



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

ESCUELA DE COMUNICACIÓN

DISERTACIÓN ESCRITA PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL

TÍTULO DE LICENCIADO EN COMUNICACIÓN CON MENCIÓN EN

COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL

DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA

ORGANIZACIÓN. CASO: COLEGIO INTISANA

SANTIAGO ESTEBAN ALMEIDA BERMÚDEZ

DIRECTORA: MA. ISABEL IMBAQUINGO

QUITO, 2019

AGRADECIMIENTO

A Dios por su amor incondicional de darse, él cual es motor de mi corazón y aliento de mi vida.

A mis padres Voltamat Almeida Y María Elena Bermúdez que se han sacrificado toda su vida para darme lo mejor y han hecho de mi un hombre conforme al corazón de Dios.

A mis hermanos David y Valeria que son el orgullo de mi vida, que siempre han estado apoyándome y aconsejándome en toda mi caminar.

A mi tío José Luis Bermúdez, lo considero como mi segundo papá, por el amor y tiempo que me ha dedicado para que logre superar cualquier obstáculo.

A María Isabel Imbaquingo, mi directora, por ser una profesora virtuosa que siempre me ha apoyado, y ser una de las personas más humanas e inteligentes que he conocido.

A mis profesores de la carrera León, Carolina, Ana Gabriela y Verónica por demostrar que el conocimiento más importante es el saber cómo ser un buen ser humano.

A mis amigos de mi conjunto y la universidad por siempre hacerme reír y darme los mejores momentos y experiencias.

JOB 28, 12

*Mas, ¿Dónde se halla la sabiduría? ¿Dónde se encuentra el lugar de la inteligencia?
No conoce su valor el hombre, ni se halla en la tierra de los seres vivientes.*

JOB 28, 28

El temor del Señor es la sabiduría, y el apartarse del mal la inteligencia.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTO.....	II
ÍNDICE.....	III
RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7

CAPÍTULO I COMPETENCIAS ORGANIZACIONALES: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

1.1 Antecedentes Teóricos de las Competencias.....	9
1.1.1 Definición Etimológica de Competencia.....	10
1.2 Definición de Competencias.....	11
1.3 Características de las Competencias.	14
1.4 Tipos de Competencias.....	16
1.5 Competencia Comunicativa.....	20
1.5.1 Definición de Competencia Comunicativa.....	21
1.6 Teorías del Procesamiento del Mensaje.....	25
1.6.1 Teorías de la Expectativa.....	25
1.6.2 Teorías de la Atribución.....	28
1.7 Teorías de la Producción del Mensaje.....	31
1.7.1 Teorías de Objetivos- Planes- Acciones (OPA).....	31
1.7.2 Teorías Jerárquicas.....	33
1.8 Tipos de Competencia Comunicativas.....	36

CAPÍTULO II LA METÁFORA DE APRENDIZAJE EN LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

2.1 Aprendizaje Organizacional.....	39
2.2. Gestión de competencias.....	42
2.3 Aprendizaje experiencial.....	47

2.4 Metáforas de Formación.	50
----------------------------------	----

CAPÍTULO III METÁFORA DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LOS CORDINADORES DE AREA DEL COLEGIO INTISANA

3.1 Metodología de diagnóstico de las necesidades de formación.....	55
3.1.1 Proceso de diagnóstico de Competencias Comunicacionales.....	55
3.2 Objeto de Estudio / Beneficiarios	56
3.2.1 Caracterización de los Beneficiarios.....	57
3.2.2 Descripción del Puesto de trabajo.....	57
3.2.3 Actividades del puesto del Trabajo (Coordinador de Área)	57
3.2.4 Formación Requerida.....	58
3.2.5 Nivel Jerárquico.....	58
3.2.6 Competencias Claves.....	58
3.2.7 Cuadrícula de Kelly.....	58
3.3 Conclusiones del diagnóstico: Competencias Comunicacionales a desarrollar de acuerdo al puesto de trabajo.....	60
3.4 Diseño del proceso de formación.....	63
3.5 Matriz de Objetivos.....	64
3.6 Propuesta de Elaboración.....	66
3.7 Fichas de Aprendizaje.....	67
CONCLUSIONES.....	81
REFERENCIAS.....	83
ANEXOS.....	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo del Iceberg.....	14
Figura 2. Clases de competencias según la dificultad de detección.....	16
Figura 3. Tipos de Competencias Organizacionales.....	20
Figura 4. Cuatro Teorías de Comunicación Psicológica.....	24
Figura 5. Tipos de Competencias Comunicativas.....	35
Figura 6. Ciclo del Aprendizaje Experiencial Kolb.....	49
Figura 7. Pirámide de Objetivos de la Metáfora de Formación.....	63

RESUMEN

La presente disertación formula una metáfora de aprendizaje experiencial para el desarrollo de las competencias comunicativas de los coordinadores de área del Colegio Intisana. La competencia comunicativa es la capacidad que tiene una persona para comunicarse de manera efectiva y asertiva, de acuerdo a los objetivos y características culturales de su interlocutor, en un determinado tiempo y lugar específico. Se partió de una revisión bibliográfica de las competencias comunicativas y se diagnosticó las competencias comunicativas que debían poseer los coordinadores de acuerdo con su puesto de trabajo. La revisión teórica vinculada con el análisis de competencias por el puesto de trabajo permitió generar una metáfora de formación por objetivos: se estableció fichas de aprendizaje experiencial, que contienen actividades lúdicas que favorecen al desarrollo de las competencias comunicativas

Key Words: Competencias de Comunicación, Desarrollo de Competencias, Metáfora de Aprendizaje , Competencias Transversales, Gestión de Competencias

INTRODUCCIÓN

El desarrollo tecnológico, económico y social de la última década se ha ido configurando a una escala geométrica, las organizaciones se enfrentan cada año a entornos inestables que ponen en riesgo su solidez y permanencia. La gestión de la comunicación se ha vuelto una pieza clave para lograr el objetivo de perdurabilidad y éxito de una organización con el paso de los años.

En gran parte de las organizaciones no gubernamentales, privadas y públicas, la comunicación está orientada hacia la formulación, diseño, producción y difusión de mensajes que, contribuyen al desarrollo de los elementos tangibles de una organización con el fin de aumentar su productividad. No obstante, la gestión de la comunicación concentra sus esfuerzos en el desarrollo y ejecución de la estrategia dejando muchas veces de lado la formación y capacitación de las personas en habilidades y competencias de comunicación.

Por lo tanto, se forma una brecha entre la planificación de la comunicación y el capital humano, ya que puede existir un plan de comunicación interna o externa muy bien estructurado con públicos, mensajes e indicadores definidos, pero si el capital humano no está en la capacidad de ejecutar ese plan a través de las competencias transversales, enfatizando en las competencias comunicativas que tienen; el plan pierde su valor y eficacia, y no se alcanzarían los objetivos de la organización.

En la actualidad, la competencia comunicativa es vista como un compendio de saberes aptitudes y habilidades. Por ello, se parte de la conceptualización de cuatro categorías teóricas de comunicación psicológica (Expectativa, Atribución, OPA, Jerárquicas) propuestas por los autores norteamericanos John Greene & Burleson Brant (2003) con el propósito de construir un significado integral y sistémico de competencia comunicativa, que se refiere a la capacidad de una persona para comunicarse de manera eficaz y adecuada lingüísticamente: dando un uso adecuado a las reglas gramaticales, semánticas y sintácticas; sociológicamente: entiende las normas, valores y creencias de comportamiento de una cultura específica y; psicológicamente: comprende el componente afectivo del interlocutor para formular su mensaje; sabe qué decir, cómo decir y cuándo decir, de acuerdo a la persona, momento y contexto de la situación.

Por lo expuesto, la presente propuesta busca exponer la importancia de las competencias comunicativas y un correcto proceso de formación que permita desarrollarlas, para que la

organización pueda cumplir con sus objetivos comunicacionales, en primera instancia, y por consiguiente estos contribuyan a conseguir los objetivos organizacionales.

De esta manera, la siguiente disertación tiene como propósito el diseño de una metáfora de aprendizaje organizacional para el desarrollo de competencias comunicativas, a partir de las necesidades y características del puesto de trabajo. En este caso, el desarrollo de competencias comunicativas de los coordinadores de área del Colegio Intisana.

La disertación está construida en tres capítulos, en el primer capítulo, se realiza una revisión bibliográfica de las competencias comunicativas sus antecedentes, significados, clasificación y tipología. En el segundo capítulo, se aborda el aprendizaje organizacional enfocado en el desarrollo de competencias mediante el uso de Metáforas de Formación y se establece la caracterización de los beneficiarios con el fin de identificar las competencias comunicativas que deberían tener. En el tercer capítulo, se formula una propuesta de formación por objetivos que, vincula el desarrollo de competencias comunicativas expuestas en el primer capítulo, con las competencias transversales necesarias del puesto de trabajo de los coordinadores de Área del Colegio Intisana.

CAPÍTULO I

COMPETENCIAS ORGANIZACIONALES: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

1.1 Antecedentes Teóricos de las Competencias

La relevancia que el término competencia ha ido adquiriendo en el entorno organizacional y empresarial es imperativo entenderla. Las organizaciones buscan aumentar su productividad a través de sus trabajadores, y para ello se han desarrollado diferentes modelos que permiten a las personas mejorar su rendimiento laboral. En los últimos 15 años, la gestión por competencias se ha convertido en una herramienta muy útil para la organización, la cual permite tener el personal adecuado para el trabajo que se necesita realizar. En efecto, los orígenes teóricos del término competencia nos trasladan a la década de 1940, donde la literatura alude a varios trabajos e investigaciones que empezaban a gestar el término desde diferentes campos del conocimiento (Valencia, 2004).

En 1949, Talcot Parsons, en su estudio de la estructura de la acción social, confecciona un esquema que permitía valorar una situación social dependiendo de algunas dicotomías, una de ellas era 'Logros vs Atributos', la cual evaluaba la obtención de resultados concretos de una persona en relación a sus atributos como individuo, atributos que ya se referían a las habilidades y conocimiento que tenía una persona (Parsons, 1968). Una década después, en 1958, John Atkinson, pionero en la teoría de la motivación humana, logró demostrar que el dinero es un estímulo vital para mejorar la productividad de una persona, siempre que, el estímulo se vincule con la obtención de resultados concretos. Es decir, el desempeño de un trabajador va a depender de una correcta motivación en relación con actividades específicas que el individuo está en la capacidad de hacer y tenga la competencia para cumplirlas (Valencia, 2004). Desde 1970, el significado de competencia empieza ya a configurarse a partir de la teoría humanista apoyada en el estudio de aspectos sociológicos y psicológicos teniendo como objeto de estudio tanto al individuo como a la organización. El propulsor del concepto de competencia fue David McClelland que plantea, en primera propuesta la variable Desempeño/Calidad como un factor que determina la motivación de la persona. El desempeño es la necesidad de logro

(conseguir un objetivo) y la calidad es la forma de hacer el trabajo. Ahora, si se puede identificar los mecanismos que hacen que los gerentes de una empresa tengan un mejor desempeño laboral, se podría formar a las personas para que tengan esos mismos mecanismos (competencias) y puedan desarrollarlas, mejorando su productividad (McClelland, 1973).

Tres años después, McClelland (1973) justifica la necesidad de encontrar nuevas variables de estudio que permitan a las organizaciones evaluar el rendimiento laboral de sus trabajadores, pues, el record académico y los test psicológicos no eran suficientes para determinar si el desempeño de una persona sería el óptimo para la actividad que iba realizar dentro de la organización. Por ello, McClelland centró su estudio directamente en el puesto de trabajo haciendo un cuadro comparativo entre los profesionales que se desempeñan mejor y los que estaban dentro del promedio. Durante la investigación, encontró varios aspectos y cualidades que tenían las personas (intrínsecamente) que, por defecto, hacían que tengan un rendimiento superior a la media. El término que acuñó a estas cualidades fue ‘Competencia’, como una herramienta que permite evaluar los distintos factores que causan un desempeño laboral mejor y que se relaciona con las características internas de una persona

1.1.1 Definición etimológica de competencia. Ahora bien, antes de continuar con el aporte de otros autores, y la definición de competencia como tal, es importante definir el término competencia desde su origen etimológico, ya que la raíz griega y latina del concepto nos llevan a términos complementarios de competencia como: pertenecer, habilidad, destreza y capacidad.

El primer uso del concepto lo encontramos en el trabajo de Platón (Lysis 215 A, 380 DC). La raíz de la palabra es “*ikano*”, un derivado de “*iknoumai*”, que significa llegar. El antiguo griego tenía un equivalente para competencia, que es *ikanótis* (ικανότης). Se traduce como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza. *Epangelmatikes ikanotita* significa capacidad o competencia profesional/vocacional. (Mulder, Weigel, & Collings, 2008, p. 2)

Por otra parte, en el español, la raíz del término competencia se deriva de la palabra en latín *compétere*: “encontrarse en un punto, coincidir. En la segunda acepción *compétere* es responder, corresponder, estar de acuerdo” (De Andrea, 1999) . Entonces, el verbo latino da origen al verbo en español: “competir”; al adjetivo “competente” y al sustantivo

“competencia” que, de acuerdo con el significado etimológico de Corominas (1998) *compétere* se divide en: com -ser, adecuado, pertenecer- y petere -dirigirse a, pedir-. En términos generales, se puede entender que una competencia es la parte o característica interna de una persona.

1.2 Definición de Competencia

Para Richard Boyatzis (1982), en su estudio sobre cómo debería ser un gestor competente; analiza sistemáticamente las competencias que tenían una repercusión importante en el desempeño de altos directivos. El autor, utilizó una metodología adaptable del “Análisis de Incidentes Críticos” con el fin de que su instrumento tenga validez. Los resultados de la investigación dictaminaron que existen características personales que todo líder debería dominar, sin embargo, también hay competencias que solo poseían algunas personas, competencias que les permitían desarrollar sus actividades de forma sobresaliente.

A pesar de que Boyatzis y varios teóricos ya definen el término competencia, se comenzará por la definición de Spencer & Spencer (1993, p. 9): *“competencia es una característica subyacente en un individuo que esta casualmente relacionada con un estándar de efectividad y/o con una performance¹ superior en un trabajo o situación”* Resumiendo lo dicho por los dos autores: “característica subyacente” se refiere a un aspecto profundo de la personalidad de cada individuo, es decir, la capacidad que tiene una persona de reproducir ciertos comportamientos; “estándar de efectividad” indica que una competencia puede determinar si alguna acción se está ejecutando de manera correcta o incorrecta. Por consiguiente, de acuerdo con Martha Alles (2006, p. 23) “una competencia es una característica personal de un individuo, que puede predecir un comportamiento (correcto o incorrecto) y se utiliza con el fin de desempeñar una labor o actividad”.

Volviendo al tema, es necesario precisar lo que mencionan otros teóricos sobre la definición de competencia hasta la actualidad, por lo que se ha hecho una revisión de la literatura encontrando múltiples significados. Se debe considerar que, existen tres tipos de corrientes teóricas agrupadas por autores y procedencia de acuerdo con Dávalos, Aparicio & Gorjup (2013), de la siguiente manera: Las tres corrientes evalúan el comportamiento de las personas en su trabajo; Los autores norteamericanos Boyatzis

¹ Se define como la proporción entre el resultado obtenido y los medios utilizados (RAE, 2014).

(1982) McClelland (1973) Spencer y Spencer (1993) Alles (2006) centran su estudio en las competencias como factores intrínsecos de cada persona, no obstante, se deja de lado el entorno donde se aplican; Los autores franceses Le boterf (1991) y Levy leboyer 1997) esgrimen una teoría de competencias integral, se analiza tanto la competencia como el contexto (situación específica en el lugar). Los autores británicos (Woodruffe 1993 y Horton 2000) sigue la línea conductista, es decir, los procesos de evaluación de las competencias no se relacionan con las tareas que desempeñan los trabajadores, por defecto, no permite un desarrollo profesional ni personal. Por último, los autores actuales del siglo XXI que reúnen en sus definiciones ideas presentadas en las corrientes mencionadas :

1. Corriente Norteamericana:

- Boyatzis (1982, p. 21): “Características subyacentes a la persona que está directamente relacionada con una actuación exitosa en el puesto de trabajo”
- Guion (citado en Spencer & Spencer, 1993): “Características subyacentes de las personas que indican formas de comportarse o pensar, generalizables de una situación a otra, y que se mantienen durante un tiempo razonablemente largo.”

2. Corriente Francesa:

- Le Boterf (1991, p. 55): “Conjunto de saberes , técnicas y aptitudes que son directamente útiles y aplicables en el contexto particular de una situación de trabajo. La competencia materializa una o varias capacidades poseídas por el sujeto”
- Levy-Leboyer (1997, p. 58): “Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada”.

3. Corriente Británica:

- Woodruffe (1993, p. 29): “El conjunto de patrones de comportamiento que una persona necesita para desempeñar un puesto de trabajo de manera que lleve a cabo las funciones y tareas correspondientes con competencia”

- Dalton (1997, p. 48): “Las competencias son conductas que distinguen ejecutores efectivos, de ejecutores inefectivos. Ciertos motivos, rasgos, habilidades y capacidades son atribuidas a personas que manifiestan una constancia en determinadas vías”

4. Teóricos Actuales:

- De Ansorena (1999, p. 76): “Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable”
- Tejada & Navió (1999, p. 2): “Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados e integrados, en el sentido que el individuo a saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional”
- NVCQ, *National Council for Vocational Qualifications*, 1997 (citado en Horton, 2000, p. 312): “La habilidad de aplicar el conocimiento, comprensión, práctica y destreza mental para lograr una actuación efectiva por los estándares requeridos en el puesto de trabajo. Esto incluye la resolución de problemas, y que el individuo sea suficientemente flexible para adaptarse a los cambios requeridos”
- Alamillo & Villamor (2002, p. 5): “Los comportamientos, habilidades, conocimientos y actitudes que favorecen el correcto desempeño del trabajo y que la organización pretende desarrollar y/o reconocer en nuestros empleados de cara a la consecución de los objetivos empresariales”
- Argundín (2009, p. 15): “Una competencia es un conjunto de comportamientos sociales, efectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea”

De acuerdo a las últimas dos propuestas teóricas de Alamillo & Villamor y Argundín, Marta Alles (2006) considera una definición más holística de competencia que, comprende un conjunto de habilidades, comportamientos, conocimientos y actitudes relacionados con el desempeño de un trabajador, tomando en cuenta el contexto y la

cultura de la organización, con el fin de cumplir una actividad en función de conseguir los objetivos empresariales.

