optimismo (2 sujetos que representan el 15,4 %); no con valores relacionales como tolerancia, aceptación y empatía. En el caso de S5, S6, S11 y S13 logran relacionar estos valores con algún nivel de ayuda. Esta unidad está relacionada con el indicador DAM5.
- La mayoría (7 sujetos) comparte que la rutina de negociación consta de tres pasos básicos: tratar de prepararse con antelación en el tema a tratar, expresar abiertamente su posición y defender esos criterios desde el principio. Esta unidad de sentido no está presente en S2, S7, S8 y S12 que manifiestan nunca

haber pensado en una rutina. En el caso de S5 y S11 manifiestan como fundamental crear un clima agradable de conversación. Ninguno de los entrevistados describe como importante la evaluación de la situación comunicativa a enfrentar, ni la planeación de alternativas. Esta unidad involucra los indicadores DC2, DC3, y los indicadores de la dimensión procedimental.

- Todos coinciden en señalar como distinciones en materia de negociación la educación formal del personal bancario y la orientación al cliente que forma parte de las políticas de la institución. De igual manera concuerdan en involucrar la mejor comunicación con él o los oponentes como elemento que les falta para ser buen o mejor negociador. Esta unidad involucra los indicadores DC3, DC5, DC6, DAM3, DAM4 y DAM7.
- El 100 % coincide en que las acciones de superación profesional en materia de competencia comunicativa para negociar deben contener consejos o técnicas concretas para poder mejorar su comunicación, más que elementos teóricos generales (DC2, DC3 y DC6). Esta unidad de sentido es fuerte en el 84,6 % (11 sujetos) que concuerdan en que deben ser dinámicas y contener ejercicios prácticos que permitan “ensayar” cómo actuar (DAM7); de ellos, 9 sujetos argumentan la idea expresando que les gustaría contar con material para profundizar en los contenidos. Se aprecia además, como complemento de esta unidad en los sujetos S5, S6, S11 y S13, una ligera apreciación de la importancia del conocimiento de la situación concreta de comunicación para negociar (DC5, DAM6 y DP5).
- Consideran el entorno actual de la negociación como muy tenso y provocador de dificultades para establecer acuerdos adecuados (DC5, DAM6 y DP5). Se muestra en expresiones tales como “el entorno hoy es demasiado complejo para negociar, cuesta mucho trabajo lograr acuerdos realmente buenos” (S3); “uno se esfuerza mucho, pero no siempre las políticas de la institución y del propio país ayudan a mantener buenas negociaciones” (S4); “el entorno es convulso, todo está cambiando, eso es complicado para el banco que se caracteriza por ser estable. A veces, esa contradicción entre nuestros mecanismos y el ritmo en que vive el cliente afecta mucho la negociación” (S11).
- En cuanto a las limitaciones la unidad de sentido es confusa, de manera general les cuesta ubicar el tipo de comportamiento o actitud que más los afecta. En este orden, lo que queda claro es que los problemas no provienen de falta de conocimiento general de la actividad propia del bancario; sino de limitaciones de tipo relacional, en la interacción con el otro.

- **Dinámica grupal**

Pudo observarse buen nivel general de comunicación en la muestra, expresado en la comprensión correcta de la tarea a acometer; la calidad del intercambio en los pequeños grupos y el léxico utilizado. Sin embargo, no se comprende del todo la importancia de la barrera personal en las comunicaciones (DC1). Se pudieron apreciar características de personalidad en algunos sujetos que pueden interferir en la configuración de la competencia comunicativa para negociar como es la autovaloración inadecuada (sobrevaloración en S2 y subvaloración en S8); así como la timidez en S12 y la parquedad en S13.

Durante la actividad, 11 sujetos mostraron sensibilidad a la asimilación de nuevos conocimientos y/o habilidades en materia de negociación así como de nuevas pautas para analizar el contexto, con el suministro de ciertos niveles de ayuda pedagógica. Solo dos de los sujetos (S8 y S12) muestran algún grado de dificultad para asimilar habilidades de negociación, lo que no es sinónimo de imposibilidad de aprendizaje, sino de necesidad de otras pautas de formación, y por tanto de desarrollo con menos aceleración que la otra parte de la muestra (DC4 y DC5).

Todos los participantes demuestran motivación por el tema, actitudes positivas hacia la superación de sus limitaciones formativas y buenos niveles de expectativas al respecto (DAM2, DAM3).

En cuanto a la dimensión procedimental, 12 sujetos mostraron dificultades relacionadas con el comportamiento asertivo (DP3); 11 sujetos dificultades para manejar situaciones tensas (DP2); mientras 10 sujetos mostraron dificultades en los indicadores evaluación de la situación (DP5); argumentación (DP4) e indagación (DP7).

Regularidades del diagnóstico

- En la dimensión cognitiva se hallan conocimientos teóricos muy elementales y, en ocasiones, confusos, acerca de la formación en materia de negociación dados por dificultades en la comprensión del concepto básico de negociación y su relación con los procesos comunicativos. No obstante, los participantes son capaces de comprender sus necesidades de superación y estructurar, con cierto nivel de ayuda, sus principales problemas a la hora de enfrentar un proceso negociador, lo que demuestra cierto grado de elaboración metacognitiva acerca de la problemática.
- En la dimensión afectivo-motivacional se hallan actitudes y motivaciones positivas acerca del mejoramiento del desempeño profesional y la superación y actualización en la materia, pero se percibe la no asunción del rol de negociador como sujeto activo del proceso de comunicación que se establece.

Tampoco se hallan referencias a la relación de la negociación con valores sociales como la tolerancia, la aceptación y la empatía.

- En la dimensión procedimental los niveles iniciales de presencia de comportamientos comunicativos clave denota el siguiente perfil grupal (Figura 3):

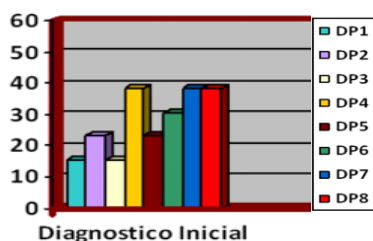


Figura 3: Perfil grupal de niveles iniciales de comportamientos comunicativos de la dimensión procedimental de la competencia comunicativa para negociar en directivos bancarios

- De manera individual, los sujetos S5 y S11 mostraron mejor estructuración de sus indicadores de competencia comunicativa para negociar; los sujetos S6 y S13 mostraron tendencias positivas en este sentido; aunque en el caso de S13, al igual que S2, S8 y S12 expresaron características de personalidad que pueden interferir con la formación de la configuración. En el caso de los dos últimos sujetos antes mencionados su nivel de estructuración de los indicadores es muy bajo en relación con el grupo.

3.2.2 Resultados de las etapas de aplicación y evaluación de la estrategia de superación profesional para potenciar, en directivos de BANDEC Villa Clara, la competencia comunicativa para negociar

Como se explica en el capítulo II del presente informe de investigación se diseñaron e implementaron 3 momentos formativos en la etapa 2 de la estrategia de superación profesional propuesta. Estos son aplicados uno a continuación del otro, logrando la transformación progresiva desde niveles inferiores a superiores de competencia comunicativa para negociar.

En el primer momento se utilizó el método de formación-acción, en combinación con la preparación en el puesto y la autosuperación. En el segundo momento el peso de la estrategia recayó sobre el programa de entrenamiento sociopsicológico, también en combinación con la preparación en el puesto y la autosuperación, y en el tercer momento la autosuperación tuvo el papel fundamental con la utilización del *Manual de autoevaluación de competencias comunicativas para negociar*, aunque el propio manual brinda posibilidades de utilización de la preparación en el puesto.

La retroalimentación y evaluación se va realizando paralelamente a la aplicación de cada momento formativo, con los resultados de lo cual se enriquece el cuaderno de resultados de cada individuo, permitiendo la comparación de estos en su desarrollo grupal. Para la evaluación final de la estrategia se utilizó un procedimiento desarrollado como parte de un conjunto de investigaciones realizadas por el Centro de Estudios de Dirección Empresarial sobre la temática de negociación bancaria (Mesa, Rodríguez y Figueroa, 2006). La descripción y modelación del procedimiento se muestran en el Anexo 15.

Primer momento: Taller de formación-acción, preparación en el puesto y autosuperación. Resultados principales por cada sesión

Sesión 1: Esta sesión tuvo como objetivos fundamentales estimular la motivación de los participantes hacia la experiencia, corroborar el diagnóstico inicial y establecer elementos conceptuales básicos relacionados con la competencia comunicativa para negociar. De manera general pudo percibirse un clima muy favorable para el desarrollo de la estrategia. Los participantes, a través de las diferentes acciones desarrolladas expresaron interés en participar, se implicaron en las actividades y se expresaron libremente, con confianza, lo que se considera muy importante puesto que apunta hacia la motivación de los sujetos y la conformación de un sentido positivo de la posibilidad de superación (DAM3, DAM4 y DAM7). Se debatieron los temas explicados, logrando que se comprendieran los principales conceptos básicos como negociación y competencia comunicativa para negociar, lo cual se evidencia en la manera en que los participantes pudieron expresar su propia conceptualización a través de ejemplificaciones y anécdotas (DC1, DC2 y DC3). Como principales problemas mencionados como resultado de la reflexión metacognitiva (DC6) se determinaron: la poca comprensión de la dimensión comunicativa de la negociación que había hasta el momento (DC3); las dificultades para evaluar los diferentes entornos comunicativos, pues frecuentemente se quiere aplicar la misma fórmula a todas las situaciones (DC5 y DP5); la precipitación y la improvisación en el manejo de cada situación de negociación (DAM6); las limitaciones para escuchar detenidamente y captar todo tipo de información (DP1); el querer decir todo de una vez, sin guardar pausas y sin saber cómo lo comprende el otro (DP3, DP4, DP6); la falta de paciencia y control de emociones y el aferrarse a un juicio acríticamente, sin comprender el punto de vista de los demás (DP2 y DP6). Las principales emociones despertadas por la experiencia, según la técnica de cierre aplicada fueron:

- Negativa: Sensación de falta de conocimientos o habilidades y miedo a decir o hacer algo inadecuado.
- Positivas: Deseo de participar, entusiasmo, interés en la temática y satisfacción.

De manera general se logró la activación del grupo y la participación de todos los sujetos. A nivel individual se destacó la buena estructuración de las ideas expresadas por S5, S6 y S11, que denotan mayor capacidad de reflexión metacognitiva y mejor preparación comunicativa.

Sesión 2: A través del taller desarrollado en el primer momento se pudo constatar que realmente los niveles de motivación de los participantes eran adecuados, puesto que todos (con mayor o menor grado de elaboración) realizaron la tarea interactiva como parte de la preparación en el puesto (DAM3 y DAM4). La tarea interactiva corroboró en gran medida el diagnóstico inicial constituyendo, además, una fuente de autoconocimiento para los participantes que expresaron que les sirvió para saber sus principales limitaciones y sus puntos más fuertes. En el debate de esta se trabajó con las emociones negativas anteriormente planteadas, buscando elevar la confianza y la seguridad de los participantes y crear un clima de aceptación de sí mismo y del otro (DAM2). De igual manera se constató la autosuperación, pues la mayoría pudo brindar criterios acerca de lo estudiado y se intercambiaron opiniones y dudas entre los sujetos y con la formadora (DC4).

En cuanto a los componentes de la competencia comunicativa trabajados en la sesión, se logró movilizar el interés de los participantes tanto por la empatía como por la evaluación de la situación comunicativa, comprendieron su importancia y refirieron sus propias limitaciones para lograrlo (DC4, DC5 y DC6). Se trabajó el aprendizaje positivo pidiéndole que reflexionaran sobre situaciones y momentos en que lo hubieran hecho bien (DAM2). La técnica de cierre propició la coevaluación y la autocritica acerca de las principales formas de participación en la sesión (DC6 y DAM2).

En el plano individual las mayores dificultades estuvieron en la comprensión de la evaluación de la situación comunicativa por los sujetos S1, S7, S8 y S12, expresadas en continuas dudas aclaradas por la formadora y, en ocasiones, por algunos sujetos del grupo destacándose en este orden las precisiones de S13.

Sesión 3: Se mantuvo el interés de los participantes demostrado en la realización de la autosuperación y la tarea interactiva (preparación en el puesto). La exposición de esta última por parte de los sujetos, demostró que se interiorizó a nivel cognitivo el contenido relacionado con el papel de la evaluación del entorno de la comunicación en las negociaciones y la interrelación de esto con la empatía (DC4, DC5 y DC6). Se expresaron algunas dificultades para llevar estos conocimientos a la práctica en S2, S3, S7, S8, S9, S10 y S12 (DP5 y DP6). En el caso de S2, no se logró la autocritica sino que estas dificultades fueron señalas

indirectamente por sus compañeros quienes apreciaron contradicciones entre lo que dijo que realizó y la forma en que lo narró. De igual manera se apreció, en alguna medida, la interiorización de una actitud más favorable hacia la aceptación de las condiciones objetivas del entorno del negociador cubano, expresado en valoraciones de los participantes que se refieren a que una de las causas fundamentales del fallo en las negociaciones es la percepción prejuiciada de que “no se puede hacer”, “no es posible”, “el entorno es adverso”. Esto apunta hacia una ligera variación positiva en la conformación del sentido subjetivo del entorno del desempeño en los participantes, destacándose los criterios de S5, S10 y S11 (DAM6).

Se logró la comprensión de la fase de apertura y su relación con la asertividad, el control y la expresión afectiva (DC3). En el debate vivencial se expresaron preocupaciones importantes de los participantes (S1, S3, S6, S8, S9 y S13) en cuanto a la posibilidad de logro de la competencia en este orden, puesto que encuentran “difícil” la relación argumentación-emotividad (DAM7). En cuanto a la dimensión afectiva, se mantuvieron los niveles de motivación y la actitud positiva hacia la experiencia formativa; así como una incipiente interiorización de los valores de tolerancia y empatía, aunque en planos aún formales (DAM3 y DAM5). La técnica de cierre “Yo negocio como....” permitió la reflexión autovalorativa y el reforzamiento de conceptos estudiados, al aceptar que cada “negociador tipo” puede tener comportamientos favorables y no favorables en dependencia de su nivel de autocontrol, su capacidad empática y su evaluación de la situación de negociación (DC4 y DC6).

Sesión 4: Aunque los participantes expresaron actitudes favorables a la implicación en la experiencia formativa y motivación por la superación, se apreciaron algunos niveles de frustración y dudas para la realización de la tarea interactiva, lo que es consistente con las principales dificultades que se evaluaban en cuanto al estado inicial de la competencia comunicativa para negociar en el grupo (S1, S2, S3, S7, S8, S9, S10 y S12). Se apreciaron dificultades en la puesta en práctica de los conceptos estudiados, aunque el grado de elaboración del contenido es adecuado, lo que se evidenció en el debate sobre la autosuperación (DC4). Aunque “saben” lo que se les está pidiendo, les es costoso “hacer y valorar” al respecto puesto que la tarea les exige un cambio en comportamientos que tienen muy arraigados. Sobre esto se manejaron expresiones tales como “Todo lo que vemos en clase es muy interesante, pero es increíble como cuesta ponerlo en práctica” (S1); “Si no fuera porque sé que no se puede cambiar de un día para otro, diría que mi tendencia a hablar sin parar es crónica” (S10). No obstante existe reflexión metacognitiva al respecto y comprensión de la necesidad de mayor esfuerzo para el cambio (DC6). “Pero ahora tenemos idea de qué es lo que debemos

mejorar, así que podemos esforzarnos más” (S10); “Para mí fue difícil tratar de poner en práctica el comportamiento asertivo; pero me dije: si mis compañeros pueden por qué no yo. Al final, aquí todos estamos aprendiendo y para mejorar hay que practicar” (S6); “A mí me cuesta muchísimo hacer las tareas, sé que tengo problemas sobre todo en la asertividad y la evaluación de la situación; pero estoy decidido a mejorar” (S12). Se logró la comprensión de los nuevos contenidos, lo que fue expresado en el debate vivencial y constatado en la técnica de cierre (DC3). Se orientó con especial cuidado la nueva tarea interactiva para fomentar los niveles motivacionales y reforzar la autoestima (DAM2 y DAM3).

Sesión 5: Mejoró el grado de adecuación de las respuestas de los participantes a la tarea interactiva, así como la expresión de integración de los contenidos estudiados al relacionar estos en el debate reflexivo vivencial (DC3, DC6 y DAM7). Se trabajó sobre el reforzamiento de la autoestima y los niveles de implicación en la sesión, fundamentalmente a través del aprendizaje positivo (DAM2 y DAM4). Se logró una buena dinámica vivencial y la expresión de nexos entre los contenidos de la competencia comunicativa para negociar (DC3 y DC6). Se expresaron criterios tales como “La indagación bien usada puede ser un indicador importante de empatía porque el otro puede saber que uno está intentando ponerse en su lugar” (S6); “También indagando se puede profundizar en el conocimiento de la situación de negociación y eso debe redundar en construir mejores argumentos” (S5); “Creo que todos los contenidos que hemos visto se integran perfectamente, porque al final, el negociador no utiliza comportamiento aislados, sino acciones integradas. A la vez que estoy respondiendo, estoy escuchando activamente, tratando de mantener un clima positivo, controlando mis emociones y construyendo argumentos que sean de interés y apreciados por el otro” (S11). Se presentaron dificultades con el logro de la comprensión de los niveles de la escucha activa, puesto que es uno de los comportamientos comunicativos más afectados en el grupo (DP1). En lo individual este indicador se ve más afectado en S2, S8 y S12. Se hizo énfasis, por parte de la formadora, en el tratamiento del carácter integral de la competencia comunicativa para negociar y en el papel de los sentidos subjetivos en su apropiación (DC3). Se orientó, nuevamente con especial cuidado, la nueva tarea interactiva para fomentar los niveles motivacionales y reforzar la autoestima (DAM2 y DAM3).