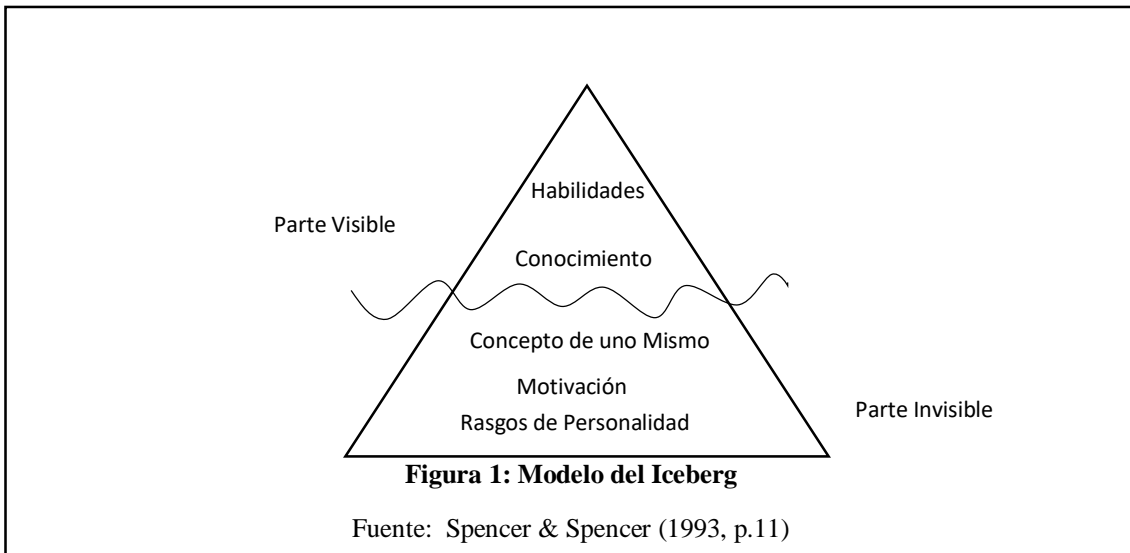
1.3 Características de las Competencias

Ahora bien, existen varias competencias que tienen las personas y pueden ser desarrolladas, la primera caracterización general de competencias la formulan Spencer & Spencer (1993) las cuales son divididas en cinco grupos:

1. Motivación. Los objetivos que una persona considera o desea conscientemente. Las motivaciones “dirigen, conllevan y selecciona” el comportamiento hacia ciertas acciones y lo alejan de otras
2. Rasgos del Carácter: Las características físicas y las respuestas consientes a situaciones determinadas.
3. Concepto de uno Mismo: Las actitudes, los valores o la imagen que una persona tiene de sí.
4. Conocimientos: Conjunto de conceptos relacionados con las habilidades asociadas al desempeño.
5. Habilidades: Capacidad para realizar determinado tipo de actividades físicas y mentales.

Dicho lo anterior, el tipo o nivel de competencia conlleva una función práctica dentro de la planificación de los recursos humanos. Es importante entender que, las competencias que nos confieren a conocimientos o habilidades pueden ser fácilmente detectables y pueden ser sometidas a un proceso de evaluación. No obstante, la motivación, el carácter y la capacidad personal son competencias intangibles que son más difíciles de detectar y por lo tanto de desarrollar.

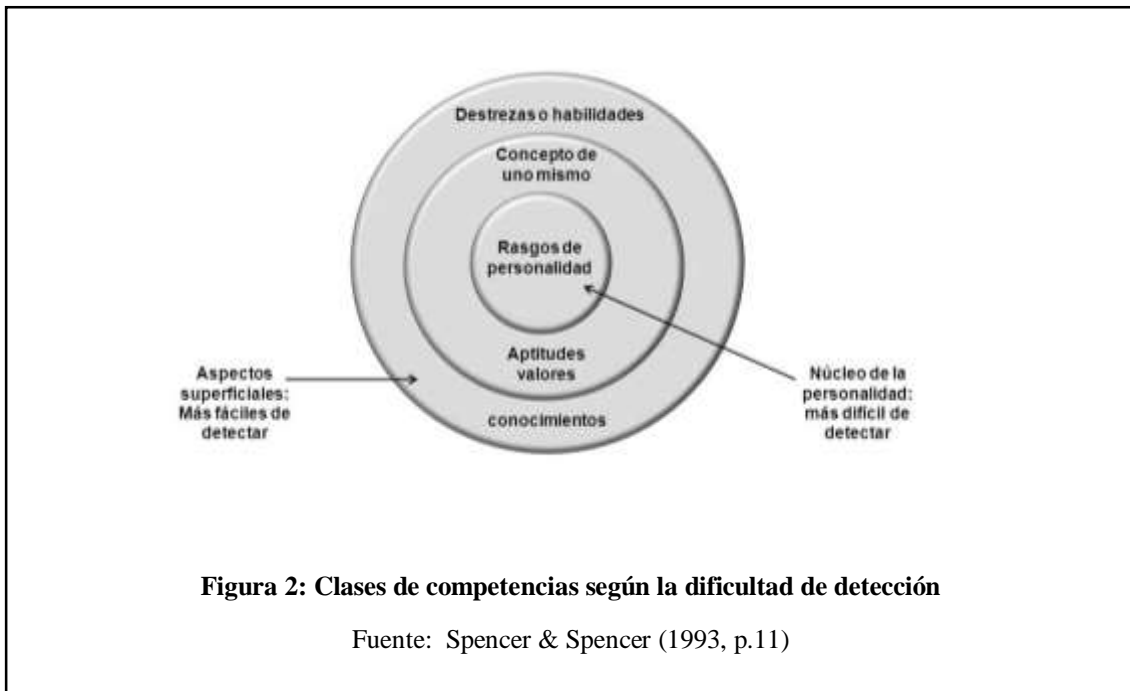
De ahí que, Spencer & Spencer (1993, p.11) presentan el Modelo del Iceberg, donde gráficamente dividen las competencias en dos grupos como se menciona en el anterior párrafo. Competencias centrales: Motivación, Concepto de uno mismo y Rasgos de Personalidad; Competencias superficiales: Habilidades y Conocimientos.



Como se puede observar en la Figura 1, hay características que tienen los trabajadores que son de fácil acceso, se pueden evaluar y gestionar con mayor factibilidad. Por ejemplo, las habilidades para manufacturar un producto pueden ser evaluadas por el tiempo de producción, el manejo de los instrumentos y la calidad del producto. Por otro lado, las competencias invisibles como la motivación, solo se pueden evaluar con un profundo análisis de otros factores (costumbres, sentimientos, objetivos personales, emociones, carácter). Además, no solo se busca determinar qué motiva a las personas sino generar mecanismos para que las mismas personas se auto-motiven. Sirva de ejemplo, en el desempeño de un cargo medio alto o gerencial, las competencias centrales son más importantes que las superficiales, ya que las personas que se desempeñan mejor en estos cargos son las que tiene una motivación continua y habilidades interpersonales como comunicación eficaz, liderazgo, auto-motivación, escucha activa, etc. De esta manera, las competencias centrales son la base y el agente dinamizador de las competencias superficiales, las unas en concomitancia con las otras permiten un correcto desempeño en un cargo gerencial (Spencer & Spencer 1993 citado en Alles, 2006).

En la figura 2, propuesta por Spencer & Spencer (1993, p.11), la valoración de la competencia varía según su nivel de dificultad de apreciación. Así las competencias: centrales, es decir si más cercanas al núcleo de la personalidad, son más difíciles de detectar, como los rasgos de la personalidad. Según Carver y Michael (1997) se refieren a la organización dinámica de una persona, formas de comportamiento asumidas por un individuo que crean patrones de conducta, pensamientos y sentimientos. Entonces, a partir de la personalidad, el sujeto empieza a realizar sus propias nociones de lo que es (su esencia) y lo que hace (sus acciones).

En contraste, las competencias superficiales están orientadas a aspectos simples más fáciles de comprender como los conocimientos, elementos generales que pueden ser adquiridos por la persona mediante la práctica y la experiencia. Además, las destrezas también pueden ser desarrolladas, un ejemplo: la habilidad para elaborar un ensayo, esta puede mejorar mediante ejercicios ortográficos, gramaticales, de redacción, de resumen y de sintaxis.



1.4 Tipos de Competencias

Spencer & Spencer (1993) definieron la clasificación de competencias en dos grupos: centrales y superficiales, pero a su vez, establecieron 6 subgrupos: (1) Competencias de Logro y Acción (orientación al logro, preocupación por el orden, iniciativa, búsqueda de la información); (2) Competencias de Ayuda y Servicio (entendimiento interpersonal, orientación al cliente); (3) Competencias de Influencia (influencia de impacto, construcción de relaciones, conciencia organizacional); (4) Competencias Gerenciales (desarrollo de persona, dirección de persona, trabajo en equipo, liderazgo); (5) Competencias Cognoscitivas (pensamiento analítico, razonamiento conceptual, experiencia técnica) y (6) Competencias de Eficacia Personal (Autocontrol, confianza en sí mismo, comportamiento ante los fracasos, flexibilidad). Dentro de los seis subgrupos, se puede observar competencias que están relacionadas directamente con la

comunicación, entre ellas: búsqueda de información, el entendimiento impersonal y construcción de relaciones. Las tres competencias atraviesan el eje central del funcionamiento de cualquier organización, ya que a partir de ellas se construye el trabajo en equipo. Una organización está compuesta por varios individuos y sin relaciones (interacción comunicativa con el otro) la organización no es funcional, por lo tanto, improductiva.

Ahora bien, según Levy-Leboyer (1997), los gestores de los recursos humanos se han visto en la necesidad de construir un sistema de competencias de acuerdo a las necesidades de su organización. Varios autores de habla inglesa como Thornton, Byham y Dulewicz proponen dos dominaciones: (1) las competencias genéricas que están relacionadas con aptitudes² básicas del individuo que son necesarias para cualquier trabajo; por otra parte, (2) las competencias específicas se refieren a las habilidades exactas para desempeñar el empleo en cuestión; tomando el ejemplo anterior, la persona debería poseer cualidades de relación interpersonal persuasiva, conocimientos técnicos del dispositivo, la experiencia como usuario, el control de sí mismo ante las críticas y preguntas, etc.

Según Thornton & Byham (1982) existen 32 competencias universales para los cuadros superiores administrativos, entre los factores más importantes están: Presentación oral, Comunicación oral, Comunicación Escrita, Análisis de problemas de la organización, Planificación y organización; Decisión, Toma de riesgos, Delegación, Control, Desarrollo de los subordinados, Sensibilidad, Negociación, Motivación y Adaptabilidad. La lista establecida por los autores intenta reunir todas las competencias necesarias que deben tener los gerentes y altos cargos de una empresa, los gerentes deben hacer uso de las mismas de acuerdo a la necesidad y al contexto determinado, en función de conseguir los objetivos de la organización. Así, las competencias genéricas se convierten en el vínculo entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo una actividad específica como lo es la administración de un departamento (finanzas, producción, comunicación, manufactura), el manejo del personal o la presidencia de la compañía como tal.

² Hace referencia a la capacidad cognitiva necesaria para desempeñar las tareas propias del puesto. (McGehee & Thayer, 1961)

Por su parte, Dulewicz (1989) propone la siguiente clasificación denominada Supracompetencias que se agrupa en tres categorías: en primer lugar, Intelectuales, que se refieren a la visión estratégica, análisis, evaluación, planificación y organización; en segundo lugar, Interpersonales, las cuales se ocupan en la dirección de personal, la persuasión a los colaboradores, el espíritu de decisión, sensibilidad ante los problemas del otro y la comunicación oral; en tercer lugar, Adaptabilidad, en función de tener la habilidad de flexibilidad para cambiar de acuerdo al contexto y entorno de la organización; Por último, Orientación hacia los resultados, en donde la motivación de las personas está anclada a la iniciativa personal y el deseo de triunfar. La lista de Dulewicz está en función del mando intermedio de una organización.

Como se puede observar en las dos estratificaciones anteriores, los autores han vinculado sus listas en función de las necesidades de una organización (un cargo alto o un cargo medio). Es útil, por tanto, distinguir cinco categorías que son mencionadas tácitamente: las aptitudes, los rasgos de personalidad, las competencias genéricas, las competencias específicas y las competencias técnicas. Levy-Leboyer (1997), para ilustrar mejor las 5 categorías, menciona un sistema de referencia de competencias definido por France Telecom para puestos concretos, en este caso, el cargo de Director Comercial: la persona debe tener aptitudes como la autonomía y espíritu de análisis; competencias genéricas como el sentido de mando; competencias específicas como saber aconsejar técnicamente a sus subordinados; y competencias técnicas de saber analizar los indicadores de observación de comercio y proponer planes de acción para mejorar la tasa de eficacia.

A partir de la diferenciación de competencias mencionadas, Levy-Leboyer (1997) hace una distinción más entre competencias individuales y organizacionales. Las competencias individuales son propias del individuo, es decir, son los talentos, capacidades y habilidades innatos que lo constituyen y lo diferencian de otras personas. Por otra parte, las competencias organizacionales son desarrolladas en común por las personas, están constituidas ante todo por la integración y la coordinación de las competencias individuales, los factores empresariales que son los equipamientos y las bases empresariales no tangibles, que son la cultura y estructura de la organización. Según Sparrow (1994) esto significa que las estrategias empresariales serán más eficaces en la medida en que puedan apoyarse en una fuerte cohesión de los tres factores claves: las competencias individuales, los saberes técnicos de empresa y la cultura de dirección.

Como se afirmó arriba, se ha conceptualizado cinco propuestas teóricas de los tipos de competencia, además para los fines de esta propuesta es importante precisar una clasificación más por HayGroup (1996) fundado por David McClelland. La clasificación que proponen es la siguiente:

- **Competencias “Umbral” o “Esenciales”:** son aquellas competencias requeridas por la organización, para alcanzar un desempeño promedio o mínimamente adecuado de los trabajadores.
- **Competencias Diferenciadoras:** Son competencias que permiten hacer una diferencia entre los trabajadores con desempeño superior, con aquellos que presentan un desempeño promedio.
- **Competencias Genéricas:** “habilidades del comportamiento general del sujeto en el puesto de trabajo independientemente de otros aspectos como el dominio conocimientos específicos”(De Ansorena, 1999, p. 172) . Son aquellas que se repiten sistemáticamente de un puesto a otro, y se van aplicando a un conjunto amplio de puestos de trabajo. Además, se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, algunas de ellas son: capacidad para trabajar en equipo, habilidades para la negociación, planificación entre otras.
- **Competencias Específicas:** Son aquellas competencias particulares de cada puesto de trabajo, que consideran los conocimientos necesarios para poder manejarse adecuadamente en el cargo. Se asocian con aspectos técnicos relacionados con la ocupación, los cuales no se pueden transferir de manera fácil a otros contextos laborales, ejemplo de ellas son: la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura, etc.

A esta clasificación se le suma la definición de competencias transversales de Martha Alles y a la definición de competencias técnicas de De Ansorena, más las competencias organizacionales e individuales definidas por Levy-Leboyer en el anterior párrafo.

- **Competencias Transversales o Cardinales:** hacen referencia a todas aquellas capacidades generales que debe tener el personal de una organización” (Alles, 2002, p.2). Las competencias transversales constituyen la base del saber personal.

- **Competencias Técnicas:** “Aquellas que están referidas a las habilidades específicas implicadas en el correcto desempeño de puestos de un área técnica o funcional” (De Ansorena, 1999, p. 172). Se refiere a un alto nivel de conocimientos tanto teórico como práctico que debe tener el individuo para desempeñar una actividad específica del cargo.

Para Levy-Leboyer (1997) la listas de competencias elaboradas por los gestores de los recursos humanos deben corresponder estrictamente a las actividades, estrategias y cultura de la organización. Razón por la cual, para este proyecto, se considerarán las ocho categorías de competencias mencionadas.

Ahora bien para Alles (2006), las competencias transversales nos refieren a las habilidades y aptitudes como: el autocontrol, la adaptabilidad al cambio, iniciativa, comunicación y la conciencia organizacional. Competencias que debería tener cualquier persona y permiten el desarrollo de las otras ya sean genéricas, específicas, técnicas, diferenciadores, organizacionales o individuales.



A partir de esta noción propuesta por Martha Alles, se profundizará en la competencia de la comunicación como eje propulsor de las demás competencias que tienen los individuos y la organización en general. Ya que, casi todas las habilidades, aptitudes y comportamientos que constituyen las competencias cardinales tienen un componente

comunicativo implícito o explícito; los académicos citados Thornton, Byham, 1982; Dulewicz, 1989; Spencer y Spencer, 1993; Levy-leboyer, 1997 y HayGroup, 1996, en la mayoría de las clasificaciones, tipologías y características, hacen referencia a elementos propios del campo de la comunicación. De aquí la importancia de indagar más profundamente en el concepto de competencia comunicativa.

1.5 Competencia comunicativa

Existe una gran cantidad de literatura referente a las competencias comunicativas. De acuerdo al resultado de búsqueda de Google Scholar en 2019, usando los términos “competencias comunicativas”, se generó una lista de 101000 resultados entre disertaciones, artículos, libros y capítulos de libros. La mayoría de autores son profesionales de las ciencias sociales como la comunicación, psicología, sociología, antropología, educación y de las ciencias administrativas como administración de empresas, marketing y publicidad.

A pesar de que los teóricos dan importancia al estudio de las competencias comunicativas, la definición del concepto se enfrenta a una problemática, ya que es difícil definir exactamente qué constituye competencia comunicativa porque existen varios tipos de definición. La competencia comunicativa se ha definido de maneras ampliamente divergentes. Jablin y Sias (2001, p. 820), en su revisión de las competencias y organizaciones, señalaron que hay casi tantas definiciones de competencia en comunicación como investigadores interesados en la construcción del término.

1.5.1 Definición de competencia comunicativa. Es importante entender el concepto de competencia comunicativa por parte del teórico precursor del término Dell Hymes y cómo se ha ido construyendo desde varias disciplinas a través de los años, Hymes menciona:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. (Hymes, 1972, p. 290)

Resumiendo lo dicho por Hymes, las competencias comunicativas tienen en cuenta dos elementos: el conocimiento y la habilidad. El conocimiento se refiere a la experiencia social y cultural de la persona con la lengua, y la habilidad se refiere a la acción como tal, es decir, cómo utilizar el conocimiento en función de las necesidades que se presentan. Así, las dos fuerzas, una codependiente de la otra, permiten la adquisición de la Competencia Comunicativa.

Como se pudo observar en la revisión bibliográfica en párrafos anteriores, existe un vasto número de corrientes teóricas que estudian las Competencias Comunicativas desde inicios de los años 60 hasta la actualidad, por lo cual se optó por una visión integral que se aleja de una postura mecanicista y rígida. En ese sentido, se buscó la visión de varios precursores del concepto comenzando con Chomsky (1965) que define el término desde una perspectiva lingüística como la “capacidad y disposición para la interpretación y actuación”. Años más tarde, Hymes (1971) amplía el espectro de estudio hacia el ámbito social y psicológico. Concibe que la competencia comunicativa debe responder a las demandas del entorno. McClelland (1973) por su parte, plantea su investigación desde la organización; como una herramienta que permita evaluar el rendimiento laboral de sus trabajadores, con el fin de mejorar su desempeño tanto personal como profesional. De ahí que Boyatzis (1982) realiza un nuevo estudio en los altos directivos de una empresa, con el objetivo de determinar qué características personales (competencias centrales) debe tener un líder para poder desarrollar sus actividades de forma sobresaliente. Siguiendo la misma línea de pensamiento psicológico y organizacional, Spencer & Spencer (1993) definen la competencia como una característica subyacente al individuo, es decir la capacidad de una persona para reproducir ciertos comportamientos para realizar una actividad de manera eficaz.

La convergencia de lo lingüístico, comunicacional, social, organizacional, pragmático y psicológico, evidencian un sustento teórico que permitió conocer de mejor manera nuestro objeto de estudio y dio paso a una óptica común, es decir, la expansión del concepto de competencia comunicativa. A partir de ahí, desde los años 90, se suma la clasificación de competencias propuestas por Levy-Leboyer (1997) que ubica la competencia comunicacional como una competencia transversal o cardinal; capacidades generales que debe tener cualquiera persona dentro de la organización. Una década más tarde, Alles (2006) completa el concepto de las competencias comunicacionales como un

elemento transversal a la organización, que nos refiere a las habilidades y aptitudes como: Comunicación, Persuasión, Sensibilidad, Negociación, Iniciativa y Adaptabilidad. Alles (2006) establece la comunicación como el eje central de la organización, que se convierte en el motor que potencia el desarrollo de las demás competencias: umbrales, genéricas, específicas, individuales, técnicas y diferenciadoras.