Sesión 6: Se alcanzaron resultados positivos en la interpretación y análisis de la tarea interactiva, denotándose mayor interiorización cognitiva de los contenidos de la competencia (DC3), así como reflexiones metacognitivas más profundas (DC6) y una elevación moderada de las expectativas de mejoramiento del desempeño comunicativo general en el grupo (DAM7). Es destacable el incremento de la interpretación

cognitiva de los sujetos S8 y S12 en cuanto a los contenidos desarrollados, que los acercan más a la media del grupo. Se logró una mejor descripción en el plano cognitivo, por parte de los participantes, de la competencia comunicativa para negociar como un todo (DC3), no obstante se evidenciaron, en el ejercicio práctico, tendencias al predominio de algunos comportamientos, reconocidos como “más fáciles” (DP6, DP7 y DP8, fundamentalmente) sobre otros. Al respecto se obtienen buenos niveles de autocrítica en frases como “Reconozco que me resulta mucho más fácil la etapa preparatoria que la apertura porque prefiero crear un clima positivo que tratar de exponer de manera asertiva mi posición inicial” (S4); “Me cuesta mucho la parte detallista de la escucha activa, no estoy acostumbrado a observar e interpretar con calma, por lo general tiendo a querer responder antes que el otro termine de hablar” (S2). Es importante destacar esta actitud crítica de S2 como logro de la interacción en el grupo, puesto que hasta el momento sus dificultades eran reconocidas, fundamentalmente, a través de la coevaluación. Se reforzó el análisis de la integralidad de la competencia a través de la reflexión vivencial del ejercicio “Soprano” y el análisis de consecuencia-secuela utilizado como técnica de cierre.

Sesión 7: Se evidenció el esfuerzo de los participantes por alcanzar un nivel de reflexión autovalorativo alto en la realización de la tarea interactiva, apreciándose la interiorización de la importancia del autoconocimiento como vía significativa para la superación de dificultades en la competencia comunicativa para negociar. Al respecto señalan “Nos estamos esforzando, profe, porque practicar es lo que nos va a hacer desempeñarnos mejor” (S7) “En todas estas sesiones hemos aprendido a conocernos mejor y a pensar en lo que estamos haciendo, y eso nos impulsa a hacer las cosas mejor” (S5). De manera general, en la realización de la simulación se ponen en práctica los diferentes contenidos abordados en el programa y, a través del debate vivencial se exponen las principales dificultades enfrentadas en la preparación de la actividad y en la propia práctica de la misma, identificándose como principales el logro de una evaluación integral de la situación comunicativa, la práctica de la escucha activa y el mantenimiento de niveles de asertividad en situaciones tensas. En la dinámica grupal se expresaron como principales resultados del aprendizaje la sistematización de conocimientos integrales sobre la competencia comunicativa para negociar y la elevación de la capacidad de autocrítica y autoconocimiento de los propios niveles de competencia. El PNI ratificó como positivo los elementos antes expresados; como negativo algunas dificultades de los participantes para respetar el horario de las sesiones, así como dificultades organizativas en cuanto a los medios técnicos presentados en las primeras sesiones. Como interesante se señaló la amenidad del programa y el manejo pedagógico que propicia el mantenimiento de la motivación en los participantes; así como el nivel de integración alcanzado en

el grupo. Como expectativas para la próxima experiencia formativa se plantearon la profundización en la práctica de lo estudiado y la relación de la competencia comunicativa para negociar con otras configuraciones como el sentido de colaboración y la creatividad.

Conclusiones generales de la evaluación del momento 1 de la fase de ejecución de la estrategia de superación profesional propuesta

- Mantener los parámetros de diseño establecidos en la etapa 1 de la estrategia, puesto que el entrenamiento sociopsicológico en coordinación con la preparación en el puesto y la autosuperación, permiten poner énfasis en el plano de aplicación práctica de la competencia logrando niveles de autorregulación en los modos de actuación.
- Atender especialmente, (sin descuidar los demás) durante la puesta en marcha del programa, los siguientes parámetros de competencia comunicativa para negociar:
 - Dimensión cognitiva: Los indicadores DC4 (estructuración del conocimiento y potencialidad para extrapolarlo a nuevas situaciones) y DC5 (habilidad para reconocer y evaluar con objetividad las particularidades del entorno).
 - Dimensión afectiva: Los indicadores DAM2 (sentimientos de autoaceptación y aceptación del otro); DAM5 (expresión de valores como tolerancia y empatía.); DAM6 (valoración adecuada del entorno y la situación de negociación) y DAM7 (expectativas positivas acerca del mejoramiento de su desempeño comunicativo en la negociación).
 - Dimensión procedimental: Los indicadores DP1 (disposición para la escucha activa); DP3 (comportamiento asertivo); DP4 (tendencia a la argumentación flexible e intencional) y DP5 (orientación al análisis y evaluación del contexto de la comunicación).
- Contemplar en la puesta en práctica del programa la relación de la competencia comunicativa para negociar con otras configuraciones como el sentido de colaboración y la creatividad.

Segundo momento: Entrenamiento sociopsicológico, preparación en el puesto y autosuperación. Resultados principales por cada sesión

Sesión 1: Se logró la sensibilización con el programa, encontrándose muy buen ánimo por parte de los participantes para continuar con la experiencia formativa, lo que apunta hacia el fortalecimiento de la motivación por la superación y orientación activa hacia la participación (DAM3). Por otra parte, se refieren

ejemplos de la utilización práctica de lo aprendido en el momento anterior, lo que demuestra niveles de apropiación de los contenidos, extrapolación del conocimiento y reflexión metacognitiva (DC3, DC4, DC6). Estos ejemplos fueron contados con entusiasmo y buen humor, lo que apunta hacia el refuerzo positivo de los motivos relacionados con el mejoramiento del desempeño comunicativo (DAM7). Por otra parte, se apreció una ampliación del concepto de situación de negociación al narrar situaciones disímiles y no directamente relacionadas con elementos comerciales (DC2 y DC5). Todos tuvieron la posibilidad de explicar una situación de negociación que hubieran resuelto aplicando lo aprendido en el taller de formación acción. Las elaboraciones más consistentes fueron aportadas por S3, S5, S6, S10, S11, S12 y S13 (DC5, DAM6, DAM7, DP5). Es destacable en este sentido la evolución de S12, que pudo explicar detalladamente la situación enfrentada, su análisis de la misma y los procedimientos comunicativos que desarrolló. Al respecto expresó “Lo que les cuento fue mi mejor intento; se imaginarán que no siempre me salió tan bien; pero para mí fue muy importante ese logro porque sentí que de verdad había aprendido” (S12)

La simulación se desarrolló de manera positiva, y fue debatida con buenos niveles de autoevaluación y coevaluación. De igual manera, al menos en el plano formal, se comprendió el sentido del método que se utilizará a partir de esta sesión inicial (DC3). Se apreciaron niveles de duda con respecto a la utilización de la bitácora del personaje, que fueron aclaradas por la formadora, explicándose además, que cada participante debe encontrar su propia estrategia para utilizar esta herramienta, y que se van a ir analizando en el transcurso de las demás sesiones del programa. Con la selección de personajes se eleva la animación de los participantes y la disposición a la participación activa (DAM4), puesto que los papeles están desarrollados a partir de los animales que eligieron en la dinámica “Yo negocio como...” del taller de formación-acción; pero se aclara que, para estimular el entrenamiento del comportamiento empático y la aceptación del otro en la negociación (DAM2 y DP6) los personajes que representarán van a alternarse.

Sesión 2: Se percibió cierto temor en los participantes a enfrentar la simulación relacionado fundamentalmente con las dudas en el trabajo con la bitácora del personaje, pues temen no desempeñarse adecuadamente (DAM7). Al entrar al aula manifestaron expresiones tales como “Yo creo que este curso es más difícil que el pasado” (S8); “Profe, yo le di muchísimas vueltas al manual de los personajes y de verdad no supe qué hacer con él” (S10). No obstante se responde bien a la técnica de animación que eleva el deseo de participación (DAM4). Antes de comenzar la simulación se trabajó la autoestima y los motivos relacionados con el aprendizaje para estimular el nivel de confianza de los participantes y la implicación en el método. Se

explicó que ellos mismos podrán ir construyendo su manera de actuar con la bitácora del personaje y que deben ver la herramienta como una suerte de “organizador” de la actividad negociadora a simular (DC4, DAM4). La simulación transcurrió adecuadamente, de manera general, con la ayuda de la formadora. Se demostró buen nivel de comprensión de los conocimientos acerca de la negociación, aunque fue necesario retomar, por parte de la formadora, la explicación de algunos elementos conceptuales de la competencia comunicativa para negociar (DC2 y DC3). En el plano procedimental, las principales dificultades fueron expresadas en la orientación al análisis y evaluación del contexto de la comunicación (DP5) (S1, S2, S4, S6, S8, S9, S13). Se destacó el avance de S3 y S12 que habían presentado problemas en este indicador. También se presentaron dificultades con el comportamiento asertivo (DP3); la tendencia a la argumentación flexible e intencional (DP4) y la destreza para la indagación (DP7) en todos los sujetos indistintamente, pero fueron manejadas por la formadora, trabajando con niveles de ayuda desde su posición de árbitro. El debate vivencial se realizó con buena participación y se propiciaron las tres formas de evaluación (DC6 y DAM4). Se utilizó el aprendizaje positivo para reforzar los niveles motivacionales y de autoaceptación (DAM2 y DAM3). En el debate se estimuló la reflexión metacognitiva con base en el personaje interpretado, no en la persona real, para estimular la comprensión empática (DC6 y DP6). Los participantes refirieron problemas para la asunción del rol, lo que afectó los demás comportamientos de la competencia comunicativa para negociar. Esto fue aprovechado por la formadora para resaltar la integralidad de la competencia y la interrelación estrecha entre sus aristas; así como la importancia del comportamiento empático incorporado activamente a la actuación y no como expresión formal de aceptación del otro.

Sesión 3: Se respondió positivamente a la técnica de animación resaltándose como conclusión de la misma el papel del sentido colaborativo en el logro de resultados finales exitosos. Aún se presentaron algunas dudas con el trabajo con la bitácora del personaje (S7, S8 y S10) pero se refuerzan las experiencias positivas al respecto (S5, S13). La simulación, aunque todavía presentó algunos problemas en cuanto a la asunción de los roles (S2, S4, S8, S9), fluyó de manera más coherente. Se analizó mejor la situación de negociación y se apreció mayor grado de elaboración colectiva. El debate vivencial enriqueció mucho la práctica realizada, observándose mayor capacidad de valoración de logros y dificultades entre los participantes. “Creo que lo mejor que hice fue ofrecer de manera asertiva las posibles soluciones y explicar los incentivos de cada acción, pero me costó hacerlo desde la visión del tigre que tiende a ver más las soluciones desde la posición ganar-perder” (S11); “Mi principal problema fue la argumentación combinada con la escucha activa, porque normalmente soy muy tajante y tenía que buscar la forma de que todo quedara claro, dar las explicaciones

concisas pero saber que el otro las entendió” (S13); “Lo que más me costó fue asumir el papel de la mariposa, ser capaz de ir contra mi propia idea inicial porque encontré una alternativa mejor y hacerlo sin parecer que me digo y me contradigo” (S10). La formadora enfatizó en la necesidad de asumir coherentemente y a nivel consciente las diferentes aristas de la competencia (DC3). Aunque los logros no fueron elevados se mantuvo el nivel de motivación por la actividad puesto que se consiguió la comprensión de la importancia de la dinámica grupal en el autoconocimiento y de este en la posibilidad de perfectibilidad de la competencia (DAM7).

Sesión 4: Se presentaron mejores resultados del trabajo con la bitácora del personaje (S7 y S10) aprovechando esa posibilidad para trabajar los valores de tolerancia, aceptación y empatía y el nivel de comprensión cognitiva de la importancia de los mismos para el desarrollo de relaciones comunicativas positivas en el seno de la negociación (DC2, DC3, DC4, DC6, DAM2 y DAM5). Se resaltó también el nivel de creatividad de las estrategias para utilizar la herramienta y de las soluciones aportadas en la simulación. “Yo me estudié la situación y mi papel e hice una lista de cosas que podía y no podía decir” (S2); “Para mí fue importante repasar todos los papeles porque así fui comprendiendo cómo podía interactuar con todos los demás, tanto si estaban en mi equipo como si eran oponentes” (S5); “Yo me pasé todo el día de ayer tratando de actuar como una vaca, y anotando ideas sobre eso. Fue gracioso porque en mi casa me preguntaron si me pasaba algo. Se dieron cuenta de que no estaba “normal”. Uno a veces no se da cuenta que tiene rutinas muy específicas para responder ante las cosas” (S6). En correspondencia con el trabajo con la bitácora se apreció una mejoría en la asunción de roles en la simulación, respondiendo con mayor facilidad a las orientaciones de la formadora/árbitro. Esto permitió enfocar el debate vivencial hacia dificultades específicas con mayor nivel de profundidad, como el caso de la integración asertividad-argumentación flexible-indagación. Los sujetos con menor nivel de logro en este sentido fueron S8 y S9. De manera general se obtuvieron buenos resultados en cuanto al análisis cognitivo y el nivel de apropiación de los indicadores ya establecidos (DC6 y toda la dimensión procedimental).

Sesión 5: Se apreció un buen nivel de motivación de los participantes con la dinámica grupal y una elevación de la orientación hacia el logro de mejores niveles de competencia demostrado en el trabajo con la bitácora del personaje y el desarrollo más coherente de la simulación (DC6 y DAM7). De hecho, aparecieron menos errores procedimentales de la competencia comunicativa para negociar, siendo identificados con mayor facilidad los mismos, incluso por los propios sujetos, lo que expresa niveles de autoanálisis. Se logró una

buena dinámica reflexiva que permite focalizar los logros y dificultades, apreciándose comprensión metacognitiva e implicación en el logro. Los sujetos se hacen conscientes de sus avances y de sus desaciertos (DC4 y DAM7). “Hoy metí la pata al tratar de llegar a un acuerdo sin aclarar lo suficiente el nivel de implicación de cada parte; por suerte, mi amigo el caballo se dio cuenta de que las dos partes no teníamos la misma visión del contrato” (S4); de igual manera, el modo en que enfocan la coevaluación permitió ver el avance en los niveles de aceptación y tolerancia (DAM2 y DAM5); así como la expresión de la escucha activa y el comportamiento asertivo y empático (DP1, DP3 y DP5). Por ejemplo, sobre S8 dice S12 “Lo que le pasa es que todavía no se siente segura de cómo actuar, pero ya se ha dado cuenta de eso porque he visto cómo estudia la bitácora y cómo trata de ensayar”. Es acogida con aceptación la orientación del autorretrato.

Sesión 6: La sesión se desarrolló con muy buen clima de participación e implicación activa de los participantes. Durante el debate de los autorretratos se pusieron de manifiesto indicadores de cada una de las dimensiones de la competencia comunicativa para negociar: se apreciaron conocimientos sobre la temática y aplicación de los mismos a la propia situación vital de cada participantes (DC), se expresaron frases que reflejan tolerancia, aceptación y empatía hacia los miembros del grupo, reflexiones de la importancia de estos valores, así como de la colaboración y la creatividad para el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar (DAM). Es importante señalar el crecimiento de la autoaceptación del rol de negociador en los participantes, muy relacionado con el sentido subjetivo del entorno, con la posibilidad de actuación real y desempeño exitoso siempre que se comprenda la situación comunicativa a enfrentar (DAM1, DAM6 y DAM7). Por otra parte, los participantes ofrecieron un ordenamiento jerárquico de sus propios comportamientos comunicativos que les permite saber qué hacen mejor y qué logran menos en la dimensión procedimental de la competencia comunicativa para negociar (DP). Se destacaron, en nivel de profundidad, las autoevaluaciones de S5, S6, S10, S11, S12 y S13. A través de la técnica de cierre se conocieron las principales satisfacciones e insatisfacciones de los participantes con el desarrollo de la experiencia formativa. En cuanto a las satisfacciones las ideas que más se destacaron estaban relacionadas con el mejoramiento del desempeño, en expresiones tales como “Me siento mejor preparado para acometer negociaciones” (S4); “Me ha ayudado a comprender mejor mi trabajo, a entender que siempre estamos negociando y a hacerlo mejor, conscientemente” (S7). También refirieron con mucha fuerza la posibilidad de autoconocimiento: “Nos ha dado la posibilidad de autoconocernos mejor, y por tanto, de saber en qué tenemos que esforzarnos más” (S5). Otra idea en cuanto a las satisfacciones está relacionada con la posibilidad de aplicar lo estudiado en todas las esferas de relación: “Ahora puedo valorar mejor mi entorno y negociar en base a eso; no solo en lo

laboral, en todos los aspectos de la vida” (S11). En cuanto a las insatisfacciones, 5 sujetos no expresaron ninguna; los demás se refirieron fundamentalmente a problemas externos que determinaron que se tuviera que cambiar el día y/o el horario de clases en varias ocasiones y a que les hubiera gustado que fueran más sesiones.

Tercer momento: Autosuperación y preparación en el puesto

Durante la última sesión del momento anterior se instruyó a los participantes sobre el trabajo con el *Manual de autoevaluación de competencias comunicativas para negociar*, un material que contiene consejos prácticos y ejercicios que permiten la autosuperación y la puesta en práctica de la competencia adquirida en las situaciones laborales. Un mes después de concluido el segundo momento se realiza una dinámica de seguimiento con dos objetivos fundamentales: Trabajar con el Manual y obtener criterios evaluativos acerca de la implementación de la estrategia.

El primer objetivo se llevó a cabo a través de un taller, en que los participantes podían contar su experiencia en el estudio y trabajo con el material; así como pedir asesoría a la formadora y al propio grupo sobre dudas e inquietudes relacionadas con algún tema o ejercicio del folleto. La participación en esta sesión fue muy positiva, constatándose que, efectivamente, había sido consultado el material y, aunque no en el caso de todos los participantes, se habían realizado algunos ejercicios propuestos. Se reforzó la idea de que el manual no termina con la realización de los ejercicios puesto que la mayoría de ellos solo constituyen una guía que puede ser extrapolable a otros momentos; su real importancia es que es un instrumento para el seguimiento y la práctica constante.