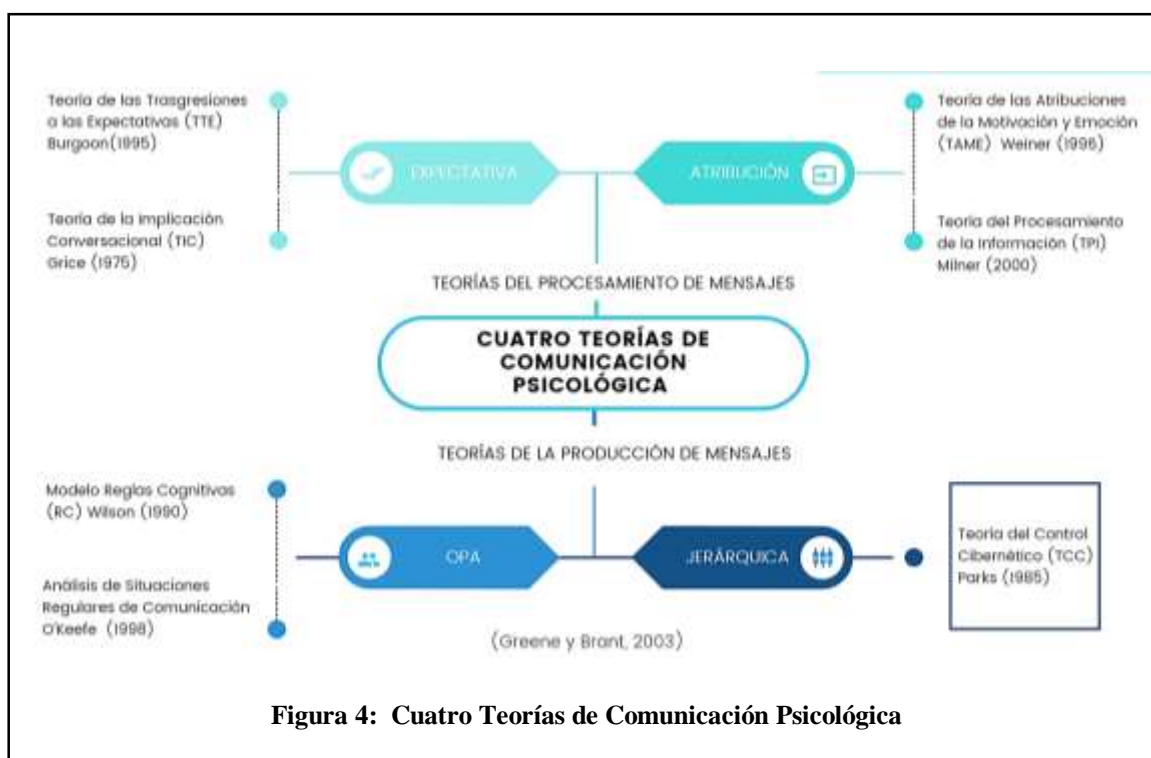
A manera de explicación, la competencia comunicativa implica la suma de todas las perspectivas teóricas citadas en los anteriores párrafos, que no solo definen al término en un concepto sino le dan un valor de uso, es decir la competencia comunicativa es una herramienta transversal que permite el desarrollo de otras habilidades y competencias, que benefician tanto al individuo como la organización. Desde esta óptica holística, se definió la competencia comunicativa desde cuatro ejes: Lingüística, Sociología, Psicología. La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comunicarse de manera eficaz y asertiva con su interlocutor, (Lingüística) mediante el uso adecuado de las reglas gramaticales, semánticas y sintácticas que permitan una retroalimentación positiva, (Sociológica) reconociendo las normas, valores creencias y cultura de su interlocutor, (Psicológica) con el fin de formular un mensaje de acuerdo a los objetivos de la persona, al momento del acto comunicativo y al contexto de la situación.

Por otra parte, de acuerdo con Greene y Brant (2003), la gran cantidad de ciencias y profesionales que estudian las competencias comunicativas se debe a que, en las sociedades occidentales contemporáneas, las personas aceptan ampliamente las siguientes creencias tácitas: (a) en cualquier situación, no todas las cosas que se pueden decir y hacer son competentes de acuerdo al contexto de la situación; (b) el éxito en las relaciones personales y profesionales depende, en gran parte, de las competencias comunicativas; y (c) la mayoría de las personas muestran incompetencia en al menos algunas situaciones de su vida, y un número menor se considera incompetente en muchas situaciones referentes al uso de la comunicación.

Según Greene Y Brant (2003), las discusiones teóricas sobre la competencia comunicativa no solo se refieren a la definición del término, a menudo se basan firmemente en marcos teóricos específicos que ofrezcan respuestas claras a las siguientes preguntas: ¿Qué cualidades son necesarias para comunicarse de manera competente? ¿Por qué los individuos o las relaciones muestran incompetencia comunicativa? ¿Qué unidades

de análisis son fructíferas para conceptualizar la competencia comunicativa? Por consiguiente, analizaron la competencia comunicativa de acuerdo a cuatro categorías teóricas de la comunicación (Expectativa, Atribución, OPA, Jerárquicas) con el fin de poder establecer un concepto claro y dar respuesta a las preguntas formuladas.

Greene y Brant (2003) eligieron las categorías teóricas en función de dos razones, la primera es que ofrecen múltiples perspectivas de la comunicación. La segunda razón es que, las cinco teorías, aunque son diversas ponen énfasis en los procesos psicológicos y relacionales, elementos que son complementarios para entender el concepto de competencia comunicativa desde cualquier contexto.



Las primeras categorías nos refieren a teorías psicológicas, que enfatizan los procesos mentales subyacentes al comportamiento comunicativo. Se debe mencionar que las teorías de comunicación referentes a la psicología no son homogéneas, por la tanto, se subdividen en (a) Teorías del procesamiento de los mensajes (Expectativa y Atribución) cómo las personas asisten, interpretan y evalúan su propio comportamiento y el de los demás; y (b) Teorías de la producción de mensajes (OPA, Jerárquicas) que centran su tópico en cómo las personas generan y promulgan un comportamiento comunicativo en función de objetivos de interacción personal.

De ahí que, realizaron la comparación de las cuatro categorías teóricas (Expectativa, Atribución, OPA, Jerárquicas) a través de varios aspectos: en primer lugar, el significado de competencia comunicativa desde cada teoría; en segundo lugar, términos específicos que ayudan a comprender mejor el concepto de competencia comunicativa; en tercer lugar, se describe la visión teórica de cualidades clave que facilitan el desarrollo de la competencia comunicativa, para ello, siguiendo la perspectiva teórica de Spitzberg y Cupach, entre 1984 y 1989, agruparon las cualidades comunicativas bajo tres categorías globales: conocimiento, motivación y habilidad.

- El conocimiento se refiere a la información que necesita un individuo o grupo para comunicarse competentemente: saber lo que va decir, entender cómo se va comportar y sentir la persona a la que dirijo mi mensaje, y comprender que la acción de mi mensaje puede tomar diferentes caminos.
- La motivación se refiere al deseo individual o grupal que tienen las personas para comunicarse de forma competente con el otro: saber cuándo y que momento particular comunicar.
- Habilidad se refiere a la capacidad individual o grupal que tienen las personas para llevar a cabo un correcto proceso comunicativo.

En cuarto lugar, presentan una visión distinta de cada teoría sobre las causas que provocan la incompetencia comunicativa. Finalmente, analizan diferentes aspectos que favorecen al desarrollo de la competencia comunicativa. A continuación, se presenta cada categoría:

1.6 Teorías del procesamiento del mensaje

1.6.1 Teoría de la expectativa. Las expectativas de la comunicación “son patrones anticipados del comportamiento verbal y no verbal” (Burgoon, 1995, p.125 citado en Greene & Brant, 2003). Las personas tienen la expectativa de saber cómo las otras personas se van a comunicar de acuerdo a una situación determinada; los comportamientos pueden ser no verbales como la mirada, la distancia, los gestos, y comportamientos verbales como la lengua (palabras), el tono y la fluidez. Es decir, las expectativas describen específicamente lo que normalmente ocurre (descriptivo) como lo que debería ocurrir (perspectiva). De esta manera, una persona competente en la comunicación debería hablar y actuar conforme a la situación en desarrollo.

De acuerdo con la Teoría de la Transgresión a la Expectativa (TTE) de Burgoon , 1995 (citado en Greene & Brant, 2003) en cualquier interacción comunicativa, las expectativas (comportamientos verbales y no verbales de las personas) se derivan de la información que se conoce del emisor, la relación con el mismo y el contexto. Así, por ejemplo, las normas que determinan la distancia de una conversación varían de acuerdo algunas variables como la edad, el género, qué tan bien se conocen las personas y cómo interactúan. Las expectativas de comunicación también varían según la cultura. Por ejemplo, existen culturas como la latinoamericana donde la comunicación es más personal y directa (distancia de conversación 30 cm), la cual difiere de la cultura nórdica la cual es más impersonal e indirecta, es decir la distancia entre el emisor y receptor en la conversación es más de 60 cm (Sorokowska, 2017).

Las trasgresiones a las expectativas son “acciones discrepantes que llevan a la persona fuera del rango de la expectativa” (Burgoon, 1995, p. 200 citado en Greene & Brant, 2003) Es decir, cuando dos personas (emisor-receptor) están conversando y una de ellas realiza una acción inesperada (emisor), eso produce un estímulo en la otra persona (receptor). El estímulo conduce a una ‘respuesta diferente’ y la atención del receptor se aleja del tema de conversación ya que intenta comprender el comportamiento inesperado del emisor. No obstante, las transgresiones pueden ser positivas como negativas. Las trasgresiones positivas ocurren cuando la desviación de la atención favorece al acto comunicativo, la negativa cuando lo entorpece.

Por otra parte, Grice (citado en Greene & Brant, 2003) con la teoría de la implicación conversacional (TIC), sugiere que un comunicador competente debe seguir y estratégicamente transgredir las expectativas comunicativas, en función del beneficio de la conversación. El autor menciona que la conversación es “cooperativa”, lo que significa que requiere por lo menos niveles mínimos de colaboración y coordinación. Entonces se espera que las personas cumplan con el principio de la cooperación: hacer una contribución a la conversación, si es requerida de acuerdo al contexto y circunstancia de la conversación.

De ahí que, Grice (citado en Greene & Brant, 2003) propone cuatro máximas que componen el principio de la cooperación: (1) La máxima de cantidad, se refiere a la cantidad de charla esperada, se transgrede cuando los oradores tienen una gran cantidad de información o no tienen la información suficiente; (2) La máxima de calidad, implica

la veracidad que tiene la conversación, los oradores evitaran el engaño , los rumores o los chismes; (3) La máxima de las relaciones, menciona que los oradores deben hacer contribuciones relevantes de acuerdo al tema de conversación y al propósito de la charla; (4) La máxima de la forma, se refiere a la claridad de la conversación, como las oradores evitaran caer en la ambigüedad y otros factores que dificulten la comprensión. En síntesis, las máximas especifican lo que los participantes deben hacer para conversar de una forma cooperativa, efectiva y racional. En términos de Grice (1975), es el resultado de la adhesión al principio de cooperación entendido como principio de racionalidad que guía la interacción verbal entre los hablantes.

A pesar de las diferencias teóricas entre la TTE de Burgoon y la TIC de Grice, las dos ofrecen perspectivas complementarias sobre las cualidades que facilitan la competencia comunicativa (ver acápite 1.8). Desde este punto de vista, una persona comunicativamente competente: (1) entiende qué comportamientos (no)verbales son esperados de acuerdo al contexto de la situación o la cultura de la otra persona; (2) sabe cuándo seguir, aparentar seguir y transgredir la expectativa de una conversación; (3) hace evaluaciones sobre sí misma y el otro, en función que la conversación sea efectiva; (4) reconoce cuando otros oradores transgreden estratégicamente las expectativas de la conversación en beneficio de ambos.

Ahora, los aspectos que son percibidos cuando una persona tiene incompetencia comunicativa son: (a) carece de conocimiento sobre expectativas (comportamientos verbales y no verbales) relevantes, (b) carece de motivación para aprender o actuar sobre las expectativas relevantes, (c) hace evaluaciones inexactas de su propia valencia de recompensa, (d) enfrenta expectativas en conflicto (por ejemplo, el empleado evaluado por múltiples supervisores de diferentes culturas), o (e) rechaza un rango limitado de comportamientos.

Las teorías de la expectativa sugieren múltiples vías para mejorar la competencia comunicativa. Chen y Starosta (1996 citados en Greene & Brant, 2003) argumentan que las personas pueden mejorar su competencia comunicativa intercultural al ser culturalmente conscientes. Es decir, comprender las convenciones de la cultura propia y la de los demás, que afectan la forma en la que la gente piensa. Una persona puede empezar a entender estas convenciones a través de las formas de comportamiento de las personas de cómo te miran, gesticulan y usan las palabras y entender cómo se forman

culturas que se adaptan a comportamientos universales de comunicación intercultural. Es decir, Chen y Starosta destacan la importancia de las cualidades afectivas: ser de mente abierta, sin prejuicios, para poder aprender nuevas formas de comportamientos.

1.6.2 Teorías de la atribución. Las Atribuciones son juicios de valor sobre comportamientos o eventos determinados. Los actores del proceso comunicativo hacen atribuciones sobre su propia forma de comunicación, también hacen atribuciones sobre el comportamiento de su pareja de interacción. Entonces, las atribuciones que se generan pueden tener un impacto positivo o negativo en cómo se va realizar el acto comunicativo. El significado de competencia comunicativa desde, la Teoría de las Atribuciones de la Motivación y Emoción de Weiner (1996 citado en Greene & Brant, 2003) explica las reacciones que tienen las personas frente al éxito o al fracaso. Sirva la siguiente ilustración: una estudiante obtiene una mala calificación en su primera presentación oral. Dado el resultado, es probable que ella experimente un efecto negativo (tristeza, frustración) o se cuestione por qué lo hizo mal. La estudiante podría atribuir su mal desempeño con cualquiera de estas causas específicas: no se preparó lo suficiente, no entendió la indicación, no se sentía bien, o carece de la habilidad para hablar en público.

Para Wiener, las causas específicas se agrupan en tres dimensiones; (a) ubicación, la causa está dentro o fuera del actor; (b) estabilidad, si la causa está siempre presente o varía con el tiempo; (c) la capacidad de control, si la causa es controlada por alguien o no. Ahora supongamos, que la estudiante atribuye su bajo rendimiento a la falta de habilidad para hablar en público. Ella percibe la causa de su fracaso como un factor (a) interno, (b) estable y (c) incontrolable. Entonces es probable que la alumna (a) sienta que su pobre presentación es un reflejo de su autoestima (porque la causa es interna- se siente incapaz); (b) no tenga la esperanza de mejorar en futuros discursos (porque la causa es estable- todo el tiempo le pasa lo mismo); (c) siente vergüenza, pero no culpabilidad por su desempeño (porque la causa está fuera de su control). Dadas estas condiciones, la estudiante es probable que falle en las siguientes exposiciones.

En contraste, imagine que la misma estudiante atribuye su mal desempeño a la falta de una preparación adecuada (ella practicó en silencio en vez de en voz alta). La causa es interna, inestable y controlable. De acuerdo a esta atribución, tiene una confianza razonable sobre el éxito de futuros discursos. Aunque tiene la autoestima baja por un tiempo, sabe que no hizo su mejor esfuerzo, por lo tanto, en su siguiente discurso cogerá

el tema con anticipación y practicará en voz alta su discurso en miras de realizar una mejor presentación (Greene & Brant, 2003).

Ahora bien, según Anderon, Cruz, Marshall y Rao, 1993 (citados en Greene & Brant, 2003), los estudiantes universitarios, después de experimentar un fracaso inicial, mantienen expectativas futuras más altas y, por lo tanto, persisten y triunfan más a menudo cuando atribuyen el fracaso inicial a obstáculos inestables y controlables en lugar de estables e incontrolables. Como se puede observar, la teoría de Weiner (1986, 1996) destaca la naturaleza de la incompetencia comunicativa. Es decir, los individuos que se perciben como incompetentes comunicativamente tienden a atribuir a dificultades específicas en la comunicación: causas internas, estables e incontrolables.

A parte de las auto atribuciones, los individuos también hacen atribuciones sobre las demás personas, La teoría del Procesamiento de la Información ‘modelo de la crianza de hijos’ de Milner, 2000 (citado en Greene & Brant, 2003) menciona los esquemas preexistentes que tienen los padres abusivos sobre como crían a sus hijos, tienen cuatro creencias disfuncionales: expectativas de desarrollo poco realistas, falta de conciencia sobre necesidades emocionales de los niños, fuerte creencia en la necesidad del castigo físico y expectativas inapropiadas sobre las habilidades de los niños para brindarles apoyo social.

A partir de estos esquemas la Teoría del procesamiento de la información presenta cuatro etapas. Etapa (1), Percepción, los padres que abusan físicamente de sus hijos son menos atentos y conscientes del comportamiento infantil. Etapa (2), Interpretación y Evaluación, los padres abusivos juzgan el comportamiento de sus hijos con poca misericordia, ya que hacen intencionalmente atribuciones negativas sobre ellos. Etapa (3), Integración de la Información y Selección de la Respuesta, los padres abusivos no pueden integrar adecuadamente la información que reciben y no saben cómo reaccionar sin violencia para corregir la conducta de sus hijos. Etapa (4), Respuesta de Implementación y Monitoreo, los padres abusivos son menos hábiles para implementar, monitorear y modificar sus reacciones, a pesar de que exista un comportamiento positivo por parte de sus hijos. El modelo de Milner asume un contexto ecológico en el que niños, familias, comunidades y factores culturales influyen en las atribuciones y comportamientos que tiene un padre abusivo. Factores como la edad, educación limitada, padres solteros, están asociados con

los esquemas mencionados lo que ocasiona que los padres tengan una mala percepción sobre el comportamiento de sus hijos.

Por lo tanto, los comunicadores competentes: (1) establecen metas y expectativas desafiantes que son realistas, tanto para ellos y para los demás. (2) Son sensibles a los obstáculos inestables y controlables que impiden su éxito y buscan información sobre cómo superar dichos obstáculos. (3) Al evaluar el desempeño de otro, un comunicador competente es sensible a la información que puede explicar las deficiencias del otro (Greene & Brant, 2003).

En contraste, las razones por las cuales una persona no tiene la competencia comunicativa son: (a) hacer atribuciones iniciales que ocasionen desconfianza sobre sí misma o el otro; (b) falta de conocimiento o habilidades para adoptar un comportamiento que supere cualquier obstáculo comunicativo; (c) recurrir a patrones de comportamiento aprendidos por la cultura que van a sesgar sus atribuciones sobre el otro o si mismos.

Las teorías de la atribución sugieren varias alternativas para mejorar la competencia comunicativa, la principal es: se enseña a los individuos a hacer atribuciones negativas sobre sus propias habilidades con el fin de desarrollar expectativas positivas y estrategias de resolución de problemas. Es decir, se puede utilizar una metáfora de aprendizaje, donde el individuo se encuentre en una situación adversa (sus habilidades no son las adecuadas para completar la actividad) por lo tanto, no logra conseguir el objetivo. La fase de reflexión de la metáfora permite evaluar el rendimiento del individuo, en ese momento, se hacen preguntas referentes a la autocrítica personal y grupal, con el fin de desarrollar expectativas positivas: mejorar sus habilidades y ayudar a que los otros miembros del equipo también las mejoren.

En resumen, la discusión teórica de la expectativa y la atribución, hasta este punto, se ha centrado en como las personas atienden, interpretan y evalúan su propio comportamiento comunicativo y el de los demás.

Por otra parte, en las últimas dos décadas, se ha pasado de estudiar los procesos comunicativos de “entrada” que nos refiere a las dos categorías teóricas (Expectativa y Atribución), hacia los procesos comunicativos de “salida” que dan lugar al comportamiento comunicativo. Por esta razón, se analizarán las teorías de la Producción

del mensaje: Las Teorías de Objetivos- Planes- Acciones (OPA) y Las Teorías Jerárquicas.

1.7 Teorías de la Producción del mensaje

1.7.1 Teorías de Objetivos- Planes- Acciones (OPA). Las teorías OPA asumen que las personas producen mensajes para lograr objetivos, por lo tanto, desarrollan planes y realizan acciones en función de conseguir sus metas durante el acto comunicativo. El modelo reglas cognitivas (RC) objetivos de interacción de Wilson (1990, citado en Greene & Brant, 2003) proporciona una explicación de los procesos mentales que tienen las personas para formar y establecerse objetivos. Los objetivos de interacción son situaciones o asuntos que las personas desean alcanzar o mantener durante una conversación. Las personas a menudo intentan perseguir múltiples objetivos durante la conversación, objetivos que cambian en el transcurso de la conversación dependiendo de las características de la situación.

El modelo RC asume que las personas poseen reglas cognitivas, es decir, asociaciones que se dan en la memoria a largo plazo, entre los objetivos de interacción (conversación) que persiguen y las características de la situación. Por ejemplo, un padre puede asociar el objetivo “dar consejos” con enunciados como: “mi hijo está en metido en un problema”, “mi hijo no ha considerado las posibles soluciones” y “me preocupa el bienestar de mi hijo”.

Es importante mencionar que las personas no solo difieren en los objetivos, sino en el conocimiento y los planes que utilizan en función de conseguir esos objetivos. Los planes son estructuras de conocimiento que representan acciones necesarias para superar obstáculos y cumplir con objetivos (Berger, 1997 citado en Greene & Brant, 2003). Sirva la ilustración: el plan que tiene un profesor para hablar con su estudiante que está insatisfecho con su calificación; el plan incluye acciones como: concertar una cita después de clases; explicar cualquier comentario que no esté claro y discutir cómo el estudiante puede mejorar para su próxima tarea. Los planes suponen representaciones mentales de acciones que ayudan a conseguir un objetivo.

Ahora, la complejidad y especificidad de un plan facilitan el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que las personas que tienen diferentes alternativas (acciones o tácticas) en su plan tienen más probabilidad de lograr sus objetivos comunicativos. Las personas

deben saber construir un plan que contenga: una acción o acciones apropiadas y efectivas que beneficien el acto comunicativo, deben ser flexibles de acuerdo a las circunstancias de la conversación y adaptables para responder a situaciones imprevistas. Un comunicador competente es experto en monitorear y ajustar su plan, en función del hilo conductor y directrices durante la conversación (Greene & Brant, 2003).

Por otro lado, el análisis de situaciones regulares de comunicación de O’Keefe (1998 citado en Greene & Brant, 2003) menciona que un hablante debe corregir el comportamiento inadecuado del otro hablante en función de favorecer el acto comunicativo y por consiguiente los objetivos planteados. Sirva de ejemplo, estudiantes universitarios que trabajan en un proyecto grupal con otro estudiante llamado “Diego”, que después de fallar constantemente en hacer su parte del trabajo, llama a los otros estudiantes para decir que no lo haría. O’keefe codificó dos mensajes que carecen de objetivo en respuesta a la situación:

1. Mira, Diego, yo no puedo hacer el trabajo por ti. ¿Por qué sigues haciéndome esto? ¡Solo ándate!
2. Eres un tonto. Yo sabía que no harías tu trabajo. Te vamos a sacar el grupo.

Las dos repuestas muestran la frustración por parte de los miembros del equipo por el mediocre trabajo de Diego. No obstante, O’keefe, nombró estos mensajes como ‘sin objetivos’ ya que no logran alcanzar la meta ‘cumplir con el trabajo en grupo’. Es decir, ningún mensaje hace nada para alentar o ayudar a Diego para terminar su parte del trabajo. Los estudiantes persiguen objetivos inapropiados que no benefician a la conversación ni aportan a conseguir las metas que se plantean.

Entonces, una persona que tiene la competencia comunicativa: (1) prevé las probables implicaciones que tienen sus acciones en el acto comunicativo tanto para sí como para su pareja de conversación, así como los posibles obstáculos para alcanzar los objetivos. (2) Entiende a su audiencia y los objetivos particulares de cada uno de acuerdo a la situación de la conversación. (3) construye sus objetivos y planea sus acciones en función de la situación, relación y cultura del otro.

Las fuentes que señalan incompetencia comunicativa son: (a) Las personas establecen muchas o muy pocas reglas cognitivas que no les permiten alcanzar los objetivos de la conversación, (b) falta de conocimiento sobre acciones o planes que les ayuden a

conseguir los objetivos durante la conversación, (c) no tiene la capacidad para monitorear y ajustar las metas en función de mejorar el acto comunicativo.

El marco OPA sugiere vías para mejorar la competencia comunicativa: La capacitación podría centrarse en enseñar a las personas a identificar objetivos relevantes para la situación en beneficio de una mejor comunicación, técnicas de manejo personal de cuándo hacer una intervención y de qué forma (tono, calidez).

1.7.2 Teorías Jerárquicas. Las teorías jerárquicas enfatizan que la producción de mensajes depende de los objetivos de las personas (Littlejohn, 1999 citado en Greene & Brant, 2003), es decir, una comunicación competente requiere de un conocimiento de los múltiples niveles de abstracción en el acto comunicativo. Dentro de la teoría del control cibernético, los individuos se representan como sistemas organizados jerárquicamente con objetivos. Así, Parks (1985 citado en Greene & Brant, 2003) conceptualizó la acción personal como un proceso de autorregulación a través de nueve niveles de abstracción.

- 1. Control de Intensidad:** la habilidad fisiológica de poder procesar los sonidos
- 2. Control de Sensación:** la habilidad para agrupar movimientos musculares específicos para generar señales verbales y no verbales.
- 3. Control de Configuración:** la habilidad para decodificar señales verbales y no verbales con precisión.
- 4. Control de Transición:** la habilidad de realizar acciones verbales organizadas y con sentido, como pronunciar una palabra, frase o idea.
- 5. Control de Secuencia:** la habilidad para seleccionar temas de conversación que son relevantes y apropiados para el contexto de la situación. Gestionando el tiempo, sincronizando con su pareja: cuando cada uno debe hablar o gesticular.
- 6. Control de Relación:** la habilidad para predecir y explicar el comportamiento de otra persona, para interpretar acciones desde múltiples perspectivas y reconocer los posibles objetivos que se podría alcanzar en un acto comunicativo. Además, la habilidad para adaptar el mensaje en función de los antecedentes e intereses de la otra persona.

7. **Control de Programación:** la habilidad de saber cómo actuar en circunstancias específicas, habilidad para pre-planear acciones y promulgar comportamientos a fin de mantener la integridad personal y del otro.
8. **Control de Principios:** la habilidad de saber qué programas (se refieren al nivel 7) ejecutar, cómo monitorear programas, cómo generar nuevos programas y cómo reaccionar cuando un programa propio o de otra persona falla.
9. **Control del Sistema:** auto-conceptos idealizados (son formas de pensamiento y creencias que guían nuestro comportamiento, decisiones y acciones). La habilidad para traducir ideologías personales a programas y poder proyectar una (ideología) identidad pública que otros puedan entender.

A pesar de que se muestran los nueve niveles en orden jerárquico, el uso de un nivel dependerá de las necesidades que tiene la persona durante el proceso comunicativo. Es decir, si dos personas están conversando: Julio habla con Juan sobre su día en la universidad, y pasa un señor gritando; Juan (receptor) pasará del nivel Control de Secuencia hacia el nivel Control de Intensidad, para poder entender lo que Julio (emisor) está diciendo. De esta manera, la teoría del control cibernético sugiere que una persona competente enfoca su atención a través de los niveles de jerarquía en función de la tarea comunicativa que está realizando.

En síntesis, los comunicadores competentes: (1) encuentran las palabras adecuadas para expresar sus ideas, usan gestos y tonos vocales con el fin de aclarar significados y emociones, es decir, hablar sin demasiados errores o balbuceos. (2) Poseen un agudo sentido del tiempo: su comportamiento fluye suavemente y sin problemas durante el desarrollo del acto comunicativo. Saben coordinar temporalmente su participación comunicativa en función de la cultura y objetivos de su pareja de interacción “el turno de cuando hablar y escuchar”. (3) Son sensibles al contexto del acto comunicativo: cambian su comportamiento, atención y objetivos en función de la complejidad del acto comunicativo, es decir aportan ideas relevantes para el tema en cuestión.

Las fuentes principales que señala incompetencia comunicativa: (a) Las personas tienen dificultad para saber qué decir y cómo decirlo antes de que pase el momento relevante del acto comunicativo. (b) No tienen sentido del tiempo y proximidad, no saben cómo

comportarse con su pareja de interacción, de acuerdo a las características del acto comunicativo (Greene & Brant, 2003).

Las teorías jerárquicas sugieren varias estrategias para mejorar la competencia comunicativa: un escenario ficticio de entrenamiento, en donde se realicen juegos de rol, outdoortraining, o pruebas de equipo. Las personas necesitan la oportunidad de enfrentarse a situaciones problemáticas donde puedan implementar y practicar; la escucha activa, el rol de un emisor eficaz, la retroalimentación comunicativa, el trabajo en equipo y la construcción de relaciones interpersonales (entender al otro socialmente y culturalmente).

Después de haber realizado la revisión bibliográfica de cada una de las cuatro categorías teóricas (Expectativa, Atribución, OPA, Jerárquicas) referentes a las competencias comunicativas, en el siguiente apartado se presenta una síntesis de las siete principales competencias comunicativas que deben tener las personas. Es importante mencionar que, no solo se buscaba entender el término competencia comunicativa desde una visión sistémica, estratégica y holística, sino determinar indicadores que sirvan de guía para poder reconocer si una persona es competente o no comunicativamente



1.8 Tipos de Competencias Comunicativas

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	
Competencias	Características
1. Competencia de Configuración: la habilidad para decodificar señales verbales y no verbales con precisión.	(1) Entiende qué comportamientos no verbales y verbales son esperados de acuerdo al contexto de la situación o la cultura de la otra persona.
2. Competencia de Transición: la habilidad de realizar acciones verbales organizadas y con sentido, como pronunciar una palabra, frase o idea.	(1) Encuentra las palabras adecuadas para expresar sus ideas. (2) Usa gestos y tonos vocales con el fin de aclarar significados y emociones. (3) Habla sin demasiados errores o balbuceos.
3. Competencia de Secuencia: la habilidad para seleccionar temas de conversación que son relevantes y apropiados para el contexto de la situación.	(1) Posee un agudo sentido del tiempo: su comportamiento fluye suavemente y sin problemas durante el desarrollo del acto comunicativo. (2) Sabe coordinar temporalmente su participación comunicativa en función de su pareja de interacción “el turno de cuando hablar y escuchar”. (3) Sabe cuándo seguir, aparentar seguir y transgredir la expectativa de una conversación. (Qué decir y Cómo decir)
4. Competencia de Relación: la habilidad para predecir y explicar el comportamiento de otra persona	(1) Entiende a su audiencia y los objetivos particulares de cada uno de acuerdo a la situación de la conversación.

	<p>(2) Interpreta acciones desde múltiples perspectivas y reconoce los posibles objetivos que se podría alcanzar en un acto comunicativo.</p> <p>(3) Evalúa el desempeño de otro, es sensible a la información que puede explicar las deficiencias del otro.</p> <p>(4) Adapta el mensaje en función de los antecedentes e intereses de la otra persona.</p> <p>(5) Cambia su comportamiento, atención y objetivos en función de la complejidad del acto comunicativo, es decir aporta ideas relevantes para el tema en cuestión y en función de la persona.</p>
<p>5. Competencia de Programación: la habilidad de saber cómo actuar en circunstancias específicas</p>	<p>(1) Preveé las probables implicaciones que tienen sus acciones en el acto comunicativo tanto para sí como para su pareja de conversación, así como los posibles obstáculos para alcanzar los objetivos.</p> <p>(2) Comprende los obstáculos inestables y controlables, que impiden su éxito en el acto comunicativo</p> <p>(3) Busca información sobre cómo superar dichos obstáculos.</p> <p>(4) Hace evaluaciones sobre él mismo y el otro, en función que la conversación sea efectiva.</p>
<p>6. Competencia de Principios: la habilidad de saber que programas comunicativos ejecutar</p>	<p>(1) Establece metas y expectativas comunicativas desafiantes que son</p>

	<p>realistas, tanto para ellos y para los demás.</p> <p>(2) Elabora sus objetivos y planea sus acciones en función de la situación, relación y cultura del otro.</p>
<p>7. Competencia de Sistema:</p> <p>La habilidad para traducir ideologías personales a programas y poder proyectar una (ideología) identidad pública que otros puedan entender.</p>	<p>(1) Reconoce cultural e ideológicamente a otros oradores, en función de ellos actúa.</p> <p>(2) Proyecta una identidad comunicativa comprensible en su totalidad.</p> <p>(3) Construye estrategias comunicativas mentales y sabe qué tácticas (acciones o competencias anteriores) usar de acuerdo a las expectativas de la conversación en beneficio de ambos interlocutores.</p>

CAPÍTULO II

LA METÁFORA DE APRENDIZAJE EN LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Después de realizar una revisión bibliográfica de las competencias comunicativas, se procederá a definir cómo se pueden desarrollar las competencias dentro del ámbito organizacional. Para ello, el siguiente capítulo abordará el Aprendizaje Organizacional enfocado en el desarrollo de competencias como una ventaja competitiva para la organización; la Gestión de Competencias permite identificar las competencias necesarias para el desempeño de una tarea y cómo evaluar el desarrollo de las mismas; el Aprendizaje Experiencial que nos refiere a las situaciones “hipotéticas o parecidas a la realidad” que se convierten en el escenario propicio de desarrollo; las Metáforas de Formación que son el instrumento para poder desarrollar las competencias comunicativas y, por último, se caracteriza a los beneficiarios de la formación de este trabajo y se vinculará con las competencias a desarrollar en una propuesta.

2.1 Aprendizaje Organizacional

En las últimas tres décadas, se ha cuestionado el modelo lineal y mecánico de las organizaciones porque no prevé tácticas, acciones o estrategias que permitan a la empresa prevalecer y sobreponerse ante un entorno altamente turbulento. Las organizaciones se enfrentan todos los días a circunstancias que son ajenas a su capacidad de control. La relación empresa-entorno debe caracterizarse por una constante retroalimentación para poder tomar decisiones y adaptarse al cambio, es necesario comprender el contexto político, económico, social, cultural, medioambiental y tecnológico al que pertenece la organización. Por esta razón, el enfoque actual de las organizaciones se debe dirigir a un modelo sistémico y estratégico, que permita a la organización adaptarse de manera eficaz a los cambios del entorno (Castrillón & Fisher, 2008).

Si la organización no se ve como un sistema que se relaciona con otros sistemas externos, tendrá una mayor incertidumbre empresarial y, como consecuencia, no podrá mantener el control tanto de procesos como de personas (Moreno, 2016).

Este cambio tan versátil por parte del entorno se puede comprender desde la Teoría del Caos, que de acuerdo con Glass (1996) postula que:

1. las organizaciones son sistemas complejos, profundamente influenciados por su entorno
2. el entorno cambia tan rápido (nuevas oportunidades y amenazas) que la dirección no puede esperar a tener demasiada seguridad de lo que está pasando para formular sus estrategias.
3. los modelos lineales de causa efecto deben ser reemplazados por modelos causales no lineales donde una pequeña acción puede llevar a una consecuencia totalmente inesperada.

Para prever que las circunstancias propuestas por la teoría del caos y el entorno inestable afecten la organización, y la hagan poco productiva, las organizaciones dirigen su mirada hacia la planificación estratégica, una planificación flexible que les permita adaptarse al entorno y además diferenciarse de la competencia. La necesidad de acoplarse a un entorno cambiante, es lo que trae a colación el tema de cambio y aprendizaje organizacional (Figueroa, 2002).

El término se empezó a gestar desde la publicación de Miler y Cangelotti (1965) sobre la Teoría de las Contingencias, y empezó a tomar vital importancia desde que se descubrió que la adquisición de nuevos conocimientos favorece el flujo y desarrollo de procesos dentro y fuera de la organización. El aprendizaje se constituye en elemento clave para que los individuos de la empresa sean más productivos y competentes frente a las actividades que realizan (Castrillón & Fisher, 2008).

La capacidad de aprendizaje se convierte en el potencial dinámico de creación, asimilación, difusión y utilización del conocimiento. Los conocimientos adquiridos hacen posible la formación y evolución de las memorias organizacionales, capacitan a las organizaciones y a los individuos para actuar racionalmente e intencionalmente en entornos cambiantes (Prieto, 2004). Así, el aprendizaje organizacional se define como: La capacidad de las organizaciones de crear, organizar y procesar información desde sus fuentes, para generar nuevo conocimiento individual, de equipo, organizacional e interorganizacional, generando una cultura que lo facilite y permitiendo las condiciones para desarrollar nuevas capacidades, diseñar nuevos productos y servicios, incrementar la oferta existente y mejorar procesos orientados a la perdurabilidad. (Castrillón & Fisher, 2008, p.5) Por lo tanto, el aprendizaje organizacional supone el tomar conciencia de la

lógica que domina la organización y desarrollar la capacidad de cambiar dicha lógica. En ese sentido, el aprendizaje se deriva del proceso de planificación que implica la gestión de los recursos, tecnología, procesos y personas.

Si bien los recursos, tecnologías y procesos son factores importantes para el desarrollo del capital, son las personas que mediante la gestión de sus habilidades, conocimientos y competencias se pueden adaptar a cualquier entorno y, a largo plazo, desarrollar un factor de competitividad que los haga sobresalir frente a sus pares. Las personas para la organización se vuelven en el agente precursor del cambio y desarrollo. Por ello, un ambiente cambiante motiva a las organizaciones a enfocarse en la gestión del desarrollo de competencias y de los aspectos que faciliten el aprendizaje organizacional de dichas competencias.

Según Prahalad y Hamel (1991 citados en Figueroa, 2002) la ventaja competitiva de una organización está en la capacidad de generar valor mediante el desarrollo de una competencia distintiva. Es decir, las personas deben tener habilidades distintivas que cumplan con tres requerimientos: ayudar a la organización a alcanzar múltiples accesos al mercado, añadir un valor agregado al producto o servicio y ser difícil de imitar por los competidores. En las competencias radica la capacidad de la empresa para sobrevivir al entorno.

Ahora, como se mencionó en el primer capítulo, si la competencia comunicativa es transversal a las demás competencias, el desarrollo distintivo de esta competencia permitirá potenciar las demás competencias organizacionales (incluso las competencias individuales) y transformarlas en competencias umbrales. Desde esta perspectiva, el conocimiento y el aprendizaje organizacional se convierten en la principal fuente de competitividad, ya que las organizaciones pueden imitar procesos, tecnología e incluso tener más capital, pero no pueden comprender e interiorizar los conocimientos diferenciadores que posee una organización, elementos que la hacen única. Por consiguiente, la gestión de las competencias comunicativas dentro de la organización debe ser priorizada

2.2 Gestión de competencias

De acuerdo con la American Management Association el management³ o gestión (en español) se refiere a la administración de los recursos humanos y físicos de la organización con el fin de lograr los objetivos de la empresa. Para Griffin (2016) el management se refiere a la gestión de un conjunto de actividades (planificación y toma de decisiones, organización, liderazgo y control) dirigidas a utilizar bien los recursos (humanos, financieros, físicos e informativos) para lograr los objetivos organizacionales de manera eficiente y efectiva.

Ahora, la gestión del talento humano tiene que ver con la acción, aplicación, resultados y evaluación del personal de la organización. El objetivo del management del talento humano es conseguir la actuación conjunta y eficaz de las personas, direccionándola hacia los objetivos del puesto del trabajo y, en el largo plazo, hacia los objetivos de la organización.