Para cumplir el segundo objetivo se realizó una dinámica grupal partiendo de los criterios de validación utilizados con los expertos. Los resultados generales de esta valoración fueron los siguientes:

Todos los participantes estuvieron de acuerdo en que la experiencia resultó instructiva, amena y comunicativa. Once de ellos expresaron que las formas organizativas de superación profesional que forman parte de la propuesta son adecuadas para potenciar la competencia comunicativa para negociar y propician el desarrollo individual. Diez señalaron que permite propiciar en un nivel alto el desarrollo de la colaboración y el trabajo en grupo y 7 agregaron que estimuló la reflexión.

El 100 % opinó que las etapas de la estrategia de superación profesional presentaron continuidad lógica y sus objetivos son coherentes y 6 opinaron que permite en gran medida la medición a corto, medio y largo plazo de su efectividad a través del seguimiento del manual. El 76,9 % (10 participantes) expresaron que permitió participar muy activamente en el aprendizaje y que ha redundado positivamente en su desempeño.

Evaluación general de la estrategia de superación profesional propuesta:

Resultados clave:

La retroalimentación constató satisfacción con los contenidos, métodos y con la propia acción de la formadora. Los participantes refieren no haber compartido antes un “curso” de este tipo y que, aunque esto les provocó cierto temor inicial y dificultades para adaptarse a la forma, les resultó muy interesante y útil en el sentido de la posibilidad de practicar lo estudiado y retroalimentarse sobre logros y dificultades. Al respecto opinan: “El curso ha sido muy estimulante, nos ha mantenido conectados y hemos podido aplicar lo estudiado en la práctica” (S4). “Ha sido muy bueno; con las tareas hemos podido saber si de verdad estábamos aprendiendo porque podíamos aplicarlo fuera del aula” (S6); “Para mí ha sido muy bueno, ahora pienso más lo que voy a decir, y me fijo en cómo y cuándo decirlo; hasta en mi casa lo aplico” (S10); “Nos ha hecho pensar, reflexionar en cómo nos relacionamos, qué cosas decimos, por qué a veces nos parece que no nos entienden” (S13).

Por otra parte, se puede considerar cumplido el objetivo general de la estrategia al lograrse, con la aplicación secuenciada de las formas de superación profesional seleccionadas, mejorar la competencia comunicativa para negociar en los sujetos de estudio; llevándolos a un plano superior en relación con los niveles demostrados en el diagnóstico inicial.

En este orden se pudo constatar la consolidación de conocimientos acerca del proceso negociador y el carácter integral de la competencia comunicativa para negociar, expresado en las reflexiones que hacían los participantes en las sesiones de taller y debate; denotando buen nivel de reflexión metacognitiva. Un ejemplo de ello es la variación en la unidad de sentido sobre el concepto de negociación, que pasa de la prevalencia del criterio económico en su contenido que era significativo en la etapa diagnóstica, a la definición asociada al plano relacional, interactivo. También resultó significativo el avance de la comprensión de la competencia comunicativa como estructura interna de la personalidad que se expresa en los modos de actuación. A la pregunta: ¿Creen que han elevado su competencia comunicativa para negociar?, se obtienen respuestas muy

elaboradas tales como: “Creo que sí, y es interesante, porque cuando comenzó el curso pensaba que como negociadora no tenía la más mínima competencia; pero aquí he aprendido que eso se puede cambiar, que puedo mejorar y que es una posibilidad que tengo porque la competencia está en mí misma, yo soy la que me hago competente” (S11); o respuestas más sencillas, pero que también expresan esta idea: “Creo que sí y creo que esa no es la única cosa de mi personalidad que el curso me ha llevado a superar. De hecho, creo que he crecido un poco como persona aquí” (S12).

Con la realización de las tareas interactivas y a través de la autosuperación se logró que pudieran extrapolar los conocimientos al entorno real; está extrapolación se da también en el aula, a través de las situaciones simuladas. También se nota cómo se refuerza el comprometimiento de los participantes con el rol de negociador y sus expectativas de desempeño exitoso, lográndose una actitud positiva hacia el entorno de la negociación. “Es verdad que las cosas son difíciles, pero muchas veces la hacemos más difíciles con nuestra actitud o con una mala evaluación de la situación” (S5); “¿Cuántas veces vamos a pedirle algo al jefe pensando que nos dirá que no? Sin haber dicho una palabra ya tenemos parte de la pelea perdida” (S6).

A través de todas las sesiones se comprendió más la interrelación de la competencia comunicativa para negociar con los valores de tolerancia, aceptación y empatía; así como con el sentido de colaboración y creatividad. La interiorización de las dimensiones cognitiva y afectivo-motivacional quedó expresada en los modos de actuación logrados como indicadores procedimentales y que se han ido describiendo en cada una de las actividades acometidas. La figura 4, que aparece a continuación, expresa el crecimiento de estos indicadores.

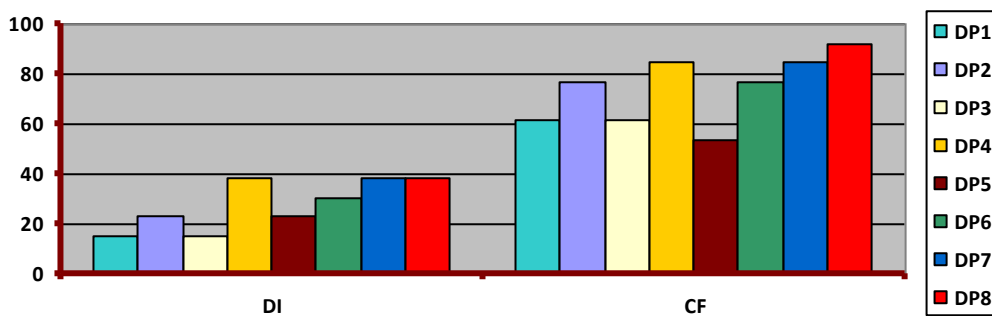


Fig.4: Perfil grupal de niveles de crecimiento de comportamientos comunicativos (dimensión procedimental) de la competencia comunicativa para negociar en directivos bancarios.

Consideraciones críticas relacionadas con la aplicación de la estrategia de superación profesional para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en directivos de BANDEC Villa Clara que permiten orientar su seguimiento

- Se logró articular todo el sistema de actividades de la estrategia en torno al objetivo de desarrollar la competencia comunicativa para negociar en todas sus dimensiones; por lo que los distintos componentes personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje se orientan hacia las particularidades psicopedagógicas relacionadas con dicha meta integral.
- El diseño del sistema de actividades favorece el mantenimiento de un clima participativo, que permite la interacción y el diálogo abierto entre los participantes y entre estos y la formadora; lo que a su vez, propicia el desarrollo de comportamientos comunicativos importantes para la competencia comunicativa para negociar, como son la empatía y la asertividad. Los participantes reconocieron como significativo el tener esas posibilidades de expresión, y también la posibilidad de actuar, de practicar en un entorno grupal colaborativo.
- Se avanzó más fácilmente en lo cognitivo que en lo afectivo, sin embargo, el cambio más relevante fue justamente en lo afectivo, si se considera la brecha salvada.
- En la dimensión cognitiva el cambio fundamental fue en el indicador relacionado con la capacidad de reflexión metacognitiva (DC6), esencial para reconocer a un nivel intelectual cuáles son los mecanismos que se emplean o no en el despliegue de la competencia comunicativa para negociar.
- En la dimensión afectivo-motivacional el cambio más importante fue en el DAM7, relacionado con el nivel de expectativas de su propio mejoramiento como negociador al manejar la competencia comunicativa. Se considera este un cambio trascendental, de manera general, porque fortalece también otras estructuras de la personalidad que refuerzan la competencia comunicativa para negociar, como es el caso de la autovaloración y las actitudes. Sentirse comunicativamente más competente refuerza la autoestima, la seguridad en sí mismo y la actitud proactiva, por lo que estas cualidades, en el momento de actuar comunicativamente pueden reforzar la respuesta integral de la personalidad.
- En la dimensión procedimental, el cambio más relevante, estuvo relacionado con la elevación de la asertividad (DP3) y la escucha activa (DP1); puesto que fue donde mayores dificultades se hallaron en el grupo en el diagnóstico inicial y la brecha salvada fue más amplia; aunque los niveles más altos se alcanzaron en la argumentación flexible (DP4) y la creación del clima positivo (DP8).

- Los cambios más notables, a nivel individual, fueron en los sujetos S12 y S13 que lograron un avance significativo en comparación con el diagnóstico realizado antes de comenzar la etapa de aplicación. Pueden considerarse también con evolución muy positiva los sujetos S5, S6, S10, S11 y con evolución favorable S3, S7 y S4. Sin embargo hubo dos casos donde el avance fue muy escaso (S2 y S1) y dos casos que aunque avanzaron bastante en relación con su diagnóstico inicial no alcanzaron altos niveles en sus indicadores procedimentales (S8 y S9). Esto está condicionado, principalmente, por el nivel de regulación personal de estos individuos que se orientan hacia las normas-estereotipos y valores, por tanto muestran mayor resistencia al cambio pues su personalidad se caracteriza por la poca flexibilidad. En uno de los casos esta orientación se agrava por la coexistencia con una autovaloración por exceso, lo que le impide avanzar pues no reconoce sus propios errores.
- Se consideran como elementos fundamentales que favorecieron la implementación de la estrategia:
 - El haber trabajado la dimensión afectivo-motivacional de los sujetos desde la etapa diagnóstica.
 - La organización de la estrategia, de manera que transitaran desde menores niveles de complejidad a niveles más profundos.
 - La utilización del aprendizaje positivo para reforzar la autoestima.
 - El respeto por la experiencia de los participantes y el clima de cordialidad y disciplina que primó en la experiencia desde el primer momento.
- Un elemento importante que influyó en la implementación de la estrategia fue la sólida cultura del personal bancario, que actuó en dos sentidos:
 - El nivel de preparación con que ya contaban los participantes en la estrategia, el dominio que tenían de su propia experiencia, les permitió la asimilación cognitiva tanto de los elementos generales de negociación y comunicación, como el contenido propio de la competencia comunicativa para negociar. La corrección en el modo de actuar, la cortesía y el respeto que priman como políticas de relación en la banca permitieron que expresiones procedimentales como la creación del clima positivo para la comunicación y la propia empatía fueran incorporados de una manera bastante integral. De igual manera influyó en el propio clima de respeto y disciplina que primó en la experiencia desde el primer momento. El afán por la superación, por hacer las cosas bien, por actuar correctamente, ayudaron a que fueran aceptadas y cumplidas las tareas docentes relacionadas con la autosuperación y la preparación en el puesto.
 - La cultura condiciona comportamientos estereotipados que trascienden a toda la actuación del sujeto. Afectó, fundamentalmente, los indicadores DP5 y DAM6 relacionados con el sentido subjetivo del entorno,

en que las personas comprendan sus posibilidades reales de actuar y se orienten hacia ello. Las dificultades cognitivas y afectivas afrontadas determinaron que, procedimentalmente, este indicador (DP6) no mostrara mayor desarrollo. De igual manera, el afán por actuar intachablemente hizo que se manifestaran niveles de frustración y temor importantes que hubo que manejar cuidadosamente durante el desarrollo de las sesiones, sobre todo en los primeros momentos del entrenamiento en que se enfrentaban a una forma de superación poco común que, por demás, involucraba el hecho de que se equivocaran delante de sus compañeros.

- La principal limitación en la implementación de la estrategia está relacionada con la medición del impacto a mediano y largo plazos; por lo que se elaboran los indicadores de seguimiento siguientes:
 - Nivel de crecimiento del número de convenios cerrados satisfactoriamente en el período posterior a la aplicación de la estrategia de superación profesional.
 - Mejoramiento de las relaciones laborales de los participantes, apreciado por superiores y subordinados.
 - Elevación del porcentaje de clientes que aprecian un progreso en las relaciones contractuales que involucran a los sujetos de la experiencia.

Conclusiones parciales del capítulo 3

- La estrategia de superación profesional para desarrollar la competencia comunicativa para negociar en directivos de BANDEC Villa Clara fue valorada positivamente por criterio de expertos en términos de adecuación, validez, consistencia, posibilidad y resultados esperados.
- La implementación de la etapa diagnóstica de la estrategia de superación profesional propuesta permitió describir las principales limitaciones del grupo de participantes en la experiencia formativa en cuanto a las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental de la competencia comunicativa para negociar.
- La implementación de la etapa de ejecución de la estrategia de superación profesional propuesta permitió incrementar los niveles de desarrollo integral de la competencia comunicativa para negociar en los participantes de la experiencia formativa; constatándose a través de los mecanismos de retroalimentación y control establecidos en la tercera etapa de la estrategia y aplicados paralelamente a la ejecución de la misma. Los principales logros al respecto fueron:
 - Se consolidaron conocimientos acerca del proceso negociador y el carácter integral de la competencia comunicativa para negociar, como estructura de la personalidad.
 - Se logró por los participantes extrapolar los conocimientos a situaciones simuladas y al entorno real.

- Se reforzó el comprometimiento de los participantes con el rol de negociador y sus expectativas de desempeño exitoso.
- Se estimularon los valores de tolerancia, aceptación y empatía; así como el sentido de colaboración y creatividad.
- Se logró un crecimiento paulatino de los indicadores procedimentales como expresión de la unidad cognitivo-afectiva en los modos de actuación del individuo.

CONCLUSIONES GENERALES

- Las competencias son definidas por la autora como configuraciones psicológicas complejas que se expresan a un nivel consciente volitivo de la personalidad y cuentan con un núcleo autorregulador, determinado por la unidad cognitivo-afectiva conformada por capacidades y motivaciones vinculadas al sentido subjetivo del entorno del individuo en relación con la actividad específica o el rol a desempeñar. En consecuencia, se define la competencia comunicativa para negociar como una configuración psicológica conformada básicamente por capacidades y motivaciones relativas al papel de la comunicación en la negociación vinculadas al sentido subjetivo del contexto específico en que se desarrolla la actividad negociadora.
- Atendiendo a los resultados del estudio exploratorio inicial se considera que no se logran consolidar los contenidos teóricos y las habilidades prácticas relativas a la comunicación para negociar, puesto que se trabaja la comunicación como un tema aislado y de peso relativamente bajo dentro de los programas y no como una competencia central a lograr para perfeccionar el perfil de los negociadores.
- Se diseñó una estrategia que integra tres etapas, cuyo objetivo general es potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar, a través de la aplicación secuenciada e integrada de formas de superación profesional (preparación en el puesto, el taller de formación-acción, el entrenamiento sociopsicológico y la autosuperación) que contribuyan a la formación integral del directivo.
- La estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos de BANDEC Villa Clara la competencia comunicativa para negociar fue valorada positivamente por criterio de expertos. El estudio de caso constató que se cumplieron los objetivos propuestos, potenciando en los directivos la competencia comunicativa para negociar, expresado en la consolidación de conocimientos acerca de la negociación y el carácter integral de dicha competencia; la aplicación de conocimientos a situaciones simuladas y al entorno real; la elevación del comprometimiento de los participantes con el rol de negociador; la expresión de tolerancia, aceptación; empatía, sentido de colaboración y creatividad y el crecimiento paulatino de los indicadores procedimentales como expresión de la unidad cognitivo afectiva en los modos de actuación del individuo.

RECOMENDACIONES

- Dar seguimiento a los indicadores propuestos para completar la evaluación de impacto de la experiencia formativa.
- Promover la utilización de formas de superación como el entrenamiento sociopsicológico y la preparación en el puesto en la formación de competencias en el postgrado.
- Extender la experiencia a otros sectores organizacionales que requieran intensificar la superación profesional de los directivos en temas de negociación.
- Continuar profundizando en el estudio del tema, a través de la propuesta de otros resultados científicos, por la importancia que tiene el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en la formación y desarrollo de directivos en nuestro país.
- Profundizar en el estudio de las peculiaridades y regularidades de la educación de postgrado y las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de directivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Abuljanova, K.A. (1980): La actividad y la psicología de la personalidad. Editorial Nauka, Moscú.
2. Aguirre Raya, D. (2005): Competencias comunicativas del personal de enfermería. Tesis en opción al grado científico de doctora en ciencias de la comunicación. Facultad de comunicación. Universidad de La Habana.
3. Alamillo, A. (2007): El arte de la negociación. Disponible en www.gestiopolis.com; consultado:15/10/2008
4. Alfonso Gómez, R. (2005): "Una comunicación eficiente: invariante funcional para el desempeño del tutor". Disponible en: www.monografias.com; consultado:22/05/2009
5. Alonso Jiménez, L.; Salmerón Pérez, H. y Azcuy Morales, A.B. (2008): "La competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad. Algunas distinciones conceptuales". Revista Mexicana de Investigación Educativa. Distrito federal. México año/vol. 13, núm. 039 pp. 1109-1137
6. Álvarez de Zayas, C.M. (1992): La pedagogía como ciencia. (Epistemología de la educación). Material digital. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
7. Álvarez de Zayas, C.M. (1996): La escuela en la vida. (Didáctica). Material digital. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
8. Álvarez Valdivia, I. (2006). Autorregulación del aprendizaje: ¿Qué y cómo evaluar? Comunicación elaborada para ECOESTA. Proyecto de investigación "Evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas". Universidad Autónoma de Barcelona, España
9. Alves de Lima, A. (2005): "Habilidades de Comunicación: una Competencia Básica para la Práctica Clínica". 4to Congreso Internacional de cardiología en Internet. Comisión de Bioética. Presentación en diapositivas. Disponible en: http://www.fac.org.ar/ccvc/llave/c066/inicio_archivos/frame.htm; consultado:15/10/2008
10. Ananiev, B.G. (1977): Sobre los problemas actuales del conocimiento humano. Editorial Nauka. Moscú
11. Andreu Gómez, N (2005): Metodología para elevar la profesionalización docente en el diseño de tareas docentes desarrolladoras. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela. Villa Clara, Cuba
12. Ángeles Gutiérrez, O. (2003): "Métodos y estrategias para favorecer el aprendizaje en las instituciones de educación superior. Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje: estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior". Disponible en <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos3.pdf> ; consultado:10/01/2010