Dentro de la administración de empresas es donde la gestión de competencias adquiere injerencia. La gestión de competencias se refiere a la eficacia en el puesto de trabajo y que las personas lleguen a realizarse, en primer lugar, profesionalmente y, en segundo lugar, personalmente. Para ello, la dirección de la organización debe administrar y gestionar cómo las personas deben hacer el trabajo y en qué momento, y de esta manera reconocer si su personal está cualificado para la actividad que está desempeñando: sí, si lo está, se debe mantener la gestión; si, no lo está, la organización debe facilitar las herramientas para poder desarrollar esa competencia. (Levy-Leboyer, 1997)

En primer lugar, para poder desarrollar una competencia, se debe realizar una identificación y evaluación de la misma. Según Levy-Leboyer (2000) las competencias son el resultado de la experiencia, sin embargo, se adquieren a condición de que estén presentes los rasgos de personalidad y las habilidades. Entonces un individuo puede desarrollar una competencia de dos formas: “en la formación previa, antes de la vida activa; a través de curso de formación para adultos, durante la vida activa; y por el ejercicio mismo de una actividad profesional” (Levy-Leboyer, 2000, p.26).

³ El management (The process of dealing with or controlling things or people) se refiere a la responsabilidad en el proceso de tratar o controlar cosas o personas en una organización. (Oxford Dictionary, 2019)

La adquisición de competencias antes de la vida activa, se refiere a la educación teórica necesaria para poder realizar una determinada actividad. Es decir, el conocimiento que se adquiere dentro un aula de clase, curso, charla o capacitación. Por otro lado, la adquisición de una competencia durante la vida activa, se refiere a que individuo adquiere una competencia por la constante repetición y evaluación de una actividad en un periodo determinado de tiempo, es decir, mediante la experiencia.

Ahora bien, para poder definir si una persona es competente o no, se debe realizar el análisis del puesto de trabajo o actividad; puesto que, se constituye en la condición previa esencial de la evaluación. De hecho, en esta etapa, se identifica no solo las competencias, aptitudes, conocimientos y rasgos de personalidad, sino también los comportamientos y motivaciones que estas cualidades generan. La suma de los factores mencionados permitirá identificar los prerrequisitos (adecuados) para un determinado puesto de trabajo.

El segundo punto a abordar se refiere a los métodos de evaluación. De forma arbitraria no se puede delimitar la evaluación al uso de test clásicos o encuestas laborales, es necesario definir situaciones ‘muestra’ en la que observación de los comportamientos permita apreciar las competencias adquiridas, no adquiridas, desarrolladas, o que se tienen que desarrollar de las personas. Se debe mencionar que, los dos métodos son complementarios, y tanto su construcción como evaluación son diferentes. La comparación de las dos técnicas en conjunto, permite interpretar el inventario de las competencias adquiridas por una persona. (Levy-Leboyer, 1997)

Entonces, para la definición de competencias necesarias para un puesto de trabajo existen numerosos métodos de análisis que aconsejan sobre una selección adecuada. Según Pearn y Kandola (1998, citados en Leby-Leboyer, 2000) para identificar las competencias requeridas hay que tener en cuenta tres aspectos. En primer lugar, ningún puesto de trabajo tiene un contenido fijo en el tiempo y hay que evitar efectuar descripciones que hacen rígida la naturaleza de las misiones que definen un puesto determinado (se debe priorizar la flexibilidad y adaptación de acuerdo al contexto tecnológico actual).

En segundo lugar, un mismo puesto puede ser ocupado de manera diferente por individuos diferentes. El grado de “diferenciación de cómo se realiza una actividad” es directamente proporcional al puesto de trabajo jerárquicamente. Es decir, mientras el cargo necesite mayor número de competencias específicas, las personas que tengan que

realizar esa actividad lo harán de formas más divergentes. Ya que, para un cargo gerencial, el desarrollo de las competencias intrínsecas (motivación, rasgos de personalidad) cumplen un papel determinante.

Por último, no se puede establecer denominaciones de puesto generales. Es decir, no es lo mismo ser jefe de personal en una empresa sede de textiles que en una filial extranjera. Los prerequisites del puesto deben corresponder al entorno y la situación actual de la organización.

Ahora, los métodos más adecuados para la identificación de competencias son las técnicas no estructuradas que permiten describir las actividades, misiones y responsabilidades inherentes al puesto de trabajo y, de esta manera, poder definir correctamente cuales son las habilidades requeridas para el puesto. Levy-Leboyer (1997) establece cinco métodos:

1. La Observación,
2. La Auto-descripción,
3. Las Entrevistas,
4. Los Incidentes Críticos
5. La Cuadrícula de Kelly.

En primer lugar, la observación se refiere al análisis de las actividades que desempeñan las personas mientras ejecutan las tareas que componen su puesto de trabajo, se pueden establecer indicadores como el tiempo o la frecuencia con que realiza esa actividad. Es importante que, esta observación vaya precedida de documentos o información disponible que tenga la organización referente a ese puesto de trabajo.

En segundo lugar, la autodescripción la realiza la persona que ocupa el cargo y se puede realizar de dos formas: la persona debe anotar las actividades que realiza de manera sucesiva (cada hora), o por intervalos grandes de tiempo (al final de la jornada). La autodescripción permite identificar las responsabilidades y dificultades que tiene el puesto de trabajo, las cuales no son posibles de entender mediante la observación.

En tercer lugar, la entrevista, al igual que la auto descripción, se puede realizar de dos maneras: entrevista no estructurada (sin una previa preparación) o estructurada a fin de poder abordar sistemáticamente las actividades que realizan los individuos en el trabajo ya sea por orden cronológico o de importancia. La entrevista permite recabar información intangible del cargo, es decir, qué actividades, funciones o responsabilidades demanda

del trabajador un mayor uso de competencias y qué actividades, en contraste, son más fáciles de completar.

En cuarto lugar, El método de los Incidentes Críticos se desarrolló durante la Segunda Guerra mundial como una estrategia de batalla. Según Flanagan (1954) se trata de recoger incidentes que, a los ojos de los expertos interrogados son “Críticos”, es decir que son de vital importancia para poder realizar la actividad que estamos describiendo. Los incidentes deben ser correctamente establecidos de acuerdo al contexto y circunstancias en donde se desempeña la actividad. Para ilustrar mejor; un gerente tiene que despedir a un trabajador que ha tenido más de 40 años de servicio con su institución, los incidentes críticos serían todas esas cualidades y conocimientos claves que el gerente utiliza para poder realizar la actividad (despedir) y que el trabajador acepte su despido de la mejor manera. De tal forma que, podemos evaluar las consecuencias y el comportamiento adoptado en esa situación, y describir con mejor precisión la competencia que necesita ese gerente para realizar sus tareas con eficiencia y solidez.

La validez del método va a ser mejor y tendrá mayor efectividad, si tanto el entrevistador como el entrevistado conocen perfectamente todos los incidentes característicos del puesto analizado. Para ello, la información debe ser completa, sirva de ejemplo las siguientes interrogantes: ¿Puede usted acordarse de alguna ocasión en que hizo alguna tarea particularmente bien, en donde logró conseguir el objetivo a pesar de las dificultades que se le presentaron, o, por el contrario, una ocasión donde no actuó eficazmente y no pudo alcanzar la meta deseada?

De esta manera, el método nos permite tener información relevante que debe ser analizada y clasificada, por lo que Levy-Leboyer propone elaborar una lista de incidentes y los comportamientos implicados, a fin de jerarquizar los resultados (precisando su frecuencia e importancia) en función del incidente referido.

Por último, la propuesta de Kelly (referencia) permite tener una lista de ‘cualidades requeridas personales’ y definir el comportamiento de las personas. En el caso de análisis de puesto, precisa qué comportamientos son buenos y qué comportamientos son malos (diferencia los buenos empleados de los mediocres), es decir las cualidades requeridas para asegurar eficazmente una función determinada. Para ilustrar mejor: la propuesta de Kelly ayuda a los expertos a precisar qué cualidades debe tener un buen capitán de un

crucero y qué cualidades le faltan a un capitán de crucero que no se desempeña en su trabajo.

El método consiste en crear una lista de conceptos descriptivos de las cualidades requeridas; para esta acción se requiere la presencia de expertos que conozcan bien el puesto, ya sea porque tiene experiencia personal o porque son los que mandan sobre ese cargo. Además, es necesario disponer de una lista de tareas específicas, misiones y responsabilidades del cargo. A partir de esta lista de los tres elementos mencionados y una entrevista a profundidad a los expertos, se podrá determinar la lista de cualidades requeridas y se podrá formar una cuadrícula; en las abscisas estarán las competencias y en las ordenadas (misiones, tareas, tareas específicas, responsabilidades, objetivos). Es importante indicar que existen dos instrumentos validados para el análisis de puesto: el WPS⁴ (Work Profiling System) y el F-JAS⁵ (Job Analysis Scales) que adoptan un serie de cuestionarios y valoraciones que permiten definir las competencias imprescindibles para el cargo.

Después de la identificación de las competencias, se procederá a revisar los métodos de evaluación de las competencias. Si bien los prerrequisitos de un puesto determinado son expresados como competencias, las aptitudes y rasgos de personalidad del individuo en cuestión también entran en consideración. Para hacer la evaluación de estas características individuales, Smith y Robertson (citados en Levy-Leboyer, 1997) establecen tres categorías: signos, muestras y referencias.

- (1) Los signos son las aptitudes psicológicas y la personalidad, se evalúan por medio de test psicológicos abstractos que miden la inteligencia en general.
- (2) Las muestras son las competencias, se evalúan mediante ejercicios que simulan una realidad- deben ser elaborados de acuerdo a cada puesto de trabajo y al

⁴ Se trata de tres cuestionarios distintos que se refieren a tres categorías de puestos (mandos, administración y manual, técnico) Cada cuestionario tiene dos partes: la primera permite describir los aspectos principales del puesto, y la segunda, su contexto (formación requerida, responsabilidades, nivel jerárquico, horarios, salarios). Los conceptos elegidos por el experto son evaluados de acuerdo el tiempo e importancia de la tarea (Levy-Leboyer, 1997, p. 75).

⁵ Aborda directamente las cualidades requeridas, el cuestionario se basa en la identificación por E. Fleishman de 37 aptitudes independientes, las cuales resultan a su vez del análisis factorial de series de resultados obtenidos en tareas muy variadas. Las aptitudes se agrupan en cuatro categorías: mentales, psíquicas, psicomotrices y sensoriales. La valoración se efectúa como una escala cuyos niveles están definidos por comportamientos (Levy-Leboyer, 1997, p.76).

contexto de la organización- y evaluados por expertos que sepan de ese campo de estudio. Las muestras pueden ser desde elaboraciones simples hasta ejercicios sistematizados y se las clasifica en seis categorías; situaciones de grupo, ejercicios in-tray o in-basket⁶, ejercicios de rol, presentaciones orales, presentaciones escritas y entrevistas situacionales.

- (3) las referencias son los comportamientos adquiridos durante el tiempo y permiten entender comportamientos futuros, se evalúa mediante la observación de situaciones profesionales ya estudiadas.

De esta manera y retomando el objeto de la propuesta, para poder evaluar y desarrollar las competencias comunicativas, se debe tomar en cuenta las características antes definidas en el capítulo uno y las habilidades que debe tener un coordinador de área de acuerdo a su puesto de trabajo. Por lo tanto, el método de evaluación que más se adapta a las características comunicativas que deberían tener los coordinadores de área, es la técnica de las muestras; a partir de una situación ficticia se podrá evaluar y a la vez desarrollar las competencias comunicativas de los coordinadores en relación con la organización. Todo esto mediante el aprendizaje experiencial que puede ser cualquiera de las seis categorías antes mencionadas como, por ejemplo, los juegos de rol. En este caso, los juegos permiten evaluar las siguientes competencias: análisis de un problema, comunicación oral y relaciones interpersonales, características que sintetizan de manera general las características de las competencias comunicativas que deberían tener las personas en cuestión.

2.3 Aprendizaje experiencial

Como se mencionó en el anterior párrafo, para poder desarrollar las competencias comunicacionales se debe utilizar la técnica de muestras, que hace referencia al aprendizaje mediante experiencias previamente elaboradas. El aprendizaje experiencial es un proceso continuo basado en la reflexión, que es modificado continuamente por

⁶ Los tests in-basket permiten evaluar un gran número de competencias, especialmente la comunicación escrita, la capacidad de organizar el trabajo, la iniciativa, la capacidad de delegar y la flexibilidad. Se confeccionan para cada caso, solo se observa a un individuo y el análisis es minucioso. (Levy-Leboyer, 1997, p.82)

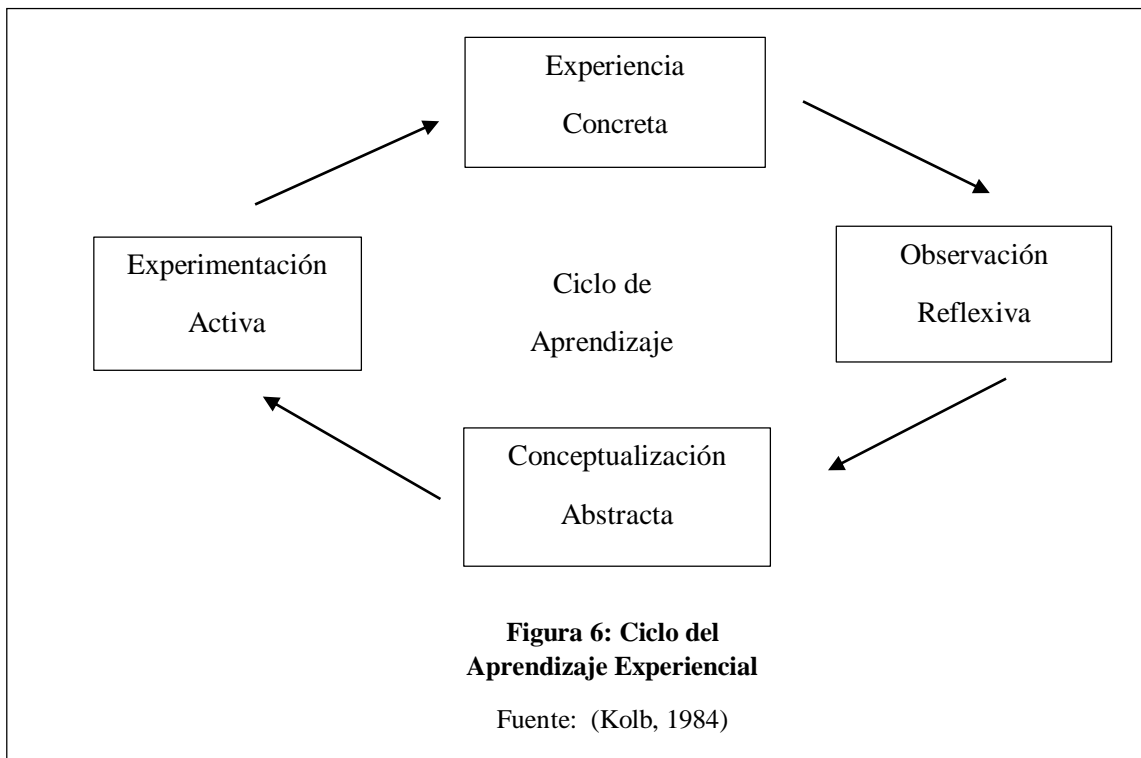
nuevas situaciones que permiten al individuo desarrollar determinadas características (Barriga, 1999).

Dewey (1997) en su obra *Experience Education*, menciona que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia (p. 22). Un modelo propicio para el desarrollo del conocimiento es el aprendizaje experiencial, el cual es el resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende. De esta manera, las personas pueden desarrollar capacidades reflexivas y cognitivas, que generan un deseo constante de aprender. El aprendizaje experiencial rompe paradigmas y genera cambios tanto en las personas como en el entorno. El aprendizaje de un determinado conocimiento no solo es interiorizado por la persona, sino que transforma el ambiente social y genera experiencias valiosas para la organización y su cultura.

Dewey (1997) engloba dentro de su definición de aprendizaje experiencial todos aquellos elementos que permiten a la persona enfrentarse a fenómenos de la vida real y que le puedan transmitir un conocimiento significativo, desarrollar nuevas habilidades y construir competencias profesionales que le den una ventaja competitiva frente al resto. La persona estará en la capacidad para manejar situaciones sociales y contribuir tanto con la organización como su entorno.

A este autor, se puede sumar el aporte de otros teóricos como Kurt Lewin (1974) y Jean Piaget (1981) que manifiestan que la gente aprende de mejor manera cuando participa activamente en un proceso reflexivo basado en una experiencia en particular. A partir de los aportes de estos tres autores, David Kolb elabora la Teoría del Aprendizaje Experiencial (TEA) que propone un modelo más holístico de los procesos de aprendizaje y un modelo multilineal del desarrollo personal; los modelos responden a las preguntas de cómo las personas aprenden, crecen y desarrollan conocimientos (Kolb, Boyatsis & Mainnemelis, 2001).

La TEA define aprendizaje como “el proceso por el cual el conocimiento se crea a través de situaciones experienciales” (Kolb, 1984, p 41). Kolb en su obra *Experiential Learning* propone el ciclo de aprendizaje experiencial, que describe la teoría de cómo las personas procesan la información y gestionan ese conocimiento para aplicarlo en una subsiguiente situación.



El Ciclo Experiencial de Kolb (Figura 3) comprende cuatro etapas: Experiencia Concreta, Observación Reflexiva, Conceptualización Abstracta y Experimentación Activa. El modelo permite un aprendizaje afectivo (emocional), conductual y cognitivo (conocimiento). Además de promover un aprendizaje inductivo para que las personas sean críticas y puedan aplicar lo aprendido en el mundo real. Es importante mencionar que el aprendizaje puede suceder en cualquier etapa del proceso, sin embargo, es importante que el proceso siempre llegue a su culminación. Kolb argumenta que el aprendizaje más completo involucra las cuatro fases, para ilustrar mejor se tomará como ejemplo el aprender a manejar un auto:

1. Experiencia Concreta (Sentir): el individuo experimenta una situación en la que intervienen sus sentidos: se sube al carro, se pone el cinturón, toma el volante y empieza a conducir.
2. Observación Reflexiva (Observar): el individuo observa todos los elementos a su alrededor: los mecanismos del carro y escucha las instrucciones del tutor.
3. Conceptualización Abstracta (Razonar): el individuo interioriza el conocimiento adquirido: entiende cuándo y cómo arrancar el auto, cuándo y cómo debe frenar el auto.

4. Experimentación Activa (Hacer): experimenta en ese instante los conocimientos adquiridos (mencionados en las anteriores etapas); el individuo embraga, mete la primera marcha y suelta lentamente el embregue al mismo tiempo que aprieta el acelerador. Además, observa a su alrededor y en los retrovisores que no venga otro auto o algún peatón.

En síntesis, un individuo experimenta una situación específica que se deriva en observaciones y reflexiones, las cuales se convierten en conceptos abstractos y pueden funcionar de guía para realizar futuras acciones.

2.4 Metáforas de Formación

Después de entender el valor del aprendizaje experiencial como un instrumento de enseñanza que permite el desarrollo y formación de competencias en las personas. Se debe distinguir algunas técnicas de aprendizaje experiencial que parten de la premisa que el conocimiento es situado; es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Barriga, 1999). Es necesario recalcar que la técnica de enseñanza se refiere a los procedimientos que el agente o tutor utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. A continuación, se destacan cinco técnicas centradas en el aprendizaje experiencial, que enfocan sus métodos en la construcción del conocimiento en contextos reales, los cuales permiten el desarrollo de competencias reflexivas, críticas y, en este caso, comunicativas de alto nivel:

1. Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos: consiste en la presentación de situaciones reales vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento, en donde el alumno debe analizar la situación y construir o elegir una o varias alternativas de solución (McKeachie, 1999 citado en Barriga, 1999). Análisis de casos (case method): instrumento educativo complejo que se construye mediante narrativas. Un caso incluye información como datos psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos, así como material técnico. Se construye entorno a un problema de la vida real (Wassermann, 1994 citado en Barriga, 1999).
2. Método de proyectos: los proyectos incluyen actividades que pueden requerir que los estudiantes investiguen, construyan y analicen información que coincida con los objetivos específicos de la tarea (Wawsserman, 1994 citado en Barriga, 1999).