13. Ansorena, A. (1996): 15 casos para la selección de personal con éxito. Edit Paidós, Barcelona
14. Anstisfenova, L.I. (1988): "Hacia la psicología de la personalidad como sistema en el desarrollo", en Psicología de la formación y desarrollo de la personalidad. Editorial Nauka. Moscú
15. Añorga, J. (1995): La Educación Avanzada y el Diseño Curricular. CENESEDA. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba
16. Añorga, J. (1996). La Educación de Avanzada. Universidad Andina Simón Bolívar. Sucre, Bolivia.
17. Aparicio Venegas, J y Galbán Cruz, C (2008): "El problema del aprendizaje en los grupos (Parte III)". Disponible en www.espacio logopédico. com; consultado 22/05/2009
18. Arbizu, F. (2002): "La perspectiva del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias". CINTERFOR-OIT, Montevideo. Disponible en www.cinterfor.org.uy/public; consultado:10/01/2010
19. Argudelo, S. (2002): "Alianza entre formación y competencia". CINTERFOR-OIT, Montevideo. Disponible en www.cinterfor.org.uy/public; consultado:10/01/2010
20. Argüelles, A. y Gonczi, A. (2001): Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional. Edit.Limusa, México.
21. Arroyo de la Tejera J.E. y Berenguer Guarnaluses N.L. (2009): "La gerencia y la dirección científica". MEDISAN 2009; 13(6). Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol13_6_09/san20609.htm; consultado: 10/01/2010
22. Artilles Olivera, I. (2010): Modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la sede universitaria municipal. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Centro de estudios de educación. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
23. Barreiro Pousa, L. (2000): "El perfeccionamiento empresarial y la comunicación interna". Revista Espacio. No 1
24. Becerra Alonso, M.J. (2001): "¿Es necesario el desarrollo de una competencia para la comunicación interpersonal? El desarrollo de saberes básicos vinculados a la comunicación interpersonal en Arquitectos e Ingenieros y su tratamiento en el Plan de estudio". Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos12/arthabil/arthabil.shtml>; consultado: 22/05/2009
25. Beltrán Núñez, F. (2004): "Desarrollo de la competencia comunicativa". Disponible en <http://www.Universidadabierta.edu.mex>; consultado:25/06/2007

26. Berges Díaz, J. M. (2003): Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de habilidades comunicativas en docentes de la Secundaria Básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Villa Clara
27. Bernaza Rodríguez, G. (2004): El proceso de enseñanza en la educación de posgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación. Dirección de Posgrado Ministerio de educación superior. Cuba
28. Billikopf Encina, G. (2006): "Negociación efectiva" en Administración laboral agrícola: Cultivando la productividad del personal. Universidad de California. Libro electrónico disponible en <http://www.cnr.berkeley.edu/ucce50/agro-laboral/7libro/001s.htm>; consultado: 25/06/2007
29. Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007): "Las competencias emocionales". Educación XX1. V-10, pp. 61-82. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona
30. Borjas, M. (2003): "¿Comunicación o incomunicación? El desarrollo de competencias comunicativas para la transformación". Disponible en <http://www.unisimonbolivar.edu.co/revistas/aplicaciones/doc/81.doc>; consultado: 10/01/2010
31. Boyatzis, R.E. (1982): The Competent Manager, Ed. John Wiley & Sons, New York
32. Briasco, I. (2001): "Los sistemas por competencias en el marco de las transformaciones y reformas de la educación técnica y profesional". Reunión plan andino, Caracas, Venezuela, 28 y 29 de junio 2001. Educación y trabajo. OEI. Disponible en www.oei.es/eduytrabajo; consultado: 25/06/2007
33. Brum, V.J. y Samarcos Júnior, M.R. (2001): Proyecto Educación-trabajo en el Mercosur. Documento sobre comparabilidad y compatibilización entre los perfiles comunes de nivel medio técnico. Educación técnico profesional. OEI, cuaderno de trabajo 5, disponible <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad05a01.htm>; consultado: 10/01/2010
34. Bunk, G. P. (1994): "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA", en Revista Europea de Formación Profesional, n.º 1, pp. 8-14.
35. Buxarrais, M. R. (1997): La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales. Editorial Desclee de Brouwer. S.A. Bilbao. España
36. Cabrera Samper, E. (2006): "La competencia investigativa del Profesor General Integral de Secundaria Básica en su formación inicial". Disponible en www.monografias.com; consultado: 16/07/2010
37. Canale, M. y Swain, M. (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistic. Material fotocopiado. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas

38. CAP (2007): Estrategia Provincial de Preparación y Superación de cuadros del estado y el gobierno. Villa Clara
39. Carnota Lauzán, O. (1990): Teoría y práctica de la dirección socialista. Ed. Pueblo y educación. La Habana
40. Casañas Díaz, M. (2003): "Papel de la universidad pedagógica hacia el sistema educativo en general". Material complementario para la Maestría en Educación del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Caracas, Venezuela
41. Casavedall Morales, A (2006): Estrategia de superación profesional para el perfeccionamiento de la comunicación pedagógica con enfoque personológico en los docentes de la carrera del profesor general integral de secundaria básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara. Cuba
42. Castellanos Simons et al. (2003): Una visión alternativa de la competencia para la investigación educativa. Esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO) sobre la investigación educativa. Libro digital. La Habana, Cuba
43. Castillo Estrella, T (2004): Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Rafael M. de Mendive, Pinar del Río, Cuba
44. Cejas Yanes, E. (2002): "La formación por competencias laborales: proyecto de diseño macrocurricular por competencias laborales para técnicos medios en Farmacia Industrial". Trabajo presentado en el Evento Provincial de Pedagogía 2003, La Habana
45. Cejas Yáñez, E. y Pérez, J. (2003): "Hacia una definición de competencias laborales". Disponible en www.monografias.com
46. Chávez, J. A. (2005): Acercamiento necesario a la Pedagogía General. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana
47. Chaviano Rodríguez, N (2008): "Modelo teórico metodológico de superación profesional para perfeccionar la formación humanístico cultural de los docentes de carreras no humanísticas". Ponencia digital. Facultad Ciencias Sociales, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
48. Chomsky, N. A. (1975): Aspectos de la teoría de la sintaxis. Edit. Aguilar, Madrid
49. Chomsky, N. A. (1981): Problemas actuales de la teoría lingüística, 3ra edición, Siglo XXI
50. Codina, A (2004): "Saber preguntar ¿una herramienta gerencial?" Disponible en www.degerencia.com; consultado: 25/06/2007

51. Codina, A (2005): "20 consejos para negociar con éxito". Disponible en www.degerencia.com; consultado: 25/06/2007
52. Codina, A. (2006): "Las técnicas de comunicación en la negociación cara a cara". Disponible en www.degerencia.com; consultado: 25/06/2007
53. Comisión Europea (1995): "Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento". Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, pág 5
54. CONOCER (1998): "Análisis ocupacional y funcional del trabajo". Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional IBERFOP.OEI. Disponible en <http://www.oei.es/oeivirt/fp/iberfop03.htm>; consultado: 25/06/2007
55. Cordao, F. (2002): "A certificação profissional no Brasil". CINTERFOR-OIT. Disponible en www.cinterfort.org.uy/public; consultado: 10/01/2010
56. Cowling, A. y James P. (1997): La esencia de la administración de personal y las relaciones industriales, Ed. Prentice Hall Hispanoamericana, México
57. D'Angelo Hernández, O. (2000). "El Desarrollo Profesional Creador (DPC) en la actividad científica". Biblioteca Virtual. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO, 1-30. Disponible en <http://168.96.200.17/ar/libros/cuba/angelo.rtf>; consultado: 15/10/2008
58. De Armas Ramírez, N. (2003): "Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa". Curso pre- reunión N° 85. Evento PEDAGOGÍA 2003. La Habana
59. De Carvalho e Silva, F.M.J. (2001): El Trabajo Metodológico en la asignatura "Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza Fundamental": Una vía para favorecer el desarrollo de competencias ética y comunicativa en la formación profesional pedagógica. Tesis de Maestría en Educación. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana
60. Decreto Ley No. 196. (1999). Sistema de Trabajo con los Cuadros del Estado y del Gobierno. Capítulo I. Consejo de Estado. La Habana. Cuba
61. Decreto Ley No. 197. (1999). Sobre las relaciones laborales del personal designado para ocupar cargos de dirigentes y de funcionarios. Capítulo I. Consejo de Estado. La Habana. Cuba
62. Delors, J. (1997): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Correo de la UNESCO, Vol.12, pp. 91-103
63. Díaz Gómez, A. (2005): "Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey". Universitas Psychologica. 4 (3), Bogotá, Colombia, pág. 373-383

64. Díaz Rosales, M.A. y García Díaz, D. (2009): "La competencia comunicativa en estudiantes de las carreras de educación y psicología de la UIA-Puebla: una aproximación evaluatoria". Inter Science Place. Año 2, núm. 10
65. Doménech, C (1999): "Educar para la comunicación" en: Taller de la palabra. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
66. Ducci, M. (1997): "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional" en Formación basada en competencia laboral, Cinterfor/OIT, Montevideo
67. Economy, P. (1998): El arte de la negociación. Biblioteca de negocios. Editorial Mc Graw Hill. México
68. Fernández, A.M, et al (2001): "De la capacidad a la competencia. Fundamentos teóricos". Revista Órbita; 6:14-18.
69. Ferry, G. (1991): El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Edit. Paidós. Barcelona, España
70. Fisher, R. y Ury, W. (2002): Sí... de acuerdo. ¿Cómo negociar sin ceder? 3era edición. Ediciones Norma. Bogotá. Colombia
71. Forgas, J. (2003): Modelo para la formación profesional en la educación técnica y profesional, sobre la base de competencias profesionales en la rama mecánica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Frank País. Santiago de Cuba
72. Fraga Luque, O. (2006): Estrategia de Superación Profesional para la preparación teórico metodológica del docente en el contenido de la ética martiana. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela. Villa Clara, Cuba
73. Fuentes González, H (2000): Modelo curricular con base en competencias profesionales. Fundación Escuela Superior INPAHU. Santa Fe de Bogotá. Colombia
74. Gallardo López, T. (2004): La educación en valores morales en el contexto empresarial a partir del vínculo Universidad- Empresa: hacia un modelo de superación a directivos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
75. García Colina, F.J. (2004): "La capacitación en dirección". Disponible en www.monografias.com; consultado 16/07/2010
76. García Gutiérrez, A; Díaz González, L y Paz Gómez, O (2005): "El modelo de Profesor General Integral de Secundaria Básica. Esbozo teórico y diagnóstico del nivel actual". Disponible en www.monografias.com; consultado 16/07/2010

77. García, J et al (2007): Modelo de Negociación basado en las relaciones. Centro de negocios. Universidad Adolfo Ibáñez, España
78. Gonczi, A y Athanasou, J. (1996): Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Edit. Limusa, México
79. González González, M. (2002): El curriculum y los desafíos para el 3er milenio. Monografía digital. Centro Información de la Casa del Pedagogo. Habana Vieja. La Habana. Disponible en: www.cedesi.uneciencias.com/textos/articulos/a02.doc; consultado:15/10/2008
80. González Ibarra, M.L. (1996) El entrenamiento sociopsicológico para elevar la competencia comunicativa en dirigentes. Tesis en opción al grado científico de doctora en psicología. Universidad de La Habana, Cuba
81. González Maura, V. y González Tirados, R.M. (2008): "Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria". OEI. Revista Iberoamericana de Educación. Número 47 Mayo-Agosto 2008
82. González Maura, V. (2002). "¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica". Revista Cubana de Educación Superior, XXII (1), pp. 45-53
83. González Rey, F. (1985): Psicología de la personalidad. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 172 p.
84. González Rey, F. (1997): Epistemología cualitativa y subjetividad. La Habana, Cuba, Edit. Pueblo y educación. pp 92-99
85. González Rey, F. y Mitjáns Martínez, A. (1996): La personalidad, su educación y desarrollo. Edit. Pueblo y educación, La Habana.
86. González Rivero, B. (2003): "La competencia profesional". Boletín sobre educación. Centro de estudio y desarrollo educacional. Universidad de Matanzas. Disponible en <http://www.umcc.cu/boletines/educede/Boletin%2014/comprofesional.pdf>. consultado:15/10/2008
87. González Suarez, E (2006): "Desarrollo de la creatividad en la formación de los profesionales.El Perfeccionamiento profesional". Disponible en www.wikilearning.com; consultado:15/10/2008
88. Guanche Martínez, A. (2007): "Acerca del pensamiento pedagógico cubano". Presentación en power point. Materiales para el curso Educación de la creatividad. Maestría en Pedagogía. Universidad Bolivariana de Venezuela
89. Guardiola Romero, R. et al (2009): "Modelo de formación y desarrollo de las reservas de la Empresa Mecánica del Níquel basado en la gestión de competencias del cargo de jefe de turno". Ponencia

- presentada en el XII Taller Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación GESTEC 2009 Disponible en: www.gestec.disaic.cu/PONENCIAS2009/gestec/Cuba/P23.doc; consultado: 10/01/2010
90. Gumbau, J. (2005): "Negociar hoy. Negociación de Alto Rendimiento". Disponible en www.gerentes.com; consultado: 10/01/2010
91. Hernández, V y Matos, E.C. (1999): "Enfoque funcional de la competencia comunicativa" en Taller de la palabra. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana
92. Horruitiner, P. (2006): La universidad cubana: el modelo de formación. Edit. Félix Varela. Ciudad de La Habana
93. Ilich, J. (1997): Gane Negociando. ¡Fácil!. Prentice Hall. México
94. Irigon, M. y Vargas, F. (2002): Competencia Laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud, Cinterfor/OIT, Montevideo, Uruguay
95. Jaramillo López, J.C. (2008): "Las estrategias comunicativas como factor de calidad en la gestión escolar". Son de Tambora 218. Red de la Iniciativa de Comunicación
96. Jiménez Arias, M.E. y de Dios Lorentes, J.A. (2009): "La comunicación en salud desde las perspectivas ética, asistencial, docente y gerencial". MEDISAN 2009;13(1) Disponible en http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol13_1_09/san10109.htm; consultado: 10/01/2010
97. Jonnaert, P. et al (2006): "Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente". Disponible en <http://www.ore.uqam.ca>; consultado: 22/05/2009
98. Le Boterf, G. (2001): Ingeniería de las competencias. Epise, Barcelona
99. Leontiev, A. N. (1986): "Sobre la formación de las capacidades" en Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, pág. 45
100. Lévy-Leboyer, C. (2000): Gestión de las competencias. Edit. Gestión. Barcelona
101. Linares Borrell, M.A. (2006): "De la formación de grupos a equipos de trabajo docente mediante procesos de comunicación personal. Apuntes sobre la concepción metodológica del proceso". www.gestiopolis.com; consultado: 22/05/2009
102. Lombana, R. (2005): La superación profesional con enfoque interdisciplinario en el docente de humanidades de la Escuela de Instructores de Arte. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela. Villa Clara, Cuba
103. López Chaviano et al (2006): "Puntos de partida y presupuestos teórico-metodológicos de la comunicación a considerar en el diseño de un modelo de educación a distancia para la superación profesional a directivos educacionales en condiciones de universalización de la educación superior". I

Simposio de Educación a distancia. Biblioteca Digital Educación a Distancia Vol. II. Universidad Pedagógica "Félix Varela". Villa Clara. Cuba

104. Lorences González, J. (2003): Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural. Tesis en opción al grado científico de doctora en ciencias pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela. Villa Clara
105. Lourt, P. (2000): Gestión de los recursos humanos. Edit. Gestión. Barcelona, España
106. Machado, A. L. (2002): Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Documento fotocopiado. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
107. Macías Cabrera, M.E. (2002): Modelo para el autoperfeccionamiento del desempeño creativo del maestro. Tesis en opción al grado científico de doctora en ciencias pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Facultad de Ciencias de la Educación. Ciudad de La Habana
108. Martí Pérez, J.J. (1963): Obras Completas. T8. Ed. Pueblo y Educación
109. Martínez Martínez, C.C. y Herrera Lemus, K.C. (1998): CURSO NEGOCIACIÓN I. Folleto para estudios de postgrado. CEDE. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
110. Marx, C. (1965): Manuscritos económicos y filosóficos de 1844. Ed. Pueblo y Educación. La Habana
111. Marx, C. (1973): El Capital: T1. Editorial Ciencias Sociales. La Habana
112. Mendoza Jacomino, C. A. (2011): Modelo teórico metodológico de superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en el profesor de la filial universitaria municipal. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Villa Clara, Cuba
113. Menéndez Pérez, M. (2000): Aproximaciones conceptuales en torno al hablar y la competencia comunicativa. Tesis de Maestría en la enseñanza comunicativa de la Lengua y la Literatura. Universidad Pedagógica "Félix Varela". Villa Clara
114. Mertens, L. (1996): Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos. Ed. CINTERFOR, Colombia
115. Mertens, L. (2000): "Prácticas de evaluación por competencias: hacia un modelo simple y significativo". Disponible en www.leonardmertens.com; consultado:25/06/2007
116. Mesa Contreras, G.; Rodríguez, L. y Figueroa, G. (2006): Procedimiento para la evaluación de la formación de negociadores. Informe de investigación. CEDE. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas

117. Mesa Contreras, G; Jiménez, E. y León, Y. (2003): Procedimiento para la determinación de necesidades de formación de negociadores en el Banco de Crédito y Comercio. Informe de investigación. CEDE. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
118. Mesa Contreras, G. y Peteiro, L. (2002): Estudio de Identidad Corporativa del Centro de Estudios de Dirección Empresarial de la Universidad Central de las Villas. Informe de investigación. CEDE. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
119. Mesa Contreras, G. y Guerra Díaz, C.E. (2004): Diseño y confección de un folleto de apoyo para la impartición de la asignatura Negociación en postgrado. Informe de investigación. CEDE. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
120. Ministerio de educación superior (2004): Reglamento de Programas de Superación Profesional y de Formación Académica de Postgrado de la República de Cuba. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
121. Molina Gómez, A.M et al. (2009): "La competencia comunicativa del estudiante de Psicología de la salud: Una propuesta de indicadores". MediSur v.7 n.5. Centro Provincial de Información de Ciencias Médicas. Cienfuegos, Cuba
122. Molon, I. S. (2003): Subjetividade e constituicao do sujeito em Vigotsky. Voces, Río de Janeiro
123. Monzó Sánchez, J. (2005): "Estilo de negociación del directivo según la personalidad y estilo de dirección". Disponible en www.degerencia.com; consultado:25/06/2007
124. Nieremberg, G. (1994): The complete negotiator. Material fotocopiado. Edit.Limusa, México
125. Nieto, S. (1999) "Dossier Emprendedores: El emprendedor y la decisión de crear su empresa". Folleto digital. Escuela ramal del Ministerio de la industria básica. La Habana, Cuba
126. Nogueira Sotolongo, M. et al (2003): "Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior". Revista Educación Médica Superior 2003; 17(3)
127. Norma Cubana: 3001 (2007): Requisitos vinculados a las competencias laborales. Sistema de gestión integrada de capital humano
128. Ortega, A. (2005): "El arte de negociar" en Retórica. El arte de hablar en público. Diego Martín Ed, Murcia, España
129. Páez Pérez, V. (2001): "El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias". Revista Comunicación, enero-junio. V 11 No 003. Instituto tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica
130. Palacino Rodríguez, F. (2007): "Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico". Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6, Nº 2, 275-298

131. Parra Rodríguez, J.F. y Más Sánchez, P.R. (2004): "La Competencia Comunicativa Profesional Pedagógica: Una aproximación al estudio de su definición". Disponible en www.monografias.com; consultado: 16/07/2010
132. Peker, P. (2004): "Claves para negociar en tiempos turbulentos: como negociar sin romper relaciones ni rendirse". Disponible en www.degerencia.com; consultado: 16/07/2010
133. Pelegrín Entenza, N (2004): Procedimiento para la formación de competencias directivas en el sector turístico. Tesis de Maestría en Dirección. CEDE. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
134. Pérez Piñeiro, L. (2007): "Formación de habilidades profesionales en estudiantes de Enfermería". Odiseo. Revista Electrónica de pedagogía. Año 8. No. 15. Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/correoslector/formacion-habilidades-profesionales-estudiantes-enfermeria>; consultado: 16/07/2010
135. Pérez Viera, O. (2006): Un Sistema de Capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la Educación Técnica y Profesional. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Héctor A. Pineda Zaldívar. Cuba
136. Perrenoud, P. (2005): Diez nuevas competencias para enseñar. Graó. Biblioteca de aula. Barcelona, España
137. Piña Tovar, N. (2004): Estrategia de Superación desde visiones de Educación Permanente para los profesores de Educación Física de Saltillo, Coahuila, México. Tesis doctoral. Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo", Villa Clara
138. Piñeiro Suárez, N y col. (2007): "Dirección estratégica: experiencia de la Escuela Internacional de Educación Física y Deporte. Dirección científica de las Instituciones de educación superior". Revista EIEFD
139. Pissinati, T. (2002): "El proyecto como fuente, método y proceso pedagógico de desarrollo en el protagonismo del espacio-tiempo de la educación tecnológica". Ponencia presentada al III Encuentro sobre formación tecnológica de Europa y América Latina. La Habana, del 4 al 8 de noviembre
140. Pla López, R. (2002): Modelo del profesional de la educación basado en competencias para asumir las tendencias integradoras de la escuela contemporánea. Universidad Pedagógica Ciego de Ávila. 65p.
141. Popa, I. et al. (2002): Modelo cubano para la formación por competencias laborales: una primera aproximación. Material en soporte magnético. 33p.

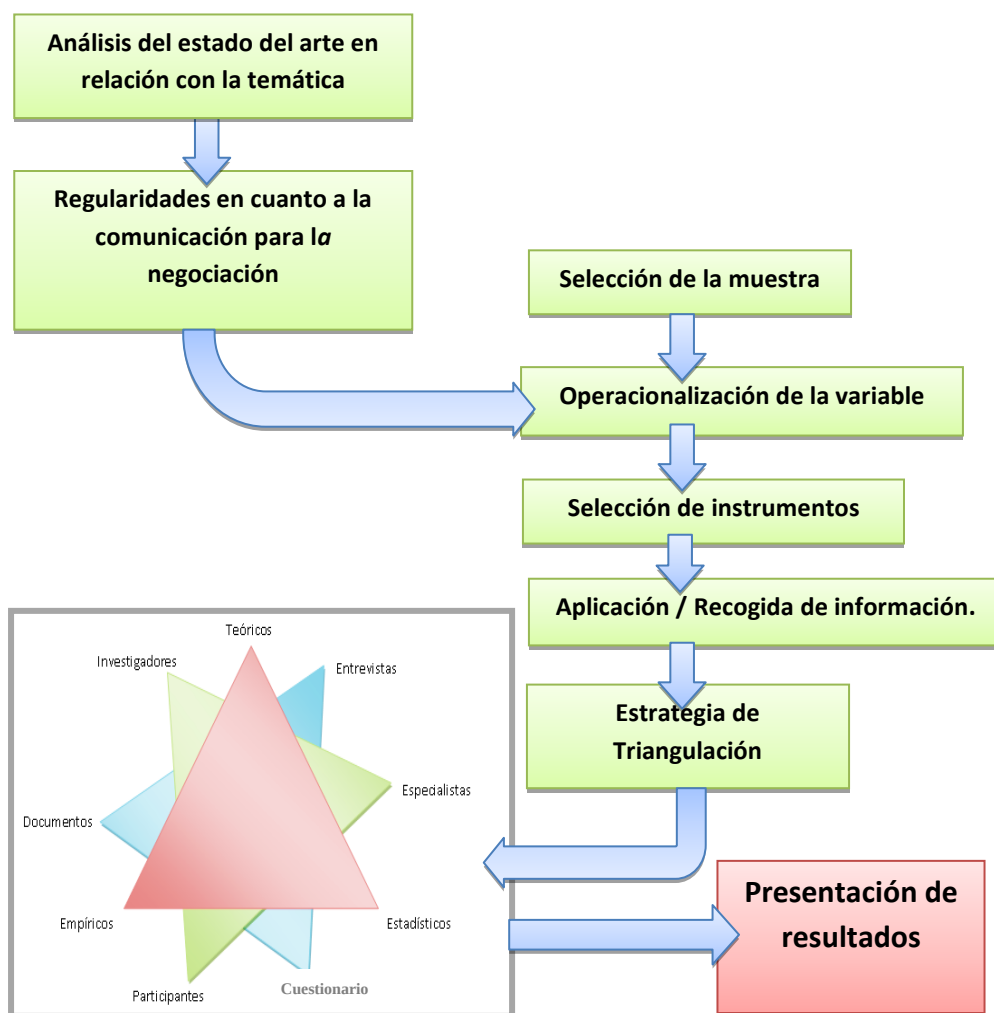
142. Posada Álvarez, R. (2005): "Formación superior basada en competencias: interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante". OEI Revista Iberoamericana de Educación. No 34/6. http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup22.htm; consultado:25/06/2007
143. Pozas Prieto, W. y Casañas Díaz, M. (2007): Material básico para el curso de Docencia Universitaria de la Maestría en Educación del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Caracas, Venezuela
144. Puchol, L. (1995): "Dirección y Gestión de Recursos Humanos". Colección de Folletos DEADE, CEDE. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
145. Puig, J. y Hartz, B. (1998): Concepto de competencia y modelos de competencias de empleabilidad. Primer Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por competencias. Material digital. Universidad Industrial de Santander
146. Pulido Díaz, A. y Pérez Viñas, V.M. (2007): "Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones". Disponible en www.monografias.com; consultado: 16/07/2010
147. Pupo Pupo, R. (1990): La actividad como categoría filosófica. Ed. de Ciencias Sociales. La Habana, 263 p.
148. Quintana, O. (2008). Programa de superación profesional para los profesores de las Escuelas de Cuadros Sindicales. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba
149. Ramírez Passo, C. (2010): "¿Qué es una competencia? Temas de Recursos Humanos. Biblioteca Ser Humano y Trabajo". Disponible en www.sht.com.ar/archivo/temas/competencia_passo.htm; consultado: 25/06/2007
150. Ravitsky, M. (2002): Metodología francesa: diseño de una acción de capacitación. Proyecto ETFP. Conferencia magistral presentada en el III Encuentro sobre formación tecnológica de Europa y América latina. Ciudad de La Habana, del 4 al 8 de noviembre
151. Reis, O. (1994): Cualificación contra competencia: debate semántico, ¿evolución de conceptos o baza política?, Ed. CEDEFOP, Berlín No. 2
152. Rodríguez Gómez, R. (1999): "La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI". Revista Iberoamericana de Educación - Número 21, Septiembre – Diciembre 1999
153. Romillo Tarke, A. (1994): "La educación de posgrado en la República de Cuba". Ponencia base sobre la educación de posgrado presentada por la delegación cubana a la IV Reunión de Rectores Cubanos-Mexicanos. Revista de la Educación Superior, México, V23 N2 abr-jun pp145-152

154. Rubinstein, S. L. (1986): "El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica" en Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, pág. 60
155. Rubinstein, S.L. (1979): El ser y la conciencia. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 443 p.
156. Ruíz Díaz, A. (2010): "La superación profesional en la nueva universidad cubana: un profesor diferente en un contexto diferente". Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 2, N° 12, disponible en <http://www.eumed.net/rev/ced/12/ard.htm>; consultado: 28/04/2011
157. s/a (1997): "En exclusiva, empresarios extranjeros y cubanos se calibran mutuamente. Mi negocio en el ojo ajeno". Bohemia 1(22): 4-11, octubre 1997
158. Salas Perea, R. (1997) "Sistema de monitoreo y control de calidad de la competencia y el desempeño profesional" Revista Cubana Educación Médica Superior; Vol. 11 (1)
159. Salas Perea, R. (2000): "La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos". Revista Cubana Educación Médica Superior; Vol. 14 (2)
160. Santana Hernández, G. N. (2010): Procedimiento para el diseño de un programa de formación y desarrollo en dirección, aplicable a los cuadros civiles y sus reservas en el Centro de Producción y Desarrollo "AGROFAR", del municipio Santo Domingo. Tesis de Maestría en Dirección. CEDE. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
161. Santiesteban Llerena, M.L. (2003): Programa educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio Playa. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba
162. Santo Domingo (2000): Educación para todos en Las Américas. Marco de Acción Regional. Santo Domingo, República Dominicana, 10 al 12 de Febrero del 2000
163. Savón Leyva, C. y Vargas Guerra, Y. (2005): "¿Cómo desarrollar la competencia comunicativo-metodológica en el curso de habilitación de maestros primarios guantanameros?" Disponible en <http://www.sabetodo.com/contenidos/EEEZVuIVFAQWJyIARU.php>; consultado: 16/07/2010
164. Schilling, M.T. (2002): Manual de mediación. Resolución de conflictos. Cuatro Vientos Editorial. Santiago de Chile
165. Tejada Fernández, J. (1999): "Acerca de las competencias profesionales". Documento publicado en dos artículos de la Revista Herramientas, Acerca de las competencias profesionales (I), núm. 56 (pp. 20-30) y Acerca de las competencias profesionales (II) 57 (8-14). Disponible en <http://www.pangea.org/peremarques/dioe/competencias.pdf>; consultado: 25/06/2007

166. Texeira de Carvalho, E. (2007): Estrategia metodológica de superación profesional para contribuir a la formación de la cultura ambiental de los docentes de Campo Verde-Mt, Brasil. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
167. Tünnermann Bemheinn, C. (2003): La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Edit. Limusa, México. 287 p.
168. Tunnermann Berheim, C. (1993): La Universidad y los desafíos del Desarrollo y la democracia. Centro Universitario de Estudios Generales. Sistema de Estudios de Postgrado. Editorial Millenium
169. UNESCO (1999): "Políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior" en Documentos de Naciones Unidas, Paris
170. Valdés Florat, M. y Machado Ramírez, E. (2008): "Las competencias para la realización de actividades: su estructura y funcionamiento". Disponible en www.monografias.com; consultado: 22/05/2009
171. Valiente, P. (2002). La concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba
172. Vallejera Romero, G; Zenea Montejo, M. y Pin González, E. (2007): "Una aproximación teórica al estudio de las competencias comunicativas en el contexto de la dirección". Disponible en www.monografias.com
173. Vargas Zúñiga, F. (2007): "La formación por competencias: Instrumento para incrementar la empleabilidad". Disponible en www.arearh.com/formacion/formacionporcompetencias.htm; consultado: 22/05/2009
174. Vargas, F. (2003): "Clasificaciones de ocupaciones, competencias y formación profesional: ¿paralelismo o convergencia?" CINTERFOR-OIT. Disponible en www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/publ/sala/vargas/clasific/index.htm; consultado: 25/06/2007
175. Vargas, F. (2004): "Competencias clave y aprendizaje permanente". CINTERFOR-OIT. Disponible en www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/pdf/cap1.pdf; consultado: 25/06/2007
176. Vargas, F; Casanova, F. y Montano, L. (2001): "El enfoque de competencia laboral: Manual de formación". CITERFOR-OIT. Disponible en www.citerfor.org.uy/public; consultado: 25/06/2007
177. Velazco Partida, R. (2002): "Habilidades del Administrador". Disponible en www.monografias.com consultado: 25/06/2007

178. Vigotsky, L. S. (1985): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Edit Científico-Técnica, La Habana
179. Vigotsky, L. S. (1982): Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
180. Weiss, E. (1993): "Necesidades básicas de aprendizaje y el currículo" en Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. Santiago de Chile, UNESCO/IDRC, pág. 336-346
181. Zarifian, P. (1999): "Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales: la producción industrial de servicio. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales". CINTERFOR. Disponible en <http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/catalogo/autor/zarif/index.htm>; consultado: 25/06/2007
182. Zayas Agüero, P.M. (2002): "Las competencias como principal manifestación de la interrelación hombre-trabajo". Disponible en www.monografias.com; consultado: 16/07/2010

Procedimiento diagnóstico para determinar necesidades de superación comunicativa de los directivos/negociadores



Fuente: Elaboración propia

Procedimiento para determinar la competencia de los especialistas

La competencia de los especialistas se determina por el coeficiente K, el cual se calcula de acuerdo con la opinión del candidato sobre su nivel de conocimiento acerca del problema que se está resolviendo y con las fuentes que le permiten argumentar sus criterios. El coeficiente K se calcula por la siguiente expresión: $K = 1/2 (K_c + K_a)$

Dónde:

K_c: Es el coeficiente de conocimiento o información que tiene el experto acerca del problema calculado sobre la base de la valoración del propio experto en una escala de 0 a 10 y multiplicado por 0,1 (dividido por 10) de modo que:

- Evaluación 0 indica absoluto desconocimiento de la problemática que se evalúa.
- Evaluación 1 indica pleno conocimiento de la referida problemática.

Entre estas evaluaciones límites (extremas) hay (9) intermedias.

El experto deberá marcar una cruz en la casilla que estime pertinente, así

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
								x		

$$K_c = 8 (0,1) = 8/10 = 0,8$$

Y K_a: es el coeficiente de argumentación o fundamentación de los criterios del experto determinado como resultado de la suma de los puntos alcanzados a partir de una tabla patrón como la siguiente.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	Alto (A)	Medio (M)	Bajo (B)
1. Análisis teóricos realizados	0,3	0,2	0,1
2. Experiencia obtenida	0,5	0,4	0,2
3. Trabajos de autores nacionales.	0,05	0,05	0,05
4. Trabajos de autores Extranjeros.	0,05	0,05	0,05
5. Conocimiento del estado actual del problema en el extranjero	0,05	0,05	0,05
6. intuición	0,05	0,05	0,05
Total	1	0,8	0,5

Al especialista se le presenta esta tabla sin cifras orientándoles que marque con una (x) sobre cuál de las fuentes ha influido más en su conocimiento de acuerdo con los niveles Alto (A), Medio (M) y Bajo (B)

Posteriormente utilizando los valores que aparecen en la tabla patrón se determina el valor de K_a para cada aspecto.

De tal modo que si $K_a = 1 \rightarrow$ influencia alta de todas las fuentes

$K_a = 0,8 \rightarrow$ influencia media de todas las fuentes

$K_a = 0,5 \rightarrow$ influencia baja de todas las fuentes

Entrevista de consulta a especialistas

La siguiente entrevista se realiza con el objetivo de profundizar en la evolución histórica de la materia Negociación en pre y postgrado y la importancia de la competencia de comunicación para desarrollar la actividad negociadora. Como especialista y profesor (a) de la materia, nos serían de mucha utilidad sus opiniones.

Temas a profundizar

- ¿Por qué se imparte negociación en pre y postgrado? Como ha evolucionado la materia en la educación universitaria. ¿Es suficiente el abordaje de esta materia en las diferentes enseñanzas?
- ¿Qué peso tiene la temática de comunicación en las asignaturas tanto en pre como en postgrado? ¿En qué medida considera importante la competencia comunicativa para el desarrollo de la actividad de negociación?
- ¿Qué comportamientos comunicativos considera más importantes para negociar? ¿Qué papel juegan las motivaciones en esto? ¿Y la percepción del entorno?

Entrevistas a directivos

Con el objetivo de perfeccionar la forma de impartir la materia nos gustaría conocer algunas de las insatisfacciones que les surgen del curso de Negociación que han recibido. ¿Podrían profundizar en...

- Antes de cursar esta materia ¿Habían recibido temas como estos antes? ¿Dónde?
- ¿Se reconocían antes como negociadores? ¿Y ahora?
- ¿Sienten que el curso llenó sus expectativas? ¿Se sienten con conocimientos útiles sobre negociación?
- ¿Creen que pueden aplicar estos conocimientos?
- ¿Qué fue lo que consideraron más importante? ¿sobre qué les gustaría que se hubiera profundizado más?
- ¿Qué importancia le otorgan a la comunicación en las negociaciones? ¿el curso lo aborda con profundidad?
- ¿Qué creen que aún les hace falta para ser un buen negociador?