3. Aprendizaje en el servicio: la participación activa en experiencias de servicio cuidadosamente organizadas que responden a las necesidades actuales de la comunidad y que se coordinan en colaboración entre la organización y la comunidad (Yates y Youniss, 1999 citados en Barriga, 1999).
4. Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales: son experiencias significativas y motivantes que fomentan el pensamiento crítico y la toma de conciencia. Involucra la participación en procesos reales, en los cuales el diálogo, la discusión grupal y la cooperación son centrales para definir y negociar la dirección y experiencia de aprendizaje (Claus y Ogden, 1999 citados en Barriga, 1999).

Para el desarrollo de competencias comunicativas se escogerá la técnica de prácticas situadas o muestras (término utilizado por Leby-Leboyer), debido a que son instrumentos de enseñanza que permiten observar el tipo de competencias que tienen las personas y también facilitan el desarrollo de habilidades. Según Bacon (1983 citado en Hovelynck, 1998) las metáforas in situ son representaciones de situaciones que ayudan a captar la experiencia de los participantes ‘cómo y cuándo’ actúan, para en un futuro crear conocimientos guía para nuevas situaciones. Las metáforas permiten al individuo identificarse con realidades no tan cercanas a su entorno. Es decir, le permite experimentar físicamente y mentalmente situaciones que le facultan para descubrir, aprender y desarrollar nuevas competencias, habilidades y conocimientos.

Según Hovelynck (1998), una metáfora de formación comprende varias etapas de desarrollo:

Para entender mejor las etapas se tomará como ejemplo la Metáfora “Bola Veloz”: un grupo de diez personas de una organización (que pertenece a diferentes áreas: ventas, producción y gerencia) se le asigna una tarea: debe pasar en el menor tiempo posible una pelota de tenis por las manos de todos los participantes (tiene que llegar al participante que inicio con la pelota).

- **Inmersión en la experiencia:** la relación de los individuos con la actividad y sus primeras acciones. El grupo se pone alrededor en forma de círculo y un miembro toma la pelota y la pasa a otro miembro, y así sucesivamente, se demoran 7 segundos.

- **Sensación de estancamiento:** se realizan acciones similares a las iniciales, sin embargo, no alcanza el objetivo. El grupo propone que un jugador tome la pelota y los otros nueve participantes extiendan las manos para que el jugador de la pelota pase la pelota rozando sus manos lo más rápido posible, se demoran 4,60 segundos. No obstante, se menciona al grupo que hay equipos que han logrado que todos los participantes toquen la pelota en menos de 2 segundos
- **Lidiar con la frustración:** momento de incertidumbre y sensación de fracaso. El grupo no sabe de qué manera pueden pasarse la pelota en menor tiempo. Comienza a fragmentarse y ocurren pequeñas discusiones.
- **Activación de la metáfora:** cambio de paradigma y desarrollo de nuevos pensamientos. Una persona del grupo lideraba, y en vez de pasarse la pelota en círculo propone una nueva estructura de ubicación para que la pelota pase más rápido
- **Sentido de similitud no articulado:** Intuición de Respuesta. Un miembro del equipo menciona: “Si todos ponemos nuestras manos juntas, pero como una resbaladera”
- **Nombrado y enmarcado:** cambio de lenguaje. Ahora, en lugar de ver las manos como soporte, ubicaron sus manos como resbaladera (nuevos conceptos como el de gravedad)
- **Nuevas soluciones:** finalmente el grupo propuso ubicar sus manos verticalmente en forma de un tubo; un miembro suelta la pelota desde arriba y cae en el tiempo 1.2 segundos.

El concepto de metáfora como un juego o simulación permite hacer comprensible realidades complejas y paradigmas enraizados en las personas y la cultura. Como se puede observar en el ejemplo de “Bola Veloz”, el juego ayudó a comprender un sistema complejo de participantes que pertenecían a diferentes niveles jerárquicos y sociales.

La metáfora permitió romper las diferentes escalas de poder de la organización que son rígidas, constituyendo grupos responsables de sí mismos. Además, la metáfora favoreció la flexibilidad, el diálogo y la creatividad, enfatizó la incitaba personal y se crearon varios canales de comunicación que permitan un feedback constante. En resumen, la metáfora permitió que las personas en la práctica desarrollen competencias comunicativas como la relación interpersonal y escucha activa, para poder cumplir con el objetivo de la actividad.

Ahora surge la siguiente interrogante: ¿Cómo la metáfora de formación ayuda a cambiar los modelos mentales que gobiernan a las personas y permiten desarrollar nuevos conocimientos, valores, intereses y competencias?

Según Kriz & Rizzi (1998) el aprendizaje *in situ*:

- Comprende elementos dinámicos y divertidos que animan al individuo física y emocionalmente a participar proactivamente en la actividad, favorece un aprendizaje voluntario
- El conflicto y desorden de la metáfora permiten duda en las mentes de los individuos lo que reduce su resistencia al cambio
- La compresión de tiempo y espacio hace que el participante tenga una experiencia real y observe el resultado de sus decisiones y acciones en poco tiempo.
- Permite experimentar a los participantes problemas del mundo sin riesgo a sufrir consecuencias reales.
- Es una experiencia compartida que permite la compresión del resto y una mayor inclinación a compartir los mismos intereses y valores.

Se debe agregar que: además de las cinco estrategias de aprendizaje mencionadas en párrafos anteriores, existen varios tipos de actividades experienciales que permiten el desarrollo de competencias tanto individuales como grupales. A continuación, se mencionarán las más generales y que engloban a otras actividades que podrían ser utilizadas como metáforas de aprendizaje:

- **Outdoor Training:** (en español entrenamiento al aire libre) combina actividades de aventura y retos al aire libre. Después de cada actividad, se realizan pequeñas sesiones de reflexión que potencian a través de la práctica y experiencia un cambio en la manera de sentir, pensar y actuar de los participantes (Dreams & Adventures, 2019).
- **Juego de roles:** es una estrategia que permite que los estudiantes asuman y representen roles en el contexto de situaciones reales o realistas propias del mundo académico o profesional. Se establecen condiciones y reglas para cada personaje (actuar). Sin embargo, no existe un guion predeterminado (Cobo & Valdivia, 2017).

- **Cuerdas Bajas:** talleres al aire libre que se realizan con elementos desde el nivel del piso, referencialmente hasta los 180 cm. llamados *low elements*. No necesariamente utilizan cuerdas o sogas, ni todas las actividades incluyen "Elementos de Cuerdas" acorde con los estándares universales regulados por la ACCT *Association for Challenge Course Technology*. Las dinámicas de grupos también se consideran como actividades de los elementos de cuerdas bajas (Yturralde, 2018)
- **Cuerdas Altas:** talleres al aire libre que se realizan con elementos desde el nivel piso mayor a los 6 metros de altura. Se orientan hacia la individualidad, la auto-exploración, el auto-descubrimiento y auto-conocimiento, evidenciando fortalezas y limitaciones a superar, poniendo a prueba la capacidad de toma de decisiones, auto-confianza y liderazgo (Yturralde, 2018).

CAPÍTULO III

METÁFORA DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LOS COORDINADORES DE AREA DEL COLEGIO INTISANA

3.1 Metodología de diagnóstico de las necesidades de formación en comunicación

La metodología de diagnóstico tiene como base teórica la gestión de competencias dentro de la organización. Para poder desarrollar cualquier competencia se debe realizar una identificación y evaluación de la misma. Entonces, el diagnóstico de las competencias comunicativas se realizó a partir de las necesidades del puesto de trabajo de cada coordinador de área. La selección adecuada de competencias se basó en tres aspectos. En primer lugar, ningún puesto de trabajo tiene un contenido fijo en el tiempo, por lo que se evitó efectuar descripciones que hacen rígida la naturaleza de las misiones que definen un puesto determinado. En segundo lugar, un mismo puesto de trabajo puede ser ocupado por personas diferentes que tienen distintas competencias, entonces se tomó en cuenta el grado de diferenciación de cómo se realiza una actividad; Los coordinadores, al tener un grado semi gerencial, necesitan tener determinadas competencias específicas (aconsejar técnicamente a sus subalternos, toma de riesgos, delegación, etc.) que están estrechamente relacionadas con las competencias comunicativas (seleccionar el mensaje adecuado para el contexto y entender los objetivos de su emisor) por lo tanto, cada coordinador va aconsejar o delegar de forma distinta. En tercer lugar, no se estableció denominaciones generales del puesto de trabajo, sino que el análisis tomo en cuenta el entorno y situación actual del Colegio Intisana.

3.1.1 Proceso de diagnóstico de Competencias Comunicacionales. Después de establecer los tres parámetros de diagnóstico con base en la teoría de la gestión de competencias, se procedió a escoger los instrumentos de recolección de datos validados que permitan obtener una acertada cantidad de información para poder ser contrastada. La gestión de competencias propone que los métodos más adecuados para la recolección de información son las técnicas no estructuradas; ya que permiten describir las actividades, misiones y responsabilidades inherentes al puesto de trabajo y, de esta manera, se puede definir correctamente cuales son las competencias comunicativas requeridas para el puesto de acuerdo con las necesidades del cargo. El proceso fue

colaborativo, se escogió tres métodos la observación, la auto descripción y la entrevista a profundidad. En primer lugar, la observación del cargo se desarrolló con limitantes: la institución por políticas internas no permitió el acompañamiento de un coordinador durante todo el día, no obstante se pudo observar las actividades que realizaba en un clase demostrativa y en la oficina; Por esta razón, se complementó con el segundo método de la autodescripción del cargo, en donde el coordinador explica detalladamente que actividades tiene que realizar(tiempo , habilidades, esfuerzo) y , en tercer lugar, una entrevista a profundidad para poder entender de mejor manera la naturaleza del cargo y las dificultades que conlleva poder realizarlo. A partir de estos tres elementos, se procedió a caracterizar a los beneficiarios. Por último, se realizó la cuadrícula de Kelly que resume el diagnostico de actividades y lo vincula con las competencias comunicativas a desarrollar, en los elementos(abscisas) se ubicó las competencias y en los constructos (ordenadas) se ubicó : misiones , tareas, tareas específicas, responsabilidades y objetivos, de esta manera se pudo determinar la lista de competencias comunicativas requeridas.

3.2 Objeto de Estudio / Beneficiarios de la propuesta de formación

El núcleo de la formación educativa del Colegio Intisana funciona sobre seis ejes de trabajo que son: matemáticas, lenguaje, inglés, ciencias naturales, ciencias sociales y deportes. Cada uno de estos ejes está dirigido por un coordinador de área que es el encargado de diseñar proyectos y acciones, que vincule un trabajo colaborativo entre estudiantes, profesores y administrativos. Su área de trabajo es tanto administrativa como ejecutiva en diferentes escenarios, que proporcionan diferentes oportunidades y dificultades. La necesidad de los coordinadores de ir mejorando y desarrollando nuevas competencias es vital para el cumplimiento de su rol dentro de la institución, con el fin de ayudar a alcanzar los objetivos de la organización que, tienen como visión entregar a la sociedad estudiantes líderes que influyan positivamente en el país.

Antes de la caracterización de los beneficiarios es importante conocer el modelo actual de educación del Colegio Intisana ya que delimita el entorno y contexto de los beneficiarios, el cual se basa en tres ejes: (1) educación diferenciada, (2) bachillerato internacional e (3) instrucción religiosa; Entonces, (1) cada coordinador debe atender a la madurez y evolución psicológica del estudiante, (2) seguir los programas y

lineamientos del BI para enseñar a los alumnos a pensar de manera crítica e independiente y ,por último, (3) fomentar valores cristianos en sus estudiantes como la santidad y la solidaridad con el fin de formar líderes al servicio de la comunidad. Por esta razón, la metáfora de formación busca el desarrollo de las competencias comunicativas que deberían tener los siete coordinadores de área del Colegio Intisana para poder cumplir con todas sus tareas de manera eficaz en cualquier escenario, y que estos se alienen tanto con el modelo de educación como los objetivos de la organización.

3.2.1 Caracterización de los Beneficiarios y de sus necesidades de formación.

Ahora, la descripción del puesto de coordinador de área se determinó a partir de cinco aristas propuesta por la gestión de competencias de cómo definir un cargo: descripción del puesto de trabajo, actividades del puesto de trabajo, formación requerida, nivel jerárquico y competencias claves (Alles, 2006). Para ello, se resumió la información recolectada del diagnóstico y se concluye con la cuadrícula de Kelly.

3.2.2 Descripción del Puesto de trabajo

- Nombre del trabajo: Coordinador de Área
- Departamento: Docencia
- Función Primaria del trabajo: Debe diseñar, planificar, coordinar, implementar, controlar, medir y evaluar estrategias educativas

3.2.3 Actividades, misiones y responsabilidades del puesto de trabajo

(Coordinador de Área) (1) Realizar el Plan Curricular Anual (PSA), el Plan Operativo anual (POA), el Plan de Unidad Didáctico (PUD) y Los Planes Microcurriculares (PM). Estos cuatros planes se integran al plan curricular institucional (PCI) que se presenta ante el Ministerio de Educación; (2) dar seguimiento a los profesores en cuanto al currículo y planes de estudio; (3) dar apoyo pedagógico tanto a profesores como estudiantes; (4) supervisar las metodologías de cátedra mediante entrevistas semanales que permitan un feedback constante; (5) dirigir orientar y motivar a su personal; (6) realizar reuniones semanales con sus profesores de área; (7) asistir a reuniones semanales con el Vicerrector y los coordinadores restantes; (8) planificar y distribuir los espacios y el equipamiento pedagógico necesario para las clases; (9) seleccionar los perfiles adecuados para las futuras contracciones en su especialidad; (10) buscar y gestionar eventos académicos

internos y externos de acuerdo a su área; (11) buscar cursos de capacitación para un aprendizaje continuo de el mismo y los profesores de área; (12) realizar un informe escrito y oral de todas las actividades realizadas.

3.2.4 Formación requerida. Para poder desempeñar el cargo, la persona debe tener título de cuarto nivel en el área de su especialización (Inglés, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Historia, Deportes y Música). Más de Cinco años de experiencia como docente. Más de dos años de experiencia en cargos que involucren la dirección de personal y manejo de presupuestos.

3.2.5 Nivel jerárquico. Dentro de la organización es subordinado al Vicerrectorado y al Consejo Académico. Bajo su mando se encuentran personal docente, de servicio y administrativo.

3.2.6 Competencias claves. Se identificaron 10 principales:

1. Comunicación Interpersonal
2. Análisis de Problemas y Evaluación
3. Capacidad de Mando (Delegación y Control)
4. Negociación
5. Creatividad
6. Capacidad de decisión
7. Tolerancia
8. Adaptabilidad
9. Motivación y Persuasión
10. Planificación y organización

3.2.6 Cuadrícula de Kelly

LEYENDA	
Configuración	La habilidad para decodificar señales verbales y no verbales con precisión
Transición	La habilidad de realizar acciones verbales organizadas y con sentido, como pronunciar una palabra, frase o idea
Secuencia	La habilidad para seleccionar temas de conversación que son relevantes y apropiados para el contexto de la situación
Relación	La habilidad para predecir y explicar el comportamiento de otra persona
Programación	La habilidad de saber cómo actuar en circunstancias específicas
Principios	La habilidad de saber que programas comunicativos ejecutar
Sistema	La habilidad para traducir ideologías personales a programas y poder proyectar una (ideología) identidad pública que otros puedan entender

CUADRÍCULA DE KELLY							
Constructos	Elementos (Competencias Comunicativas)						
(actividades, misiones, objetivos, responsabilidades, competencias clave)	Configuración	Transición	Secuencia	Relación	Programación	Principios	Sistema
motivar a profesores y alumnos	1			1			
fomentar valores cristianos	1						1
delegar responsabilidades a sus profesores					1		
elaborar clases lúdicas			1				
evaluar a estudiantes y profesores					1		
enseñar a los alumnos a reflexionar de manera crítica				1			
brindar apoyo pedagógico a estudiantes	1			1			
realizar reuniones semanales con sus profesores		1	1				
asistir a reuniones quincenales con el Vicerrector y los otros coordinadores			1				
Realizar un plan curricular anual							1
desarrollar un plan operativo anual						1	
ejecutar planes de unidad didácticos					1		
realizar programas microcurriculares				1			
Dar seguimiento a los profesores de área				1			
supervisar metodologías de cátedra				1	1		
dirigir al personal de su área		1	1				
orientar procesos de cátedra			1				
planificar actividades microcurriculares y extracurriculares						1	
distribuir a su personal en cada ciclo educativo		1					
distribuir presupuesto para equipamiento		1					
implementar nuevas metodologías pedagógicas							1
planificar eventos académicos internos						1	

gestionar participaciones en eventos académicos externos				1			
buscar cursos de capacitación (aprendizaje continuo)		1					
realizar informe escrito para el Vicerrector			1				
Realizar informe de presupuesto			1				
Realizar informe de estatus y avances por ciclo							1
atender a la madurez y evolución psicológica del estudiante				1			
seleccionar perfiles adecuados para futuras contrataciones					1		
ejecutar programas de estudio de acuerdo con el BI					1		
poseer una adecuada comunicación interpersonal	1						
generar resoluciones creativas a problemas				1			
tolerar exabruptos, problemas y dificultades		1					
adaptar procesos, personas y recursos al cambio						1	
poseer capacidad de mando y negociación			1				
Total	4	6	8	9	6	4	4
*SE ASIGNA EL VALOR DE 1 SI CUMPLE CON LA COMPETENCIA COMUNICATIVA							

3.3 Conclusiones del diagnóstico: Competencias Comunicacionales a desarrollar de acuerdo con el puesto de trabajo

Como se puede observar, la caracterización de los beneficiarios vinculado con el análisis de actividad por competencia comunicativa (cuadrícula de Kelly), nos permite identificar cuáles son las competencias que los coordinadores necesitan desarrollar de acuerdo con los objetivos, misiones responsabilidades, y actividades que realizan dentro de la institución. Las competencias con mayor frecuencia son: competencia de secuencia, competencia de relación y competencia de programación. Este se debe a que estas competencias nos confieren a habilidades comunicativas de interacción social, motivación persuasión y dirección de tanto en personas como procesos. Es importante

mencionar que, la clasificación de competencias sigue un modelo piramidal; para poder alcanzar la competencia de programación es necesario desarrollar primero la de relación.

Por esta razón, enfatizaremos en las tres competencias de secuencia, relación y configuración para poder desarrollar a largo plazo las siguientes (principios y sistema). De acuerdo con el análisis, los siete coordinadores son las personas vinculantes de la comunicación entre directivos, administrativos, profesores y estudiantes. Son el canal de la creación e implantación de proyectos. Asimismo, se transforman en los elementos catalizadores de la información para poder generar un *feedback* positivo entre todos los miembros de la organización. Su injerencia tanto en la coordinación y liderazgo de personas como en la toma de decisiones los determina como sujetos que claramente necesitan tener desarrolladas las competencias comunicativas mencionadas:

1. Secuencia
2. Relación
3. Programación.

<p>1. Competencia de Secuencia: la habilidad para seleccionar temas de conversación que son relevantes y apropiados para el contexto de la situación.</p>	<p>(1) Posee un agudo sentido del tiempo: su comportamiento fluye suavemente y sin problemas durante el desarrollo del acto comunicativo.</p> <p>(2) Sabe coordinar temporalmente su participación comunicativa en función de su pareja de interacción “el turno de cuando hablar y escuchar”.</p> <p>(3) Sabe cuándo seguir, aparentar seguir y transgredir la expectativa de una conversación. (Qué decir y Cómo decir)</p>
--	---

<p>2. Competencia de Relación: la habilidad para predecir y explicar el comportamiento de otra persona</p>	<p>(1) Entiende a su audiencia y los objetivos particulares de cada uno de acuerdo a la situación de la conversación.</p> <p>(2) Interpreta acciones desde múltiples perspectivas y reconoce los posibles objetivos que se podría alcanzar en un acto comunicativo.</p> <p>(3) Evalúa el desempeño de otro, es sensible a la información que puede explicar las deficiencias del otro.</p> <p>(4) Adapta el mensaje en función de los antecedentes e intereses de la otra persona</p> <p>(5) Cambia su comportamiento, atención y objetivos en función de la complejidad del acto comunicativo, es decir aporta ideas relevantes para el tema en cuestión y en función de la persona.</p>
<p>3. Competencia de Programación: la habilidad de saber cómo actuar en circunstancias específicas</p>	<p>(1) Preveé las probables implicaciones que tienen sus acciones en el acto comunicativo tanto para sí como para su pareja de conversación, así como los posibles obstáculos para alcanzar los objetivos.</p> <p>(2) Comprende los obstáculos inestables y controlables, que impiden su éxito en el acto comunicativo</p> <p>(3) Busca información sobre cómo superar dichos obstáculos.</p> <p>(4) Hace evaluaciones sobre él mismo y el otro, en función que la conversación sea efectiva.</p>

Por último, para el desarrollo de las competencias que deberían tener los coordinadores se empleará una estrategia de aprendizaje experiencial basada en varias actividades lúdicas dispuestas en fichas de aprendizaje y desarrolladas a continuación, que corresponde a la propuesta.

3.4 Diseño del proceso de formación

La presente propuesta de formación establece el desarrollo de las competencias comunicativas expuestas, en el primer capítulo, como competencias transversales del desempeño del puesto de trabajo de los coordinadores de área del Colegio Intisana. Por consiguiente, se establecerá objetivos formativos que aporten al desarrollo de las competencias comunicativas necesarias para desempeñar correctamente el cargo que tienen los individuos como coordinadores de área y, a su vez, beneficie a toda la organización.

La definición de los objetivos responde a una lógica piramidal. Es decir, solamente al cumplir con los objetivos de la base, en este caso: los objetivos didácticos, se podrá alcanzar los objetivos por competencias y así sucesivamente con los objetivos de categorías inmediatamente superiores hasta lograr la consecución del objetivo de formación, siempre vinculado con el objetivo organizacional, como lo podemos observar en la siguiente figura:

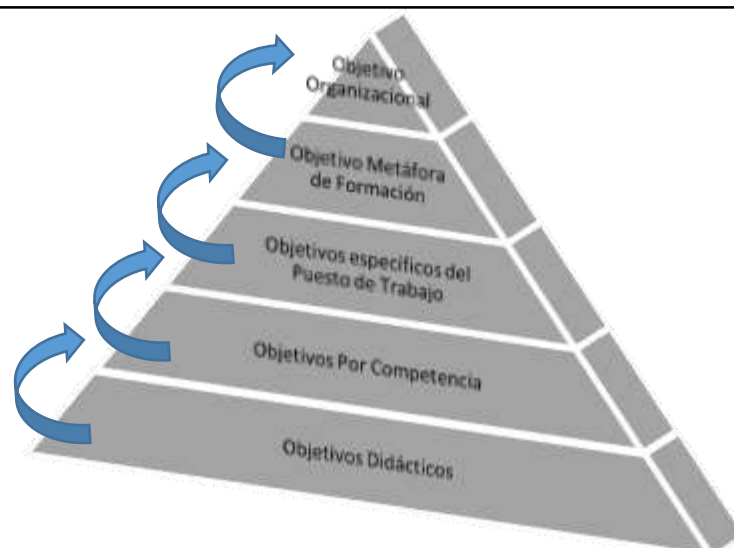


Figura 7: Pirámide de objetivos de la Metáfora de Formación

A continuación, en la matriz, se presenta la definición de objetivos que conforman la propuesta de formación. La primera columna hace referencia a la tipología de objetivos y la definición de la categoría; la segunda columna, presenta la enunciación como tal del objetivo

3.5 Matriz de Objetivos

MATRIZ DE OBJETIVOS			
Tipo de Objetivo		Objetivo	
Objetivo Organizacional o General Se refiere al objetivo de orden superior de la propuesta, el cual está alineado con los objetivos de la organización (misión, visión y crecimiento).		Promover el desarrollo integral de todas las personas involucradas en el entorno educativo mediante el dialogo participativo, que permita crear un ambiente organizacional de excelencia académica. (Colegio Intisana, 2019)	
Objetivo de Formación (Metáfora formativa) Se refiere al objetivo Comunicacional General que se pretende alcanzar a través del desarrollo de las competencias comunicativas		Fomentar la comunicación horizontal dentro de la organización que favorezca la retroalimentación.	
Tipos de Objetivo	Objetivo	Tipos de Objetivos	Objetivo
Objetivos Específicos del puesto de trabajo Se refiere a los objetivos que permitirán alcanzar las competencias comunicativas necesarias de acuerdo al puesto de trabajo. Con el fin que los coordinadores de área puedan cumplir su rol de manera eficaz dentro de la organización.	3. Competencia de Secuencia: Seleccionar temas de conversación relevantes y apropiados para el contexto de la situación comunicativa.	Objetivos por Competencia Se refiere a los objetivos que permitirán desarrollar las habilidades, conocimientos y aptitudes comunicativas para alcanzar las competencias del puesto de trabajo.	3. Para que una persona tenga la Competencia de Secuencia 3.1 Coordinar temporalmente su participación comunicativa (el turno de cuando hablar y escuchar). 3.2 Saber: Qué Decir y Cómo Decir
	4. Competencias de Relación: Comprender el comportamiento de otras personas durante el acto comunicativo		4. Para que una persona tenga la Competencia de Relación:

	<p>para poder generar un mensaje asertivo y efectivo</p> <p>5. Competencia de Programación: Actuar eficientemente de acuerdo a las circunstancias específicas que suceden dentro del acto comunicativo.</p>		<p>4.1 Entender a la audiencia y sus intereses</p> <p>4.2 Evaluar el mensaje que recibe de la audiencia desde varias perspectivas</p> <p>4.3 Adaptar el mensaje en función de su audiencia, lugar y objetivos.</p> <p>5. Para que una persona tenga la Competencia de Programación:</p> <p>5.1 Prever los elementos internos y externos que afectan el acto comunicativo</p> <p>5.2 Comprender qué obstáculos no puede contralar y cuáles obstáculos si</p> <p>5.3 Buscar información para superar los obstáculos</p> <p>5.4 Evaluar el acto comunicativo mediante la retroalimentación</p>
<p>Objetivos Didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> Se refiere a los objetivos que se pretenden alcanzar mediante actividades lúdicas y experienciales que la persona realizará durante la metáfora y le permitirán desarrollar las habilidades, conocimientos y aptitudes comunicativas 		<ul style="list-style-type: none"> Las actividades por objetivos están descritas en fichas de aprendizaje en las siguientes páginas. 	

3.6 Propuesta de Elaboración

Para construir los objetivos didácticos se realizaron fichas de aprendizaje. Las cuales establecen: el nombre de la metáfora; la competencia comunicativa, el objetivo que se pretende alcanzar con dicha metáfora; los materiales necesarios para llevar a cabo la metáfora; una introducción que nos refiere a la parte teórica de la actividad y una descripción detallada de las actividades a desarrollar durante la metáfora. Es importante mencionar que, dentro de la descripción también se mencionan las instrucciones o reglas de la metáfora: las instrucciones o reglas delimitan el escenario y las posibilidades que tienen los participantes. Por otro lado, la retroalimentación es la explicación teórico-práctica a los participantes de la competencia que se está desarrollando con cada actividad.

Entonces, se propone que los participantes vayan realizando ejercicios simples y didácticos, que les permitan abstraer y reflexionar la información aprendida con cada actividad. De esta manera, tendrán algunos recursos teóricos y prácticos que les permita poder realizar la metáfora final “in situ”. Es decir, como se mencionó en párrafos anteriores, la construcción de la metáfora es de forma piramidal, lo que busca esta estructura es proyectar la idea de ascenso por objetivos, con cada actividad se consigue un objetivo y con cada objetivo una competencia. Es importante mencionar que, la dificultad de las actividades es directamente proporcional a la competencia que se busca desarrollar, se pretende desarrollar tres competencias comunicativas: (1) Secuencia, (2) Relación y (3) Programación, en ese orden. Entonces, las actividades tendrán una mayor dificultad con el paso de una competencia a otra.

3.7 Fichas de Aprendizaje

<p>Ficha 1</p> <p>“ Primero escucho, luego comunico”</p>	
Material	Computadora, Proyector, Papel, Esferos, Tijeras, Vendas, Figuras Geométricas
Competencia	<p>3. Competencia de Secuencia:</p> <p>Seleccionar temas de conversación relevantes y apropiados para el contexto de la situación comunicativa.</p>
Objetivo Didáctico	<p>3.1 Coordinar temporalmente su participación comunicativa (el turno de cuando hablar y escuchar).</p>
Introducción	<p>La percepción y coordinación del tiempo dentro del acto comunicativo es subjetiva, es decir depende de cada persona; esto nos refiere, a que no solo los factores externos a la conversación afectan el mensaje sino también los factores personales como emociones y sentimientos.</p> <p>Ahora bien, el saber cuándo hacer una intervención durante el acto comunicativo y cuándo callar depende de la habilidad de la persona para reconocer a su interlocutor y sus objetivos. Para ello, debemos desarrollar una escucha activa, que se refiere a una conducta que implica disponibilidad e interés de escuchar no solo el mensaje del receptor sino comprender sus sentimientos, pensamientos e ideas que subyacen a lo que está diciendo.</p>
Descripción	<p>Actividad 1 – Inducción del tiempo</p> <p>En un espacio cerrado, proyectar un documental histórico durante 5 minutos. En seguida, proyectar la canción con más reproducciones en YouTube “Despacito- Luis Fonsi” durante 5 minutos.</p> <p>Preguntas a los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál fue su sensación del tiempo?

- ¿Qué transcurrió más rápido?
- ¿Cuál duro más?

Retroalimentación: Explicar a los participantes que la percepción del tiempo va a depender de varios factores subjetivos a nosotros, si nos sentimos cómodos con la conversación o actividad, el tiempo va a transcurrir más rápido, si nos sentimos incómodos o en una situación de peligro el tiempo va a transcurrir más lento. Dentro de una conversación es similar, si nos sentimos cómodos con la persona que estamos hablando el tiempo va a transcurrir rápido aportaremos más a la conversación, pero si nos incomoda nuestro receptor el tiempo transcurre lento y abandonaremos la conversación.

Actividad 2 – No me interesa

Dividir a los participantes en parejas (A y B) y ubicarlos frente a frente. Se dan dos tarjetas de papel, una a cada participante. Se explica que en las tarjetas está el tema de conversación y los papeles que tomará cada participante. (Tiempo para la actividad 3 minutos)

La tarjeta A dice: “tu objetivo es interrumpir al participante B para no dejarle terminar su historia”

Opciones:

- Puedes bostezar, estirarte, ver a otros lados, etc.
- Puede pedir permiso para ir al baño
- Coge tu celular y chatear

La tarjeta B dice: “cuéntale al participante A sobre uno de los momentos más importantes de tu vida”

Preguntas:

- ¿Pudieron terminar su historia?

- ¿Les dejaron hablar?
- ¿Cómo se sintió el participante que tenía que contar su historia?
- ¿Se sintieron escuchados?

Retroalimentación: el saber hablar y escuchar va a depender del objetivo que tengamos durante la conversación, al participante A le dimos el objetivo de interrumpir la conversación del participante B, sin embargo, no solo se enfocó en interrumpir, sino que no puso atención a lo que B decía. El saber cuándo decir algo y cuando escuchar está estrechamente relacionado a tu interlocutor y los objetivos que tenga cada uno durante la conversación. Es por ello que, al no tener un objetivo en común o no comprender el objetivo del otro, la conversación no fluye y se estanca.

Sin embargo, aunque los participantes tengan opiniones distintas u objetivos distintos se puede llegar a un consenso mediante una comunicación asertiva, la cual será desarrollada en las siguientes actividades.

Retroalimentación 2: Los espacios entre las conversaciones comunicativas nos llevan a entender que pesar que uno no está participando activamente en la conversación nuestro lenguaje corporal sigue comunicando y envía un mensaje al emisor de que si le estamos escuchando o de que no lo estamos escuchando. Y sino escuchamos a nuestro interlocutor no podremos hacer una intervención efectiva durante la conversación.

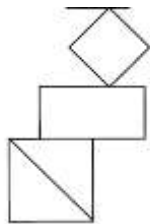
Actividad 3- Escucha Activa –Construcción de Piezas

Dividimos en participantes A y B. El participante A tiene los ojos tapados. Delante de sí tiene varias fichas de construcciones con figuras geométricas variadas.

El participante B con los ojos abiertos tiene delante de sí una hoja de papel en la que hay dibujada una construcción realizada con esas piezas. Es una construcción vertical con unas piezas sobre otras.

El participante A deberá dictar lo que ve en el papel a la otra persona que tendrá que reconstruir con los ojos cerrados la figura que la dictan.

Ejemplo:



Preguntas:

- ¿Entendieron bien a las personas que hablaban?
- ¿Tuvieron algún problema para no escuchar o no entender lo que les decían?
- ¿Tuvieron algún problema por no haber transmitido con claridad lo que querían decir?

Retroalimentación: Al perder uno de nuestros sentidos en este caso la vista (participante A) y el tacto (Participante B), nos concentramos más en lo que decimos y escuchamos. La constante retroalimentación nos permite llegar a comprender el mensaje. Es decir, preguntar a tu pareja: ¿Qué dijiste? ¿Me puedes repetir? ¿Seguro?, nos permite esta comprender y entender su mensaje, e incluso poder realizar una acción que tiene relación y concordancia con su mensaje. Si no escuchamos activamente no llegaremos al objetivo de completar la figura

Ficha 2 “siendo asertivo no tendré ningún enemigo”	
Material	Hojas de papel
Competencia	3. Competencia de Secuencia: Seleccionar temas de conversación relevantes y apropiados para el contexto de la situación comunicativa.
Objetivo	3.2 Saber: Qué Decir y Cómo Decir
Introducción	<p>El saber qué decir y cómo decir está estrechamente relacionado con el término asertividad, pero ¿Qué significa ser asertivo? La asertividad es el justo medio que se ubica entre dos conductas de las personas: la pasividad y la agresividad. Tener una conducta pasiva se refiere a las personas que evitan mostrar sus sentimientos o pensamientos por temor a ser rechazados o incomprendidos. Por otro lado, la conducta agresiva es lo opuesto a la pasividad, donde las personas sobrevaloran sus opiniones y sentimientos personales por encima del otro incluso despreciando a los demás.</p> <p>Ahora bien, la asertividad dentro de la comunicación: Se define como el comportamiento comunicacional en el que el emisor no agrede ni somete su voluntad a otras personas. Es decir, expresa sus convicciones, ideas o pensamientos sin la necesidad de herir o incomodar a su receptor. Lo que nos lleva a pensar detenidamente en el mensaje: Qué vamos a decir y cómo lo vamos a decir, para llegar al objetivo de la conversación.</p>
Descripción	<p>Actividad 1 – Siendo asertivo</p> <p>Dividimos a los participantes en grupos de dos, luego de que hayan entendido el término asertividad como la idea de defender tus derechos sin violentar los derechos de los demás</p> <p>A continuación, se presentarán una serie de escenarios hipotéticos:</p>

Te encuentras en la calle con tu expareja a quién no quieres saludar	Vas a salir de fiesta, pero tu papá te pide que le cuides a tu abuelo.
Estas en la fila del banco esperando por más 30 minutos y alguien se mete a la fila	Un amigo te debe dinero no te ha pagado desde hace 3 meses.
Hay una nueva compañera(o) de trabajo. Te gustaría conocerla(o) y Salir	Tu mascota murió, debes decirle a tu hermano menor.
Estas terminando tu informe mensual, por un descuido tus compañeros se tropiezan y bota café en tu informe.	Tienes que despedir a una persona enferma.
Un amigo quiere irse de viaje y te pide que hagas una llamada falsa a su trabajo de que está enfermo.	Tu mamá le es infiel a tu papá, debes decirle a tu papá
Tu pareja te pide ir a casa de sus padres, tu no quieres ir.	Encuentras a tu hijo drogándose

Instrucciones:

- El facilitador leerá en voz alta uno a uno los escenarios anteriores.
- Después de cada escenario cada persona tendrá 1 minuto para escribir su respuesta asertiva.
- Cada pareja tendrá 2 minutos para leer la respuesta de su pareja y decir entre las dos cual es la más apropiada.
- Pasará al frente un representante de cada grupo y diría la repuesta, se comentará entre todos y se proseguirá al siguiente escenario. Así sucesivamente hasta terminar con todos los escenarios.

El objetivo de la actividad es entablar escenarios ficticios que permita a cada participante desarrollar la habilidad de responder ante una situación incómoda; cada participante debe buscar y hacer respetar sus derechos, sin decir palabras (no asertivas) que puedan generar malestar en su interlocutor.

Retroalimentación: El generar respuestas no asertivas, genera conflicto en nuestro interlocutor y lo pone en una actitud defensiva. Esta respuesta negativa de nuestro interlocutor, no permite que la conversación fluya, el mensaje llegue y se cumpla el objetivo comunicacional al que cada uno quiere llegar con la conversación.

Actividad 2 – Bunker

Se presenta a los participantes el siguiente escenario ficticio

escrito en una hoja: Después de varios años, se produce una guerra mundial en Medio Oriente por la lucha del petróleo, afortunadamente tú y las demás personas de la clase lograron llegar a un bunker equipado con todos los suplementos y materiales para 20 años. Sin embargo, el bunker tiene capacidad solo para 6 personas más así que uno tendrá que abandonar el Bunker.

Instrucciones:

- Cada persona debe defender su permanencia en el bunker mediante argumentos reales. (Para ello se pondrá las hojas de vida de cada participante a disposición de las demás personas, con la finalidad que se pueda verificar lo que están diciendo.)
- El grupo debe decidir la persona que abandona el grupo.

Retroalimentación:

Si bien podemos tener varias habilidades y conocimientos que nos hacen especiales o mejores que otros, la importancia de saber expresar lo que podemos hacer y quienes somos radica en qué decimos y cómo

	<p>lo decimos. En este caso, para poder quedarse dentro del bunker cada participante debe venderse, promocionarse y hacer notar su valor mediante un lenguaje asertivo y eficaz. El manejo de nuestro lenguaje corporal, la claridad y determinación con la que mencionamos cada argumento nos permitirá llegar a nuestro objetivo: quedarnos en el bunker.</p>
--	---

Ficha 3 “ Entiende, Evalúa y Adapta”	
Material	Computadora y proyector
Competencia	4. Competencias de Relación: Comprender el comportamiento de otras personas durante el acto comunicativo para poder generar un mensaje asertivo y efectivo
Objetivo Didáctico	4.1 Entender a la audiencia y sus intereses 4.2 Evaluar el mensaje que recibe de la audiencia desde varias perspectivas 4.3 Adaptar el mensaje en función de su audiencia, lugar y objetivos.
Introducción	El entender a tu interlocutor o las personas que son tu público, evaluar el mensaje y adaptarlo, son tres actividades que están relacionadas con la búsqueda y manejo de la información. Es decir, una persona puede comprender el comportamiento de su público mediante su estudio y comprensión del mismo. El saber los intereses, motivaciones y objetivos de las personas nos permiten entender que mensajes producen y que mensajes esperan recibir. Por esta razón, se creó una metáfora organizacional empresarial, es decir, el grupo tendrá que simular el accionar promocional de una organización multinivel la cual busca vender su producto sin importar el nivel social, educativo o económico de las personas. Lo importante de este tipo de organización es conocer los intereses y motivaciones de las personas para crear un mensaje efectivo. La comunicación efectiva es una forma de poder comunicarnos de una manera clara, concisa y entendible. De esta manera nuestro interlocutor recibe el mensaje sin producir ningún tipo de confusión, dudas o interpretaciones equivocadas.
Descripción	Actividad 1 – Campaña

El objetivo es hacer un mensaje para la campaña promocional de un producto.