Cuestionario de Estilos de influencia (Ways, 1970)

Para cada una de las afirmaciones descritas, anote en una hoja de respuestas, el número que corresponde a su elección de entre las cinco posibles referidas:

- 1.- Si usted NUNCA o MUY RARA VEZ hace lo que se describe enunciado.
- 2.- Si usted hace lo que se describe en el enunciado de VEZ EN CUANDO pero NO FRECUENTEMENTE.
- 3.- Si usted hace lo que se describe en el enunciado CON FRECUENCIA PROMEDIO, es decir, (aproximadamente) tan a menudo como la mayoría de otras personas.
- 4.- Si usted hace lo que se describe en el enunciado con BASTANTE FRECUENCIA, es decir, algo más a menudo que la mayoría de las otras personas.
- 5.- Si usted hace lo que se describe en el enunciado MUY FRECUENTEMENTE

1. Mis sugerencias y propuestas son de muy alta calidad.
2. Presento argumentos sólidos para defender mis propuestas.
3. Soy rápido para comunicar mis deseos a los demás.
4. Corrijo los errores de los demás.
5. Hago presión sobre las personas con la finalidad de lograr mis objetivos.
6. Solicito activamente las opiniones y sugerencias de otros.
7. Escucho atentamente cuando las personas expresan puntos de vista diferentes a los míos.
8. Me esfuerzo para que la información que controlo sea accesible a los demás.
9. Llevo a otros a ver las posibilidades que hay en una situación.
10. Ayudo a los otros que visualicen las metas y valores que tienen en común.
11. En una situación que se desarrolla rápidamente, tomo mi tiempo para clarificar mis ideas y planificar los pasos a seguir.
12. Modifico mi posición en vez de arriesgarme a caer en un conflicto o confrontación.
13. Expongo propuestas y sugerencias que considero tienen valor, aunque no sean populares.
14. Defiendo mis propuestas con una lógica sólida y con razonamientos fuertes.
15. Expongo los estándares que considero que otros deben alcanzar.
16. Doy la impresión de ser más razonable, generoso, objetivo y justo que aquellos con los que trato.
17. Logro que los demás apoyen mis proyectos ofreciendo una u otra forma.
18. Voy más allá de lo necesario para darle crédito a otros por sus ideas y aportaciones.
19. Compruebo lo que he comprendido de lo que los demás han dicho.
20. Soy abierto con la información en vez de guardarla.
21. Mi optimismo y entusiasmo son contagiosos.
22. Demuestro a los otros como podemos lograr más, trabajando juntos.
23. Si las personas están discutiendo improductivamente, me salgo de la situación y trato de cambiar el tema.
24. Me mantengo a un lado cuando los otros caen en discusiones o debates acalorados.
25. Presento ideas y propuestas de manera persuasiva.
26. Defiendo mis propuestas y sugerencias enérgicamente.
27. Hago saber a los demás los estándares contra los que serán evaluados.
28. Le digo directamente a la gente cuando no satisfacen mis requerimientos y expectativas.
29. Uso del poder de jerarquía para hacer que los demás me sigan.
30. Respondo a los problemas y preocupaciones de otros.
31. Repito en mis propias palabras lo que los demás han dicho para confirmar si lo comprendí bien o no.

32. Reconozco cuando me siento confundido o con incertidumbre.
33. Verbalizo los deseos y aspiraciones que sienten otros.
34. Ayudo a mis colaboradores a encontrar metas valores comunes.
35. Disipo situaciones conflictivas utilizando el humor o cambiando apropiadamente el tema.
36. Cuando la conversación se torna personal, cambio el tema.
37. Mis sugerencias para resolver un problema determinado son incisivas y relevantes.
38. Cuestiono las ideas y sugerencias con las cuales estoy en desacuerdo o sobre las que tengo dudas.
39. Hago saber a los otros exactamente lo que espero de ellos.
40. Demuestro mi aprobación rápidamente cuando alguien hace algo que me gusta.
41. Mantengo mi posición hasta que los otros muestran una disposición para comprometerse o hacer concesiones.
42. Si hay individuos que no están participando, me esfuerzo para que ellos se involucren.
43. Escucho atentamente a lo que los demás tienen que decir.
44. Admito rápidamente mis errores o mis omisiones cuando se me critica injustamente.
45. Entusiasmo a otros en cuanto a lo que pueden lograr juntos.
46. Busco áreas comunes aún en situaciones donde existen diferencias obvias.
47. Siento cuando viene un conflicto y lo suavizo utilizando sugerencias y comentarios oportunos.
48. Cuando me presiona cambio de postura.
49. Sugiero posibles soluciones a casi todos los problemas que surgen.
50. Cuando la gente está en desacuerdo con mis ideas, regreso con una nueva línea de razonamiento para persuadirlos.
51. Digo a los otros lo que deben y no deben de hacer.
52. Uso el elogio selectivamente para lograr que los otros cambien o mejoren su actuación.
53. Doy estímulos a fin de apoyar el logro de metas.
54. Expreso preocupación y empatía cuando otros tienen alguna dificultad.
55. Escucho tanto lo que la gente siente, como lo que está diciendo.
56. Soy abierto en cuanto a mis motivaciones e intenciones.
57. Tengo una visión clara del resultado final deseado.
58. Cuando surge una discusión busco puntos de acuerdo.
59. Soy paciente y tranquilo en situaciones tensas.
60. Evito hablar sobre tópicos o situaciones tensas.
61. Presento mis ideas con vigor.
62. Utilizo efectivamente el humor o las anécdotas para ayudar o ganar puntos a mi favor.
63. Expreso mis expectativas y requerimientos con fuerza para que no se olviden o ignoren.
64. Soy partidario de la retroalimentación y por lo mismo, proporciono información útil a otros.
65. Negocio con otros para lograr lo que quiero.
66. Muestro respeto por otros puntos de vista, aún cuando estoy en desacuerdo con ellos.
67. Doy a los otros el tiempo y la atención que necesitan para que expresen con plenitud sus puntos de vista.
68. Pido ayuda.
69. Mi confianza en los otros, les ayuda a que se sientan más fuertes y confiados.
70. Genero un sentimiento de "Estamos juntos en esto" entre la gente con la que trabajo.
71. Sugiero soluciones de posible compromiso para resolver desacuerdos o rompimientos.
72. Suavizo los desacuerdos buscando calmar los ánimos.

Manual de autoevaluación de competencias comunicativas para negociar

*En algún momento de nuestras
vidas todos hemos formado parte
de un proceso de negociación.*



Consejos y ejercicios para comunicarnos
mejor en procesos de negociación

Programa del taller de formación acción para potenciar la competencia comunicativa para negociar en directivos.

Título: La competencia comunicativa en las negociaciones.

Objetivo general: Elevar los conocimientos acerca de la competencia comunicativa para negociar a través de la reflexión y vivencia práctica de los directivos.

Objetivos específicos:

- Actualizar conocimientos de los participantes acerca de la competencia comunicativa para negociar. .
- Vincular la reflexión teórica con la ejercitación de las habilidades y modos de comportamiento en la práctica.
- Estimular la evaluación del entorno comunicativo de las negociaciones.
- Elevar la motivación de los participantes en cuanto a sus potencialidades para asumir con éxito situaciones de negociación.

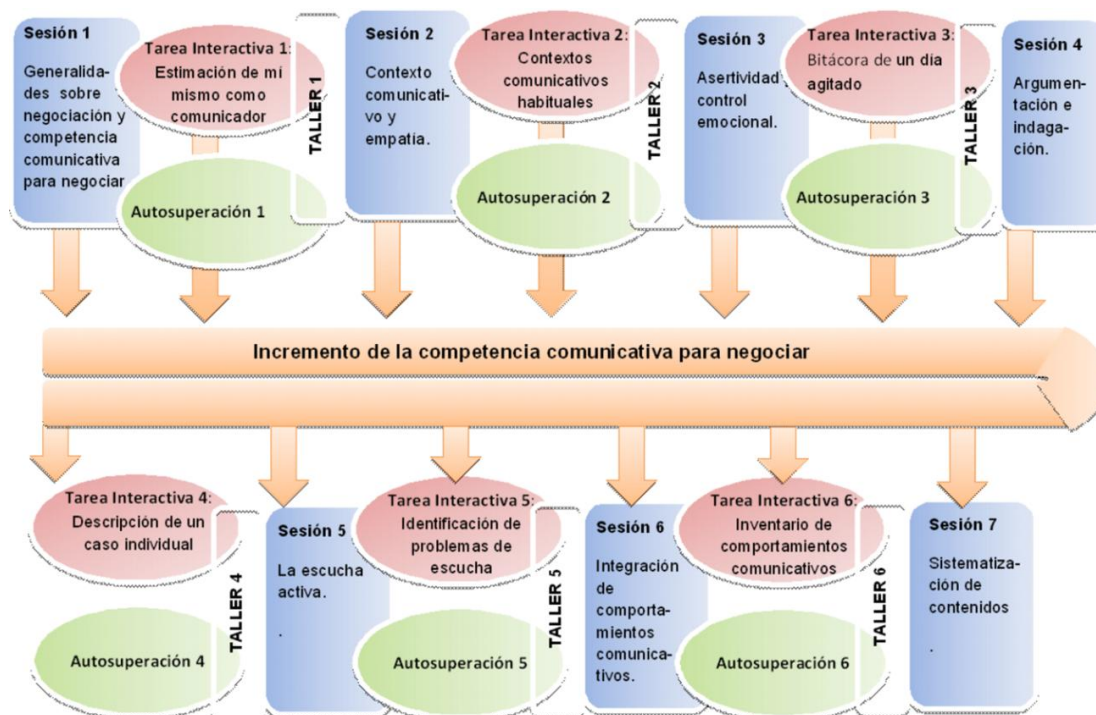
Total de horas: 40h

Organización:

- Está estructurado en 7 sesiones, 1 semanal, durante las cuales se abordan temáticas claves para el desarrollo de la efectividad comunicativa en las negociaciones. Durante cada sesión de trabajo se orientan tareas interactivas con problemas específicos de la práctica negociadora para que sean llevados a acción por los participantes durante el periodo inter-clase, y que serán expuestos por estos durante la primera parte de cada sesión, denominada taller de formación.

Sistema de actividades a desarrollar:

- Se caracteriza por interrelacionar las reflexiones teóricas sobre el tema central de la sesión con ejercicios y técnicas productivas que permitan al participantes vivenciar las habilidades y comportamientos comunicativos. El sistema de actividades es el siguiente:



Métodos:

- Dinámica grupal.
- Otros métodos productivos como la dramatización, los incidentes críticos, la pro-contra discusión, etc.

Medios: Pizarrón, presentación en power point.

Evaluación: A través de actividades sistemáticas. Uso de la coevaluación y la autoevaluación para fortalecer la reflexión crítica de lo aprendido.

Bibliografía: Materiales digitales.

- Billikopf Encina, G. (2006): "Negociación efectiva". Universidad de California. Libro electrónico disponible en <http://www.cnr.berkeley.edu/ucce50/agro-laboral/7libro/001s.htm>
- Codina, A (2006): Las técnicas de comunicación en la negociación cara a cara. Disponible en www.degerencia.com
- Fisher, Roger y Uy, William (2002): "Sí... de acuerdo. ¿Cómo negociar sin ceder?". 3era edición. Ediciones Norma. Bogotá. Colombia. Material digital.
- Ilich, John (1997): "Gane Negociando. ¡Fácil! " Prentice Hall. México. Material digital.
- Mesa Contreras, G (2006): Materiales de apoyo al postgrado en negociación. Material digital.
- Monzó Sánchez, J. (2005): "Estilo de negociación del directivo según la personalidad y estilo de dirección". www.degerencia.com

Programa de entrenamiento sociopsicológico para potenciar la competencia comunicativa para negociar en directivos.

Título: *El juego de rol para potenciar la competencia comunicativa en las negociaciones.*

Objetivo general: Posibilitar la ejercitación de la competencia comunicativa para negociar fortaleciendo su incorporación a los modos de actuación del individuo a través de la simulación.

Objetivos específicos:

- Interiorizar y vivenciar las habilidades y comportamientos comunicativos que conforman la competencia comunicativa para negociar.
- Estimular la evaluación del entorno comunicativo de las negociaciones y la práctica de la empatía al enfrentar en cada sesión situaciones diferentes desde diferentes personajes.
- Elevar la motivación de los participantes propiciando el intercambio colaborativo y el incremento de la creatividad en una situación lúdica.

Total de horas: 40h

Organización: Está estructurado en 6 sesiones, 1 semanal, Divididas en tres momentos: un momento de activación, un momento de juego de rol y un momento de reflexión crítica.

Sistema de actividades a desarrollar: Se caracteriza por su carácter eminentemente práctico, en que el individuo, a través del rol a desarrollar en cada sesión, puede poner en práctica los elementos de la competencia comunicativa para negociar que conoce y adapta a cada situación, estimulándose luego la capacidad metacognitiva a través del momento de reflexión y análisis de la sesión. .

El sistema de actividades es el siguiente:

No	ACTIVIDADES
1	Contacto inicial. Sensibilización y repaso de contenidos
2	Ejercicio 1 del juego de rol: Animación. Desarrollo de la simulación. Dinámica reflexivo-vivencial
3	Ejercicio 2 del juego de rol: Animación. Desarrollo de la simulación. Dinámica reflexivo-vivencial
4	Ejercicio 3 del juego de rol: Animación. Desarrollo de la simulación. Dinámica reflexivo-vivencial
5	Ejercicio 4 del juego de rol: Animación. Desarrollo de la simulación. Dinámica reflexivo-vivencial
6	Constatación.

Métodos: Técnicas de activación/animación; juegos de roles y reflexión grupal

Medios: Pizarrón, presentación en power point, bitácora del personaje.

Evaluación: A través de actividades sistemáticas. Uso de la coevaluación y la autoevaluación para fortalecer la reflexión crítica de lo aprendido.

Bibliografía:

1. Codina, A (2006): Las técnicas de comunicación en la negociación cara a cara. Disponible en www.degerencia.com
2. Colectivo de autores (2005): Juegos de rol, que son y sus potencialidades didácticas. Material digital.
3. Palacino Rodríguez, F. (2007): Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza: un enfoque lúdico. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6, N° 2, 275-298

Bitácora del personaje (material de apoyo al juego de rol)

Sección 1: Características básicas de los personajes participantes en el juego de rol.			
No.	Personaje	Características positivas	Características negativas
1.	Caballo	Fuerte, perseverante, firme. Trabaja muy duro para lograr el objetivo propuesto.	Puede ser obstinado. Se enamora tanto de su trabajo que no siempre es capaz de ver lo positivo en otras opiniones. Puede ser poco flexible, y su habitual carácter noble lo hace vulnerable a tácticas sucias.
2.	Tigre	Rápido, ágil, valiente y astuto. Busca la mejor manera para acercarse al otro.	Demasiado agresivo, prefiere las situaciones ganar-perder. Le gusta emplear tácticas sucias a su favor. Prefiere la individualidad al equipo. Puede ser impulsivo.
3.	Paloma	Disciplinada y fiel a su equipo, pacífica, puede ejercer como apoyo. Rápida para desenganchar	Ante presiones puede actuar con rapidez pero sin mucho control. Su humildad la puede hacer ver poco convincente.
4.	Lagartija	Gran capacidad de adaptación rápida a diferentes contextos. Capacidad para analizar detalladamente, sin tomar partido.	Su "sangre fría" la puede llevar a expresarse sin medir como afecta a los demás. Su adaptabilidad inmediata no siempre la lleva a evaluar el largo plazo.
5.	Mariposa	Ágil y flexible. Es capaz de ir contra su propia idea inicial porque encontró una alternativa que parece mejor. Muy creativa	Puede ser voluble e influenciable. No siempre muestra suficiente objetividad ante las alternativas.
6.	Vaca	Estable y pacífica; buen control emocional y seguridad en sí misma. Constante y trabajadora.	Un poco lenta, le cuesta cambiar de opinión y comprender los nuevos entornos.
7.	Mono	Ágil y simpático. Puede hacer bromas en los momentos más tensos. Atrae a los demás e infunde entusiasmo. Creativo	No siempre analiza bien el contexto en que se expresa. El entusiasmo excesivo le impide a veces analizar objetivamente los obstáculos
8.	Hormiga	Trabajadora, esforzada y perseverante. Prefiere el trabajo en equipo. Tenaz y leal. Creativa.	Le cuesta manejar el estrés. Poco control emocional. Puede centrarse demasiado en pequeños detalles. Baja autoestima.
9.	Serpiente	Envolvente, hábil para ensartar argumentos, gran capacidad para detectar debilidades en el otro.	A veces puede ser abrumadora y hacer sentir al otro que se asfixia bajo tantos argumentos. Puede ser irónica y mordaz
10.	Ratón	Rápido, escurridizo y detallista. Capaz de virar la situación a su favor con argumentos escabrosos.	Puede dar la impresión de ser poco fiable. Su excesivo detallismo le sale al paso a su rapidez, pues puede llevarlo a ser indeciso.
11.	Lobo	Muy rápido, prefiere trabajar en equipo, es bueno planeando como atacar. Creativo.	Prefiere las situaciones ganar-perder. Puede ser muy agresivo y usar tácticas sucias.
12.	Mosca	Insistente y perseverante; tiene mucha resistencia al estrés, y autoestima alta, no se siente vencida.	Puede ser molesta por su pertinacia. Puede ser testaruda e intransigente.
13.	Elefante	Una memoria asombrosa. Imagen de fuerza y estabilidad. Infunde respeto.	Le cuesta ver los detalles, puede ser rudo, y a veces, terco.

Sección 2: Estrategias comunicativas a seguir (puede organizarlas de diversa formas; de acuerdo a los ejercicios que se orienten, de acuerdo a las características del oponente; de acuerdo a las características de su personaje; o combinando estos u otros criterios)

Sección 3: Observaciones (puede anotar elementos que considere de interés que se desprenda de los ejercicios y las dinámicas de reflexión)

Sistema de actividades para la implementación de la estrategia de superación profesional para potenciar la competencia comunicativa para negociar en directivos.

Objetivo General: Potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa para negociar en directivos a través de la ejecución de diferentes formas organizativas de superación profesional planificadas, organizadas, implementadas y evaluadas de forma sistemática y coherente.

#	Actividad/ modalidad	Objetivos	Contenidos	Forma	Descripción en acciones	Métodos	Medios	Evaluación
1	Sesión 1/ Taller de formación-acción (TFA)	- Trabajar la comprensión de conceptos claves para el desarrollo del taller: negociación, comunicación, competencia comunicativa para negociar. (CCN) - Estimular la motivación de los participantes. - Corroborar diagnóstico inicial (DI) del grupo.	Reglas del trabajo en grupo. Generalidades sobre negociación y comunicación. Importancia de la comunicación para negociar. Competencia comunicativa y sus implicaciones.	Clase	1. Inicio. Presentación cruzada. 2. Presentación del taller. Breve descripción de cómo se desarrollará la experiencia formativa. 3. Mini charla: Negociación y comunicación. 4. Ejercicio: situaciones de negociación. 5. Debate vivencial: ¿Qué ocurrió? ¿Qué sintieron cuando estaban enfrentando el ejercicio? ¿Cuáles fueron las fallas principales? 6. Conclusión formativa: Importancia de la comunicación para negociar. ¿Qué implica ser un negociador comunicativamente competente? 7. Cierre: Orientación de la primera tarea interactiva. Orientación de lectura complementaria Técnica "Abanico de sensaciones"	Juego didáctico Exposición Exposición problémica Minicasos Elaboración conjunta Exposición Exposición. Reflexivo-vivencial	Pelota Pancarta con diagrama del programa. Pancarta con reglas del trabajo en grupo. Presentación de diapositivas. Orientación escrita de ejercicios por dúo Pizarrón para delimitar los problemas fundamentales de comunicación compartidos Pizarrón para escribir los ejes fundamentales de la CCN. Pizarrón para escribir las orientaciones.	Autoevaluación general. Heteroevaluación de niveles de participación.
2	Primera tarea interactiva/ Preparación en el puesto.	- Corroborar DI - Estimular el autoconocimiento.	El componente autovalorativo de la CCN	Práctica laboral individual.	1. Aplicación del ejercicio " Estimación de mí mismo como comunicador"	Trabajo independiente	Orientación escrita de la tarea.	Se exponen resultados en el TFA
3	Orientación de lectura complementaria al taller 1/ autosuperación	Elevar el nivel de conocimientos sobre negociación y comunicación.	Generalidades de negociación. La CCN	Auto-preparación	1. Lectura del capítulo 1 de "Negociación efectiva". (Billikof, 2006) 2. Lectura de "la comunicación en la negociación"(Mesa, 2005)	Trabajo independiente	Material digital	Se comentan impresiones en el TFA

4	Sesión 2/Taller de formación acción	- Sistematizar contenidos ya desarrollados. - Trabajar la comprensión de los conceptos contexto comunicativo y empatía. - Estimular la motivación y comprensión de valores de tolerancia, aceptación y empatía.	La etapa introductoria en el proceso de negociación. Negociación colaborativa vs competitiva. Comportamientos comunicativos clave para crear y mantener relaciones de negociación.	Clase	1. Taller de experiencias: resultados de la tarea interactiva 1. (incluye conclusiones educativas del formador y reflexión sobre emociones experimentadas) 2. Intercambio: ¿qué aprendieron en los materiales que leyeron? 3. Minicharla: La negociación integrativa, demandas comunicativas. 4. Ejercicio: La naranja 5. Debate vivencial 6. Minicharla: El contexto comunicativo y la empatía 7. Cierre: Orientación de la tarea interactiva. Orientación de lectura complementaria Técnica " Categorías de participación"	Reflexivo-vivencial Reflexivo-vivencial/ elaboración conjunta Exposición problémica Simulación Reflexivo-vivencial Exposición problémica Exposición. Elaboración Conjunta.	El participante puede auxiliarse en notas, pizarrón, diapositivas, o cualquier medio auxiliar que desee. Notas. Presentación con diapositivas. Orientación escrita del ejercicio Pizarrón Presentación con diapositivas. Pizarrón para escribir las orientaciones. Pancarta de categorías	Autoevaluación de la tarea interactiva y la autosuperación. Heteroevaluación de niveles de participación. Coevaluación en la técnica "categorías participativas"
5	Segunda tarea interactiva/ Preparación en el puesto.	Entrenar la ubicación en contextos comunicativos	La percepción del contexto como parte de la CCN.	Práctica laboral individual.	1. Aplicación del ejercicio "Mis contextos comunicativos habituales"	Trabajo independiente	Orientación escrita de la tarea.	Se exponen resultados en el TFA
6	Orientación de lectura complementaria al taller 2/ autosuperación	Elevar el nivel de conocimientos sobre la relación negociación- CCN.	Etapas preparatorias de la negociación, los tipos de negociación y el papel del contexto y la relación empática como componentes de la CCN en la negociación exitosa.	Auto-preparación.	1. Lectura de los capítulos correspondientes a tipos de negociación y etapa preparatoria en las negociaciones en Sí... de acuerdo. ¿Cómo negociar sin ceder? (Fisher y Ury, 2003) 2. Lectura de "Competencia comunicativa para negociar" (Mesa Contreras, 2005)	Trabajo independiente	Material digital	Se comentan impresiones en el TFA
7	Sesión 3/Taller de formación acción	- Sistematizar contenidos ya desarrollados. - Trabajar la comprensión de los conceptos asertividad y control emocional. - Estimular la motivación y comprensión de valores de tolerancia, aceptación y empatía.	La etapa de apertura en el proceso de negociación. Comportamientos comunicativos clave para "romper el hielo" y exponer la posición inicial en las negociaciones.	Clase	1. Taller de experiencias: resultados de la tarea interactiva 2. (incluye conclusiones educativas del formador y reflexión sobre emociones experimentadas) 2. Intercambio: ¿qué aprendieron en los materiales que leyeron? 3. Minicharla: Etapa de apertura: demandas comunicativas.	Reflexivo-vivencial Reflexivo-vivencial/ elaboración conjunta Exposición problémica	El participante puede auxiliarse en notas, pizarrón, diapositivas, o cualquier medio auxiliar que desee. Notas. Presentación con diapositivas.	Autoevaluación de la tarea interactiva, la autosuperación y la técnica Yo negocio como..... Heteroevaluación de niveles de participación. Coevaluación en el ejercicio

					4. Ejercicio: Comportamiento asertivo y control emocional 5. Debate vivencial 6. Minicharla: Situaciones estresantes en la apertura. 7. Cierre: Orientación de la tarea interactiva. Orientación de lectura complementaria Técnica "Yo negocio como....."	Minicasos Reflexivo-vivencial Exposición problémica Exposición. Elaboración Conjunta.	Orientación escrita del ejercicio Pizarrón Presentación con diapositivas. Pizarrón para escribir las orientaciones. Hoja de papel	Comportamiento asertivo y control emocional
8	Tercera tarea interactiva/ Preparación en el puesto.	• Entrenar la asertividad y el control emocional	La asertividad y el control emocional en la. Relación con la evaluación del contexto y el comportamiento empático.	Práctica laboral individual.	1. Aplicación del ejercicio "Bitácora de un día agitado"	Trabajo independiente	Orientación escrita de la tarea.	Se exponen resultados en el TFA
9	Orientación de lectura complementaria al taller 3/ autosuperación	• Elevar el nivel de conocimientos sobre la relación negociación- CCN.	Etapas de apertura de la negociación, el papel de la asertividad y el control emocional como componentes de la CCN en la negociación exitosa.	Auto-preparación.	1. Lectura del artículo "Estilo de negociación del directivo según la personalidad" (Monzó, 2005) 2. Lectura de "Competencia comunicativa para negociar" (Mesa, 2005)	Trabajo independiente	Material digital	Se comentan impresiones en el TFA
10	Sesión 4/Taller de formación acción	• Sistematizar contenidos ya desarrollados. • Trabajar la comprensión de los conceptos Argumentación e indagación. • Estimular la motivación y comprensión de valores de tolerancia, aceptación y empatía.	La etapa de exploración en el proceso de negociación. Comportamientos comunicativos clave para negociar alternativas y encontrar soluciones ventajosas.	Clase	1. Taller de experiencias: resultados de la tarea interactiva 3. (incluye conclusiones educativas del formador y reflexión sobre emociones experimentadas) 2. Intercambio: ¿qué aprendieron en los materiales que leyeron? 3. Minicharla: Etapa de exploración, demandas comunicativas. 4. Ejercicio: Dios y el diablo 5. Debate vivencial 6. Minicharla: Tipos de preguntas en una negociación. 7. Cierre: Orientación de la tarea interactiva. Orientación de lectura complementaria Técnica "la pregunta mágica"	Reflexivo-vivencial Reflexivo-vivencial/ elaboración conjunta Exposición problémica Juego didáctico Reflexivo-vivencial Exposición problémica Exposición. Juego didáctico	El participante puede auxiliarse en notas, pizarrón, diapositivas, o cualquier medio auxiliar que desee. Notas. Presentación con diapositivas. Orientación escrita del ejercicio Pizarrón Presentación con diapositivas. Pizarrón para escribir las orientaciones. Orientación escrita	Autoevaluación de la tarea interactiva y la autosuperación. Heteroevaluación de niveles de participación.
11	Cuarta tarea interactiva/ Preparación en el puesto.	• Entrenar la argumentación flexible y la indagación.	La argumentación flexible y la indagación en la CCN. Relación con otros comportamientos comunicativos.	Práctica laboral individual.	1. Aplicación del ejercicio "Descripción de un caso individual"	Trabajo independiente	Orientación escrita de la tarea.	Se exponen resultados en el TFA

12	Orientación de lectura complementaria al taller 4/ autosuperación	• Elevar el nivel de conocimientos sobre la relación negociación- CCN.	Etapas de exploración: el papel de la argumentación flexible y la indagación como indicadores de CCN en la negociación exitosa.	Auto-preparación.	1. Lectura del artículo "Las técnicas de comunicación en la negociación cara a cara" (Codina, 2006) 2. Lectura de capítulo referido a las preguntas en la negociación del libro "Gane Negociando" (Ilich, 1997) 3. Lectura de "Competencia comunicativa para negociar" (Mesa, 2005)	Trabajo independiente	Material digital	Se comentan impresiones en el TFA
13	Sesión 5/Taller de formación acción	• Sistematizar contenidos ya desarrollados. • Trabajar la comprensión del concepto Escucha activa. • Estimular la motivación y comprensión de valores de tolerancia, aceptación y empatía.	La escucha activa en el proceso integral de negociación.	Clase	1. Taller de experiencias: resultados de la tarea interactiva 4. (incluye conclusiones educativas del formador y reflexión sobre emociones) 2. Intercambio: ¿qué aprendieron en los materiales que leyeron? 3. Minicharla: La falta de escucha, principal causa de fracaso en las negociaciones. 4. Ejercicios: el juego de la mentira y autoevaluación de habilidades de escucha 5. Debate vivencial 6. Minicharla: Cómo propiciar la escucha activa. 7. Cierre: Orientación de la tarea interactiva. Orientación de lectura complementaria Técnica "Simón dice"	Reflexivo-vivencial Reflexivo-vivencial/ elaboración conjunta Exposición problemática Juego didáctico y trabajo independiente Reflexivo-vivencial Exposición problemática Exposición.	El participante puede auxiliarse en notas, pizarrón, diapositivas, o cualquier medio auxiliar que desee. Notas. Presentación con diapositivas. Orientación escrita del ejercicio y protocolo de autoevaluación Pizarrón Presentación con diapositivas. Pizarrón para escribir las orientaciones.	Autoevaluación de la tarea interactiva, la autosuperación y la habilidad de escucha activa. Heteroevaluación de niveles de participación. Coevaluación en los ejercicios.
14	Quinta tarea interactiva/ Preparación en el puesto.	• Entrenar la escucha activa.	La escucha activa como parte de la CCN. Relación con otros comportamientos comunicativos.	Práctica laboral individual.	1. Aplicación del ejercicio "Identificación de problemas de escucha"	Trabajo independiente	Orientación escrita de la tarea.	Se exponen resultados en el TFA
15	Orientación de lectura complementaria al taller 5/ autosuperación	• Elevar el nivel de conocimientos sobre la relación negociación- CCN.	El papel de la escucha activa como componentes de la CCN en la negociación exitosa.	Auto-preparación.	1. Lectura del capítulo referente a fallas de la comunicación en el libro "Sí, de acuerdo... cómo negociar sin ceder" (Fisher y Ury, 2002) 2. Lectura de "Competencia comunicativa para negociar" (Mesa, 2005)	Trabajo independiente	Material digital	Se comentan impresiones en el TFA
16	Sesión 6/Taller de formación acción	• Sistematizar contenidos ya desarrollados.	La etapa de cierre de la negociación, elementos comunicativos	Clase	1. Taller de experiencias: resultados de la tarea interactiva 5.	Reflexivo-vivencial	El participante puede auxiliarse en	Autoevaluación de la tarea

		desarrollados. • Trabajar la integración de comportamientos comunicativos. • Estimular la motivación y comprensión de valores de tolerancia, aceptación y empatía.	implicados.		(incluye conclusiones educativas del formador y reflexión sobre emociones) 2. Intercambio: ¿qué aprendieron en los materiales que leyeron? 3. Minicharla: El cierre de la negociación, papel de la comunicación en esta etapa. 4. Ejercicio: Soprano 5. Debate vivencial 6. Minicharla: Técnicas comunicativas para ayudar a un cierre efectivo. 7. Cierre: Orientación de la tarea interactiva. Orientación de lectura complementaria Orientación de la simulación de la próxima sesión (Toronjas de Tahití) Técnica "Consecuencia-secuela"		notas, pizarrón, diapositivas, o cualquier medio auxiliar. Notas. Presentación con diapositivas. Orientación escrita del ejercicio Pizarrón Presentación con diapositivas. Pizarrón para escribir las orientaciones. Orientación escrita de a simulación Pizarrón Elaboración Conjunta.	Interactiva y la autosuperación. Heteroevaluación de niveles de participación. Coevaluación en la técnica "consecuencia-secuela"
17	Sexta tarea interactiva/ Preparación en el puesto.	• Entrenar integralmente los comportamientos comunicativos estudiados.	La CCN como categoría integral.	Práctica laboral individual.	1. Aplicación del ejercicio "Inventario de comportamientos comunicativos"	Trabajo independiente	Orientación escrita de la tarea.	Se exponen resultados en el TFA
18	Orientación de lectura complementaria al taller 6/ autosuperación	• Elevar el nivel de conocimientos sobre la CCN como categoría integral.	La CCN como categoría integral.	Auto-preparación.	1. Lectura de "Competencia comunicativa para negociar" (Mesa, 2005)	Trabajo independiente	Material digital	Se comentan impresiones en el TFA
19	Sesión 7/Taller de formación acción	• Sistematizar contenidos ya desarrollados. • Trabajar la integración de comportamientos comunicativos. • Diagnóstico final.	La CCN como categoría integral.	Clase	1. Taller de experiencias: resultados de la tarea interactiva 6. (incluye conclusiones educativas del formador y reflexión sobre emociones experimentadas) 2. Intercambio: ¿qué aprendieron en los materiales que leyeron? 3. Ejercicio: Toronjas de Tahití 4. Debate vivencial 6. Dinámica grupal: Lo que aprendí en el taller de formación acción.	Reflexivo-vivencial Reflexivo-vivencial/ elaboración conjunta Minicaseo para simular. Reflexivo-vivencial Elaboración Conjunta	El participante puede auxiliarse en notas, pizarrón, diapositivas, o cualquier medio auxiliar que desee. Notas. Orientación escrita del ejercicio Pizarrón Pizarrón	Autoevaluación de la tarea interactiva, la autosuperación, la dinámica grupal y la técnica "Yo quisiera que..." Heteroevaluación de niveles de participación. Coevaluación en el ejercicio y dinámica grupal

					7.Cierre: Técnica "PNI" Explicación de la continuidad de la estrategia en otro momento formativo. Técnica "Yo quisiera que....."	Trabajo independiente Exposición. Trabajo independiente	Hoja de papel Pizarrón	
20	Sesión 1/ estrenamiento sociopsicológico (ESP)	- Sensibilizar a los participantes con la modalidad a implementar. - Repasar las conclusiones principales del taller de formación acción.	La CCN como categoría integral. El juego de rol como método productivo para el entrenamiento de competencias. Estructura de un juego de rol. Negociación en equipo.	Clase	Momento 1: Animación: Técnica: las manos Momento 2: Reflexión sobre los principales logros alcanzados en la modalidad anterior. ¿Cómo han implementado lo aprendido? Explicación de las características de la nueva experiencia formativa. Experiencia piloto: minicaso Discutiendo el futuro. Momento 3: Debate vivencial Orientación de la bitácora del personaje y selección de personajes para la próxima sesión. Orientación de materiales de estudio.	Dinámica grupal Reflexivo-vivencial Exposición Simulación Reflexivo-vivencial Elaboración conjunta	sillas del local Presentación con diapositivas Orientación escrita del ejercicio. Pizarrón	Se utilizan las tres formas de evaluación
21	Orientación de lectura complementaria al ESP / autosuperación	Sensibilizar a los participantes con la variante de juego de rol propuesta.	El juego de rol como método productivo de enseñanza-aprendizaje. Estructura de un juego de rol.	Auto-preparación.	Estudio del materiales referidos en la bibliografía del programa.	Trabajo independiente	Material digital	Se constata la lectura reflexiva durante todo el entrenamiento.
22	Trabajo con la bitácora de personajes/ preparación en el puesto	Trabajar elementos esenciales de la CCN como: empatía y evaluación del contexto comunicativo.	La CCN como categoría integral.	Auto-preparación.	Trabajo en el puesto con la Bitácora de personajes. Este material consta de tres partes: En la primera parte se describen todos los personajes que deben participar en el juego de rol. La segunda parte es una libreta de anotaciones para que el participante pueda planear sus principales estrategias comunicativas de acuerdo al personaje a desarrollar en cada sesión. La tercera parte es una guía de auto-observación dónde el participante debe anotar sus principales comportamientos comunicativos en el trabajo y contrastarlos con los personajes.	Trabajo independiente	Bitácora de personajes.	Se constata su uso en cada sesión de entrenamiento.