Instrucciones:

1. Buscar un producto que tenga la cualidad de ser vendido a la mayor cantidad público. Es decir, las características del producto que elijan deben abarcar intereses u objetivo generales que las personas pueden tener.
2. Buscar un producto que genere reacciones emocionales en las personas: (amor, pasión, alegría) productos que nos recuerden algún lugar, momento o persona.
3. Elaborar un mensaje que sea fácil de recordar y que el público lo absorba (como una canción de moda)
4. Hacer un grupo focal donde se expongan su producto y observar las reacciones de público.
5. Elaborar de nuevo el mensaje con las recomendaciones y conclusiones del grupo focal.

Para la presentación del mensaje, al grupo se le dará la siguiente plantilla guía:

1. Producto: ¿Cuál es el producto y sus características?
2. Objetivo: ¿Qué función tiene su producto y qué necesidad física y emocional busca satisfacer?
3. Concepto: ¿Cuál es la idea general que va sustentar el mensaje de su producto?
4. Estrategia: La acción general y posibles acciones que se va realizar para promocionar su producto.
5. Mensaje: el contenido ¿Qué van decir? ¿Por qué medio? ¿Cómo lo van a decir?
6. Público objetivo: Investigar las características sociales, económicas, políticas, religiosas, históricas, ideológicas, y momentos histórico presente de su público objetivo, sustentadas en datos científicos verificables y fiables.

Puntos Importantes:

- Investigar necesidades generales

- Investigar necesidades emocionales
- Investigar objetivos e intereses de su público objetivo
- Investigar las posibles negativas que les puede dar su público para no comprar su producto
- Realizar el grupo focal
- Adaptar el mensaje de acuerdo a la situación, lugar y persona.

Retroalimentación

La actividad tiene un objetivo de crear un mensaje que le permita vender un producto. Ahora, para que el mensaje llegue a su público, los participantes deben conocer cuál es su público, por eso la importancia de determinar un público objetivo: ¿quiénes son?, ¿qué les gusta?, ¿qué hacen?, ¿qué hablan?, ¿qué piensan? Esto se logra mediante la investigación y la recolección de información. El tener más información de las personas a las que dirigimos nuestro mensaje nos permite elaborar un mensaje que vaya de acuerdo con sus objetivos e interés, es decir, un mensaje efectivo. De esta manera, podemos alcanzar el primer objetivo de la competencia comunicativa. “entender a la audiencia y sus intereses”

Ahora bien, para evaluar y adaptar el mensaje, se debe tener una respuesta del público, por eso el factor clave de hacer un grupo focal. Esta actividad nos permite reconocer las percepciones y expectativas que tienen las personas de nuestro producto. En una conversación es similar, exponer un pensamiento al frente de otras personas que pueden discutir acerca del mismo, nos permite entender, reconocer y aclarar lo que piensan los demás, para poder elaborar nuestro siguiente mensaje. De esta manera se puede alcanzar los objetivos de evaluar y adaptar el mensaje en función de nuestro interlocutor.

Ficha 4	
“ No hay obstáculo que no te deje comunicar ”	
Material	Silla, Cuerdas, Vendas, Llave, Reloj
Competencia	5. Competencia de Programación: Actuar eficientemente de acuerdo a las circunstancias específicas que suceden dentro del acto comunicativo.
Objetivo Didáctico	5.1 Prever los elementos internos y externos que afectan el acto comunicativo 5.2 Comprender qué obstáculos no puede contralar y cuáles obstáculos si 5.3 Buscar información para superar los obstáculos 5.4 Evaluar el acto comunicativo mediante la retroalimentación
Introducción	La última competencia a desarrollar nos refiere a la habilidad <i>in situ</i> de los participantes, es decir, su capacidad de actuar y reaccionar en el momento del acto comunicativo, la prevención y comprensión de elementos que afectan el mensaje se logra desarrollar en situaciones hipotéticas que generan estrés físico y emocional, donde si bien los participantes no sufrirán ningún daño real, pero si experimentarán la sensación del mismo, que les lleve a desarrollar y potenciar sus competencias comunicativas.
Descripción	<p>Actividad – Escape</p> <p>Se divide al grupo en tríos, y se los ubica a dentro de una habitación que tiene una sola puerta y una llave.</p> <p>Restricciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participante A - esté sentado amarrado a una silla manos y pies

- Participante B - Tiene una venda y está atado las manos en la espalda
- Participante C- Está vendado los ojos y tapados los oídos
- La llave se ubicará atrás de la persona que está atada en la silla (A) en el piso.

Instrucciones:

- No se pueden quitar las restricciones ninguno de los participantes.
- Se les ubica a los participantes en diferentes puntos de la sala y a la señal de un pito es que empieza a correr el tiempo.
- Tiene 8 minutos para salir.

Objetivo: lo que busca la actividad es que los participantes puedan sobrepasar las barreras de comunicación entre ellos, en este caso barreras físicas de sus sentidos y, que a pesar de esas barreras busquen la forma de comunicarse entre sí y puedan lograr el objetivo.

Retroalimentación

Los obstáculos dentro del acto comunicativo pueden ser de toda clase: (1) físicos discapacidad para hablar u oír como en el caso de la actividad (2) emocionales: si nos sentimos tristes con miedo o inseguros (3) ambientales: si en lugar hay mucho ruido una fiesta, una clase, una conferencia o, en este caso, una sala sin personas que nos ayuden a escapar. Es importante entender que existen obstáculos que podemos controlar como nuestros miedos, pero no podemos controlar los miedos de las otras personas o lo que escuchan o ven otras personas. Por lo tanto, demos buscar la forma de superar nuestros propios obstáculos y generar un mensaje que ayude a los demás a superar los suyos, todo esto se logra con una constante retroalimentación; la cual nos permite comprender y reconocer qué está pasando en ese momento y poder tomar acciones comunicativas que vayan de acuerdo a la situación. El

	<p>lograr una retroalimentación positiva constante nos ayuda alcanzar los cuatro objetivos; (1) prever que elementos interfieren en la comunicación, (2) comprender cómo nos sentimos y cómo se siente nuestro interlocutor; (3) nos ayuda a tener más información y por lo tanto tener más herramientas para buscar una solución a los obstáculos; (4) y, por lo tanto, podemos evaluar el acto comunicativo para que tengamos éxito y podamos alcanzar nuestro objetivo comunicacional.</p>
--	---

CONCLUSIONES

Ser competente durante un acto comunicativo tiene una estrecha relación con el lugar, el momento y el contexto donde se encuentra el individuo. Por consiguiente, para su desarrollo se debe realizar un tratamiento tanto teórico como metodológico, en donde se contextualice al beneficiario del aprendizaje. De ahí la importancia de realizar el diagnóstico de las competencias comunicacionales necesarias de acuerdo a las características de su puesto de trabajo, con el fin de determinar que competencias debe desarrollar para cumplir con sus actividades diarias y, a largo plazo, contribuir en el cumplimiento de los objetivos de la organización.

La caracterización de los beneficiarios adquiere vital importancia en el proceso de aprendizaje. Como se pudo observar, los resultados del diagnóstico de acuerdo a los cinco indicadores utilizados (La descripción del puesto de trabajo, actividades principales que debe realizar como coordinador de área, formación requerida, nivel jerárquico y competencias clave) demostraron que un coordinador de área es el canal y catalizador de la mayoría de información que se transmite dentro de la institución educativa; las características de su puesto de trabajo demanda altas habilidades de liderazgo y motivación (toma de decisiones), con el fin de crear espacios y mensajes de aprendizaje tanto para alumnos como profesores, en donde predomine un ambiente diálogo que permita y dé paso a una constante retroalimentación. Por lo tanto, existe una necesidad de formación y aprendizaje de competencias comunicativas. La cual debe prever los antecedentes de los beneficiarios, sus características tanto sociológicas como psicológicas y el ambiente organizacional donde se desenvuelven. El aprendizaje experiencial busca generar aquellos escenarios ficticios que se asemejen a la realidad personal y laboral de sus beneficiarios, para que pongan a prueba las competencias comunicativas y, a su vez, sean un agente dinamizador de las mismas.

Las metáforas de formación no solo permiten desarrollar las competencias comunicativas también proyectan un sin número de experiencias que permiten el error sin riesgos, con el fin de mejorar procesos comunicativos futuros. Si bien cada beneficiario es sometido a la misma actividad, cada actividad busca generar una reacción de aprendizaje distinta; el beneficiario puede hacer uso de una gran cantidad de recursos pedagógicos experienciales que, a largo plazo, se convierten en habilidades, aptitudes y conocimientos que funcionan

como herramientas clave para mejorar su competencia comunicativa, de esta manera sabrán cómo desempeñarse y actuar en futuros escenarios comunicativos.

Ahora, los elementos o actividades a desarrollar dentro de la metáfora de aprendizaje se determinaron a través de objetivos que seguían una lógica piramidal. El uso de objetivos didácticos, objetivos por competencia, objetivos específicos del puesto de trabajo, objetivo de formación y objetivo organizacional, permiten diseñar una estructura de aprendizaje por etapas, cada etapa se compone de varias actividades que buscan alcanzar una competencia comunicativa en concreto. Esta estructura buscó la inmersión del beneficiario en el contexto comunicativo. Es decir, el aprendizaje sigue una lógica ascendente que empieza con una fase inducción, luego de desarrollo y por último de obtención de la competencia.

La creación de fichas de aprendizaje tiene el propósito de ser un instrumento guía que no limita la actividad sino está abierto a cambios, con el objetivo de que pueda ser ejecutado por cualquier otro/a facilitador/a, con la intención de que las actividades sean reproducibles en otros escenarios y para diferentes beneficiarios.

En futuras investigaciones se recomienda hacer un diagnóstico doble de los beneficiarios, es decir diagnosticar tanto las competencias comunicativas individuales como las competencias comunicativas necesarias para su puesto de trabajo; con el fin de establecer un mejor proceso de aprendizaje, enfatizando en la creación de actividades más precisas: actividades experienciales que potencien las competencias comunicativas ya aprendidas y desarrollan las que se encuentra en reposo.

Referencias

- Alamillo, M., & Villamor, F. (2002). Modelo de gestión por competencias. *Aedipe*, 21, 3–12.
- Alles, M. (2002). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos Gestión por Competencias: El Diccionario*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Alles, M. (2006). *DICCIONARIO DE PREGUNTAS GESTIÓN POR COMPTENCIAS cómo planificar la entrevista por competencias* (2006). Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.
- Argundín, Y. (2009). *Educación basada en Competencias*. México: Trillas.
- Barriga, F. (1999). Situated Cognition and Strategies for Meaningful Learning. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1–13. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200011&script=sci_arttext
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager*: Nueva York: John Wiley Sons, Inc.
- Carver, C., & Michael, S. (1997). *Teorías de la personalidad*. Pearson Education.
- Castrillón, M., & Fisher, A. L. (2008). Modelo teórico de aprendizaje organizacional. *Pensamiento & Gestión*, (24), 195–224. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-62762008000100008&script=sci_arttext&tlng=en
- Cobo, G., & Valdivia, S. (2017). *Juego de Roles*. Recuperado de <http://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/07/4.-juegoderoles.pdf>
- Corominas, J. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos.
- Dalton, M. (1997). Are competency models a waste? *Training and Development*, 51(10), 46–49.
- De Andrea, J. P. (1999). *Diccionario latino-español*. Barcelona: Editorial Ramón Sopena.
- De Ansorena, A. (1999). *15 pasos para la selección de personal con éxito: métodos e*

instrumentos. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. Nueva York: Simon & Schuster.

Dreams & Adventures. (2019). Outdoor Training. Recuperado Mayo 28, 2019, de <https://dreamsandadventures.com/outdoor-training/>

Dulewicz. (1989). Assessment centers as the route to competence. *Personnel Management*, 21(9), 56–59.

Figuroa, L. (2002). El Aprendizaje Organizacional Desde una Perspectiva Ecológica y Constructivista de la Organización. *Revista de Psicología*, XI(1), 139–148. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26411110>

Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327–358.

Greene, J., & Brant, B. (2003). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Grice, P (1975): “Lógica y conversación” en Valdés Villanueva, Luis M. L. (ed.), *La Búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos, 1991: 511-530.

Griffin, R. (2016). *Fundamentals of Management*. Boston: Cengage Learning.

HayGroup. (1996). *Las competencias clave para una gestión integrada de recursos humanos*. España: Ediciones Deusto S.A.

Horton, S. (2000). “Introduction –the competency movement: Its origins and impact on the public sector”. [Introducción: Competencias, su origen y su impacto en el sector público]. *The International Journal of Public Sector Management*, 13(4), 306–318.

Hovelynck, J. (1998). Facilitating experiential learning as a process of metaphor development. *The Journal of Experiential Education*, 21(1), 6.

Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. Sociolinguistics: J.B Pride and J. Holmes.

Jablin, F., & Sias, P. (2001). Communicative competence. In *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research and methods*.

- Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D., Boyatzis, R., & Mainemelis, C. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*, 1(8), 227–247.
- Kriz, W., & Rizzi, P. (1998). Simulación y juego para el desarrollo de los Recursos Humanos. Los juegos de simulación un herramienta para las formación. *CIDEC*, 25, 131–137.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y Evaluación de los Planes de Formación*. España: Deusto.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las Competencias*: Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- McGehee, W., & Thayer, P. (1961). *Trainin in business and industry*. Nueva York: Willey.
- Moreno, J. (2016). La modernidad líquida. *Política y Cultura*, 45, 279–282. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26745428014>
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical analysis*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>
- Oxford Dictionary. (2019). management | Definition of management in English by Oxford Dictionaries. Recuperado May 27, 2019, de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/management>
- Prieto, I. (2004). La naturaleza dual de la gestión del conocimiento: implicaciones para la capacidad de aprendizaje y sus resultados organizativos. *Revista Latinoamericana de Administración Cladea*, 32, 47–75.
- RAE. (2014). performance | Definición de performance. Recuperado Abril 3, 2019, de 23.ª Edición del Tricentenario website: <https://dle.rae.es/?id=SbFtbrL>
- Sparrow, R. (1994). The psychology of strategic management. *International Review of*

Industrial and Organizational Psychology, 9(3), 14.

Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work, models for superior performance*. Nueva York: John Wiley Sons, Inc.

Sorokowska, A (2017). Preferred Interpersonal Distances: A Global Comparison. Institute of Psychology, University of Wrocław, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland.

Tejada, J., & Navió, A. (1999). El desarrollo de la gestión por competencias y profesionales . Una mirada de la formación profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–16.

Thornton, G., & Byham, W. (1982). *Assessment Center and management performance*. Nueva York: Academic Press.

Woodruffe, C. (1993). “What is mean by competency: Qué significa competencia.” *Leadership and Organization Development Journal*, 14(1), 29–36.

Yturalde, E. (2018). Talleres de Cuerdas para fortalecer el trabajo en equipo. Recuperado Mayo 28, 2019, de <http://www.cursosdecuerdas.com/>

ANEXOS

1. Tabla de las cuatro perspectivas teóricas de las Competencias Comunicativas propuestas por Greene y Brant (2003)

<i>Points of Comparison</i>	<i>Psychological Perspectives</i>				<i>Social Perspectives</i>
	<i>Theories of Message Processing</i>		<i>Theories of Message Production</i>		
	<i>Expectancy Theories</i>	<i>Attribution Theories</i>	<i>GPA Theories</i>	<i>Hierarchical Theories</i>	
Central theme	Competent communicators are responsive to expectations	Competent communicators are optimistic yet realistic about success	Competent communicators possess an anticipatory mind-set	Competent communicators implement action programs skillfully and gracefully	Competent interactions are sensitive to the demands and possibilities of contradiction
Key concepts for understanding communication competence	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expectancies for verbal/nonverbal behavior 2. Positive/negative violations 3. Source reward valence 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Attributions for success/failure 2. Attributional style 3. Overattributing negative intent 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Multiple goals 2. Situational ambiguity 3. Plans (complexity) 4. Online planning 5. Plan modification 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Levels of procedural knowledge 2. Integrating knowledge 3. Self-directed attention 4. Executive processes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dialectical tensions (contradictions) 2. Change/process 3. Multivocality/dialogue 4. Praxical patterns
Qualities needed for competence Knowledge	<ol style="list-style-type: none"> 1. Situationally and culturally relevant expectancies 2. Factors affecting own reward valence 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Factors influencing success/failure (obstacles) 2. Behaviors that increase chance of success 3. Possible mitigating information 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Factors relevant to forming goals 2. Obstacles to achieving goals 3. Plans for achieving goals (contingencies) 4. Plans for integrating multiple goals 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programs/plans for achieving goals 2. Concrete behaviors to enact programs 3. Conditions under which to enact programs 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Personal, relational, and cultural standards for judging competence (evolving)

Motivation	<ol style="list-style-type: none"> To create/maintain positive impression To understand and adapt to expectancies 	<ol style="list-style-type: none"> To succeed at a task To persist in face of initial failure (hope) To understand others' perspectives/feelings 	<ol style="list-style-type: none"> To accomplish goals To reconcile conflicting goals To develop/adjust plans 	<ol style="list-style-type: none"> To accomplish goals To correct/reduce discrepancies To behave smoothly, in a timely fashion 	<ol style="list-style-type: none"> To continue relating To appreciate/respond to contradictions To listen to multiple voices, balance power
Skills	<ol style="list-style-type: none"> Identifying relevant expectancies Recognizing strategic violations Following or positively violating expectancies 	<ol style="list-style-type: none"> Recognizing when obstacles are/aren't controllable Enacting behaviors that increase chance of success Recognizing multiple potential interpretations 	<ol style="list-style-type: none"> Identifying "situationally relevant" goals Enacting plans Monitoring and adjusting plans 	<ol style="list-style-type: none"> Recalling/integrating levels of procedural knowledge Implementing programs quickly, smoothly without error Adjusting attention based on task 	<ol style="list-style-type: none"> Behaviors that promote dialogue (listening, negotiating, etc.)
Potential sources of incompetence	<ol style="list-style-type: none"> Lack of knowledge about expectancies Inaccurate assessments of reward valence Conflicting expectancies Narrow latitude of acceptable behavior 	<ol style="list-style-type: none"> "Learned" helplessness Lack of knowledge/skill about behaviors that lead to success Depression/stress Attributional biases (automaticity) 	<ol style="list-style-type: none"> Forming "inappropriate" goals Lack plan alternatives Impaired online planning focus Cognitive load 	<ol style="list-style-type: none"> Lack of programs Lack of rehearsal Time demands Too much arousal Multiple task demands 	<ol style="list-style-type: none"> Power discrepancies Disapproval by larger social network Relationship reconfigurations Individual qualities (need to control others; attachment)
Strategies for improving communication competence	<ol style="list-style-type: none"> Teaching behavioral expectancies Training to recognize strategic violations Advocating expectancy change 	<ol style="list-style-type: none"> Attributional retraining Teaching/practicing behaviors that increase chance of success Alleviating stress/depression 	<ol style="list-style-type: none"> Clarifying "situationally relevant and appropriate" goals Learning and practicing new plans Removing impediments to monitoring/adjusting goals and plans 	<ol style="list-style-type: none"> Teaching new programs Rehearsing programs Teaching task adaptation Managing arousal 	<ol style="list-style-type: none"> Seeking advice from third parties Strengthening supportive social networks (Re)training skills/values