23	Sesión 2/ ESP	- Incrementar la CCN a través de la ejercitación práctica - Elevar los niveles de motivación de los participantes mediante el aprendizaje positivo.	Ejercicio 1 del juego de rol.	Clase	Momento 1: Animación: Técnica: Asociación de ideas.	Dinámica grupal		Se utilizan las tres formas de evaluación
					Momento 2: Desarrollo del juego de rol.	Simulación	Orientación escrita del ejercicio.	
					Momento 3: Debate vivencial. ¿Qué sintieron al interpretar el personaje? ¿Qué hicieron bien y mal desde la comunicación para negociar? Implicación con elementos de los materiales orientados para el estudio independiente. Orientación de la bitácora del personaje y selección de personajes para la próxima sesión.	Reflexivo-vivencial	Pizarrón	
24	Trabajo con la bitácora de personajes/ preparación en el puesto	Trabajar elementos esenciales de la CCN como: empatía y evaluación del contexto comunicativo.	La CCN como categoría integral.	Auto-preparación.	Trabajo en el puesto con la Bitácora de personajes.	Trabajo independiente	Bitácora de personajes.	Se constata su uso en cada sesión de entrenamiento.
23	Sesión 3/ ESP	- Incrementar la CCN a través de la ejercitación práctica - Elevar los niveles de motivación de los participantes mediante el aprendizaje positivo.	Ejercicio 2 del juego de rol.	Clase	Momento 1: Animación: Técnica: El juego de las casas	Juego didáctico	Orientación escrita del ejercicio	Se utilizan las tres formas de evaluación
					Momento 2: Desarrollo del juego de rol.	Simulación	Orientación escrita del ejercicio.	
					Momento 3: Debate vivencial. Implicación con elementos del estudio independiente. Orientación de la bitácora del personaje y selección de personajes para la próxima sesión.	Reflexivo-vivencial	Pizarrón	
25	Trabajo con la bitácora de personajes/ preparación en el puesto	Trabajar elementos esenciales de la CCN como: empatía y evaluación del contexto comunicativo.	La CCN como categoría integral.	Auto-preparación.	Trabajo en el puesto con la Bitácora de personajes.	Trabajo independiente	Bitácora de personajes.	Se constata su uso en cada sesión de entrenamiento.
26	Sesión 4/ ESP	- Incrementar la CCN a través de la ejercitación práctica - Elevar los niveles de motivación de los participantes mediante el aprendizaje positivo.	Ejercicio 3 del juego de rol.	Clase	Momento 1: Animación: Técnica:	Juego didáctico	Orientación escrita del ejercicio	Se utilizan las tres formas de evaluación
					Momento 2: Desarrollo del juego de rol.	Simulación	Orientación escrita	
					Momento 3: Debate vivencial. Implicación con elementos del estudio independiente. Orientación de la bitácora del personaje y selección para la próxima sesión.	Reflexivo-vivencial	Pizarrón	

27	Trabajo con la bitácora de personajes/ preparación en el puesto	Trabajar elementos de la CCN como: empatía y evaluación del contexto	La CCN como categoría integral.	Auto-preparación.	Trabajo en el puesto con la Bitácora de personajes.	Trabajo independiente	Bitácora de personajes.	Se constata su uso en cada sesión de entrenamiento.
26	Sesión 5/ ESP	- Incrementar la CCN a través de la ejercitación práctica - Elevar los niveles de motivación de los participantes mediante el aprendizaje positivo.	Ejercicio 4 del juego de rol.	Clase	Momento 1: Animación: Técnica: Las lanchitas Momento 2: Desarrollo del juego de rol. Momento 3: Debate vivencial. Implicación con elementos del estudio independiente. Orientación del Autoretrato del participante.	Dinámica grupal Simulación Reflexivo-vivencial	Orientación escrita del ejercicio. Pizarrón	Se utilizan las tres formas de evaluación.
27	Trabajo con la bitácora de personajes/ preparación en el puesto	Conformar un autoretrato del participante a través de lo trabajado en la bitácora de personajes.	La CCN como categoría integral.	Auto-preparación.	A través del estudio de lo que ha reseñado en la bitácora del personaje, el participante debe preparar una reseña de sí mismo como negociador reflejando los elementos de la CCN que ha vivenciado.	Trabajo independiente	Bitácora de personajes y hoja de papel.	Presentar en la sesión final de entrenamiento.
28	Sesión 6/ ESP	Constatar la autovaloración de los participantes en cuanto al incremento de la CCN.	Vivencias de los participantes.	Clase	Momento 1: Animación: Técnica: El correo Momento 2: Dinámica de presentación y discusión de los autoretratos. Reflexión sobre los principales logros alcanzados en la modalidad. Momento 3: Cierre Explicación de las características de la próxima modalidad de superación profesional propuesta como vía de perfeccionamiento de lo aprendido: Manual del negociador Técnica: Abanico de satisfacciones/insatisfacciones	Dinámica grupal Reflexivo-vivencial Exposición Trabajo independiente	Pizarrón Presentación con diapositivas Hoja de papel.	Se utilizan las tres formas de evaluación
28	Manual del negociador/ autosuperación y preparación en el puesto	Contribuir al perfeccionamiento de la CCN.	Lecturas de negociación y comunicación para negociar. Ejercicios y preguntas.	Auto-preparación	Se provee a los participantes en la experiencia formativa de un material de consulta y autoperfeccionamiento que se convierte en guía formativa para su autosuperación en cuanto a la CCN	Trabajo independiente	Manual del negociador (material digital)	Autoevaluación.

Anexo 10
Resultados estadísticos del criterio de expertos.

Para calcular el grupo de expertos se utilizó la siguiente fórmula.

$$E = \frac{p(1 - p) \times K}{i^2}$$

dónde: E: Número de expertos; p: Proporción de error estimado (0,02); K: Fiabilidad del proceso 3,8416 (95%);

i: precisión (0,1).

Por tanto, E = 7,52 expertos.

Tabla Evaluativa (2da ronda método Delphi):

Evalúe de 1 a 5 donde 1 significa que no cumple en absoluto este requisito; 2 significa que lo cumple en muy bajo nivel; 3 significa que lo cumple medianamente; 4 significa que lo cumple bastante satisfactoriamente y 5 significa que cumple totalmente este requisito.

No.	Características	1	2	3	4	5
1	Tal y como es presentada, la herramienta puede ser utilizada para el aprendizaje de habilidades comunicativas en negociadores con probabilidades de éxito					
2	Propicia la interacción del grupo y el desarrollo individual de los participantes.					
3	Son reales las posibilidades de participación en el aprendizaje que brinda					
4	Son consistentes los objetivos generales perseguidos con los objetivos de las etapas y actividades propuestas.					
5	Son consistentes entre sí las diversas etapas y actividades diseñadas					
6	Se aceptará por los responsables de su puesta en práctica y por los implicados					
7	Es factible su realización					
8	La propuesta permite la medición a corto, medio y largo plazo de la efectividad de la estrategia					
9	Las expectativas de resultados pueden ser satisfactorias.					

Datos generales de aplicación del estadígrafo

Proporción de errores	0,01
Nivel de confianza	0,95
Nivel de precisión	0,13
Número de Expertos	7
Número de características	9

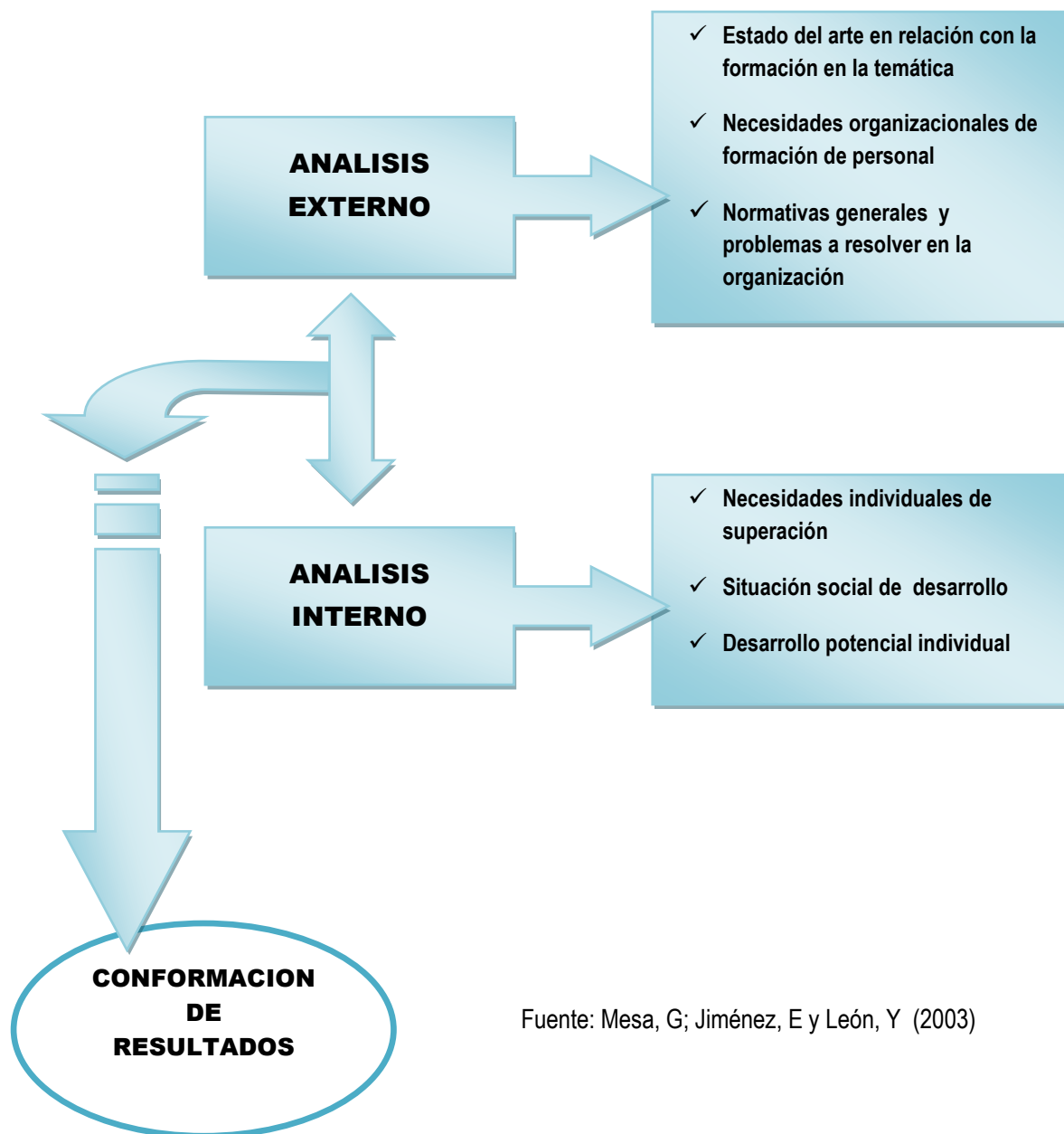
Resultados parciales de la aplicación.

Nivel de Importancia	Código Caract.	Suma de las Ponderaciones	Desviación de los Criterios
1	4	22	380,25
2	5	38	90,25
3	6	52	42,25
4	1	12	420,25
5	2	15	272,25
6	8	21	110,25
7	7	52	420,25
8	3	22	31,25
9	9	18	41,25

Coefficiente de Kendall.

Suma Total de Ponderaciones	Sumatoria de Desviaciones
252	1808
Coef. Kendall	0,85
DECISIÓN FINAL	
X calculada > X tabulada	
JUICIO CONSISTENTE	

Procedimiento diagnóstico específico para evaluar las necesidades de superación profesional en cuanto a la competencia comunicativa para negociar de directivos de BANDEC, Villa Clara.



Fuente: Mesa, G; Jiménez, E y León, Y (2003)

Anexo 12

Estructura del cuaderno de resultados

Sujeto N		
Modalidad	Descripción en acciones	Evaluación de indicadores

[illegible]

Cuestionario genérico

Con el objetivo de diseñar e implementar acciones de superación profesional que les permitan mejorar su competencia comunicativa para negociar como directivo, nos es necesario conocer sus principales ideas sobre el tema. Agradeceríamos que respondieran estas preguntas con sinceridad y sin temor, pues no hay respuestas buenas o malas, todas nos serán útiles para diseñar la estrategia formativa.

1. Considera que negociar es:

- a) Un proceso de intercambio de ofertas entre las partes
- b) Una proceso de interacción entre partes para solucionar conflictos
- c) Una actitud ante la vida
- d) Un tipo de comunicación.
- e) Una manera de obtener beneficios.
- f) Una combinación de estos conceptos, porque:.....
- g) Ninguno de estos conceptos; es:

2. La competencia comunicativa para negociar involucra:

- a) La habilidad para decir las cosas bien en una negociación.
- b) Algo que me impulsa a negociar.
- c) La posibilidad de saber que voy a decir, cuando y como.
- d) Un conjunto de comportamientos comunicativos que utilizo para negociar.
- e) Una esfera del desempeño como negociador.
- f) Una combinación de estos conceptos, porque:.....
- g) Ninguno de estos conceptos; es:.....

3. Superarme en cuanto a competencias comunicativas para negociar me permite:

- a) Ganar siempre, pues estaré preparado para ello.
- b) Reconocer diferentes situaciones y aplicar las mejores estrategias.
- c) Desarrollar comportamientos y habilidades individuales.
- d) Obtener más conocimientos relativos a la negociación.
- e) Mejorar mi léxico como negociador.
- f) Una combinación de estos conceptos, porque:.....
- g) Ninguno de estos conceptos; es:.....

4. Los valores más relacionados con la competencia comunicativa para negociar son:

- a) La honestidad y el equilibrio.
- b) La tolerancia y la empatía.
- c) La eficacia.
- d) La orientación al cliente.
- e) La seguridad.
- f) Una combinación de estos conceptos, porque:.....
- g) Ninguno de estos conceptos; es:.....

Entrevistas a directivos de Bandec Villa Clara

Con el objetivo de diseñar e implementar acciones de superación profesional que les permitan mejorar su competencia comunicativa para negociar como directivo, estamos interesados en conocer opiniones que puedan ayudarnos. ¿Podría profundizar en...

- ¿En qué medida se considera un negociador?
- ¿Cuáles son los principales factores internos (tienen que ver con su personalidad, su preparación, etc.) que limitan su efectividad al enfrentar situaciones donde deba negociar?
- ¿Se siente con conocimientos teóricos y prácticos sobre negociación?
- ¿Qué hace cuando negocia? ¿Cuál es su rutina?
- ¿Con qué valores relaciona la negociación?
- ¿Qué importancia le otorgan a la comunicación en las negociaciones? ¿cómo puede describir su competencia comunicativa en la negociación?
- Autoevalúe en que se distingue cuando:

-Hace propuestas:

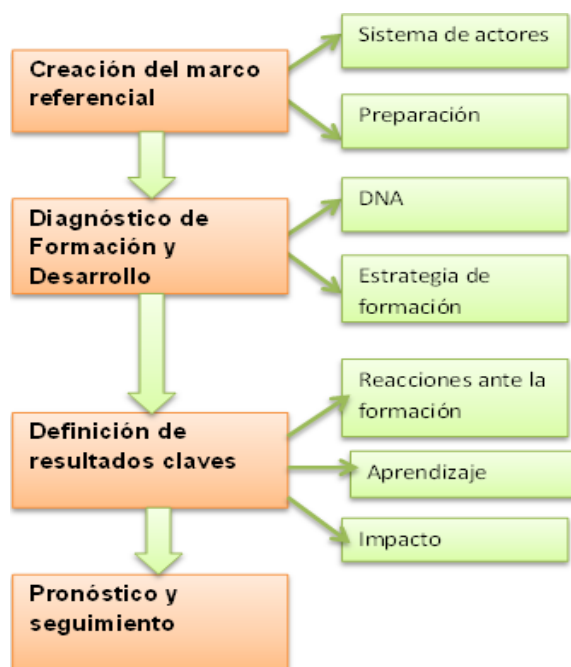
-Atiende clientes:

-Conversa con alguien:

-Se enfrenta a un nuevo pedido:

- Si se le asigna la tarea de preparar actividades de superación acerca de la competencia comunicativa en la negociación ¿Que incluiría en estas? ¿Cómo le gustaría que fuera?
- ¿Qué creen que aún le hace falta para ser un buen negociador?

Modelación gráfica y explicación del procedimiento para la evaluación de la fase de aplicación de la estrategia de superación profesional propuesta



Fuente: Elaboración propia

Paso 1: Creación del marco referencial.

Determinación de la composición del sistema de actores, es decir, el equipo de trabajo que va a intervenir en la aplicación del procedimiento y la preparación de estos de ser necesario. En el caso de la experiencia formativa aplicada, por corresponderse con una investigación- acción participan el formador y los propios sujetos del programa de formación.

Paso 2: Diagnóstico de Formación y Desarrollo.

Evaluación de la situación actual: Análisis del proceso de determinación de necesidades de aprendizaje (DNA) y el análisis de la estrategia de formación y desarrollo de la entidad. Se corresponde con la primera etapa de la estrategia propuesta.

Paso 3. Definición de resultados claves:

- Reacciones ante la formación: Satisfacción con contenidos. Efectividad de los métodos empleados. Calidad del claustro. Adecuación de las condiciones de desarrollo del programa.

- Aprendizaje: Complementa la información obtenida, considerando el cumplimiento de los objetivos, la correspondencia del programa con las necesidades de formación expresadas y los resultados del programa, en este caso, en cuanto al logro de la competencia comunicativa para negociar.
- Resultados de impacto: Relacionado con la medición de indicadores de desempeño de la organización relacionados con el programa de formación propuesto. Incluye la evaluación de indicadores objetivos, directos (muy relacionados con los indicadores económicos) e indicadores indirectos, relacionados con cambios de actitud, imagen, etc.

Paso 4. Pronóstico y seguimiento: Establece los parámetros hallados que permiten conformar nuevas acciones formativas, o nuevos programas de formación en la materia elegida, sobre la base de la mejora continua y la eliminación de debilidades que puedan contribuir al fallo de la inversión realizada.