

MÓDULO DE FORMACIÓN PARA  
**LA EMPLEABILIDAD**

Los *Módulos de Formación para La Empleabilidad y la Ciudadanía* forman parte de una serie de materiales metodológicos que se propone desarrollar el Programa FORMUJER para contribuir a mejorar la calidad y pertinencia de la formación técnico-profesional de la región e incluir y/o fortalecer la equidad de género a fin de generar condiciones favorables para la participación igualitaria de las mujeres.

Los Módulos están concebidos en el marco de una metodología activa basada en la participación y el diálogo, que permite el enriquecimiento del material a partir de las sugerencias y recomendaciones que surgen en su aplicación. La propuesta de sus autoras ha sido validada y ha incorporado los aportes y observaciones de la coordinación regional, de las coordinadoras y de los equipos técnicos de las Unidades Ejecutoras Nacionales y del personal docente, técnico y directivo de las cuatro entidades ejecutoras, así como de la responsable técnica de Programa en la Unidad del Programa de la Mujer en el Desarrollo del Departamento de Programas Sociales y de Desarrollo Sostenible del BID.

Los/as docentes cumplen un papel fundamental no sólo en el proceso de implementación, sino también en los desarrollos futuros de los módulos a partir de la sistematización de las experiencias de aplicación tanto en Argentina, Bolivia y Costa Rica como de los restantes países de la región que deseen replicar la experiencia en sus contextos específicos.

La presente edición constituye un material de referencia que debe ser adaptado y enriquecido de acuerdo a las características de los países en que se implementa.

**Autoras**

Virginia Guzmán y María E. Irigoín

**Orientación y revisión técnica**

Sara Silveira

**Corrección y revisión editorial**

Laura Novick

**Diseño gráfico y diagramación**

Ulises Milla y Leila Macor [Estudio Base]

VIRGINIA GUZMÁN • MARÍA E. IRIGOIN

MÓDULO DE FORMACIÓN PARA  
**LA EMPLEABILIDAD**

**Copyright © Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT) 2000**

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo están protegidas por el copyright de conformidad con las disposiciones del protocolo núm. 2 de la Convención Universal sobre Derecho de Autor. No obstante, podrán reproducirse breves extractos de las mismas sin necesidad de autorización previa, siempre que se indique la fuente. En todo lo referente a la reproducción o traducción, de dichas publicaciones, deberá dirigirse la correspondiente solicitud a Cinterfor/OIT, Casilla de correo 1761, Montevideo, Uruguay. Cinterfor/OIT acoge con beneplácito tales solicitudes.

**Primera edición: Montevideo, 2000**

**ISBN 92-9088-105-6**

---

**GUZMÁN, V.; IRIGOIN, M. E.**

**Módulo de Formación para la Empleabilidad**

**Montevideo: Cinterfor, 2000.**

**190 p.**

**ISBN: 92-9088-105-6**

**EMPLEABILIDAD**

**COMPETENCIA**

**MUJERES**

**FORMACIÓN POR MÓDULOS**

**PUB CINTERFOR**

---

El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT) es un servicio técnico de la OIT, establecido en 1964 con el fin de impulsar y coordinar los esfuerzos de las instituciones y organismos dedicados a la formación profesional en la región. La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmadas, incumbe exclusivamente a sus autores y su publicación no significa que Cinterfor/OIT las apruebe. Las denominaciones empleadas en publicaciones de la OIT, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en esta publicación no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

Las publicaciones del Centro pueden obtenerse en las oficinas locales de la OIT en muchos países o pidiéndolas a Cinterfor/OIT, Casilla de correo 1761, e-mail: [dirmvd@cinterfor.org.uy](mailto:dirmvd@cinterfor.org.uy), Fax: 902 13 05, Montevideo, Uruguay, página web: <http://www.cinterfor.org.uy>. Puede solicitarse un catálogo y lista de nuevas publicaciones a la dirección anteriormente mencionada.

**Internet: <http://www.cinterfor.org.uy>**

**E-mail: [dirmvd@cinterfor.org.uy](mailto:dirmvd@cinterfor.org.uy)**

**Hecho el depósito legal núm. 320.050/2000**

**Impreso en los talleres gráficos de Cinterfor/OIT**

# ÍNDICE

## GUÍA PARA EL/LA DOCENTE

<b>Introducción</b>	<b>11</b>
<b>1. Información general sobre el módulo</b>	<b>12</b>
<b>2. Marco referencial</b>	<b>14</b>
a) Definición de la competencia social	<b>18</b>
b) Competencia social y respeto a las personas	<b>18</b>
c) Competencia de servicio	<b>18</b>
d) Competencia de servicio y perspectiva de género	<b>19</b>
<b>3. Contenidos</b>	<b>20</b>
<b>4. Orientaciones metodológicas generales</b>	<b>22</b>
La atribución de control	<b>24</b>
La caja de herramientas	<b>24</b>
El ambiente de trabajo del módulo	<b>26</b>
El manejo del tiempo	<b>29</b>
Acogida, organización, órdenes e instrucciones	<b>29</b>
Dinámicas grupales	<b>31</b>
La equidad de género	<b>33</b>
Los materiales	<b>35</b>

## **UNIDAD MODULAR 1. AUTOACEPTACIÓN Y TRAYECTORIAS LABORALES**

<b>Introducción</b>	<b>39</b>
<b>Objetivos específicos de la Unidad</b>	<b>43</b>
<b>Desarrollo Pedagógico</b>	<b>45</b>
<b>Ejercicios</b>	<b>47</b>
Ejercicio 1.A: «Revisemos el programa del módulo»	48
Ejercicio 1.B: «Tratando de conocernos mejor a nosotros/as mismos/as»	50
Ejercicio 1.C: «Pequeñas cosas que me hacen sentir bien»	56
Ejercicio 1.D: «Situaciones que generan sentimientos que impiden progresar en el desarrollo del proyecto ocupacional»	61
Ejercicio 1.E: «Las cualidades que me interesa desarrollar»	64
Ejercicio 1.F: «Ejercicio de la línea de la vida»	69
<b>Cierre de la Unidad</b>	<b>81</b>

## **UNIDAD MODULAR 2. PERTENENCIA Y COOPERACIÓN**

<b>Introducción</b>	<b>85</b>
<b>Objetivos específicos de la Unidad</b>	<b>88</b>
<b>Desarrollo Pedagógico</b>	<b>90</b>
<b>Ejercicios</b>	<b>91</b>
Ejercicio 2.A: «La confianza en el grupo»	91
Ejercicio 2.B: «¿Son importantes los grupos y las redes sociales?»	95
Ejercicio 2.C: «¿A cuáles grupos pertenezco?»	99
Ejercicio 2.D: «¿Cómo escucho lo que dicen en clase?»	102
Ejercicio 2.E: «Conversando con los/as demás»	104
Ejercicio 2.F: «Afirmándonos frente a los/as demás»	106
<b>Cierre de la Unidad</b>	<b>112</b>

## **UNIDAD MODULAR 3: APRENDIENDO A ENFRENTAR LOS PROBLEMAS**

<b>Introducción</b>	<b>115</b>
<b>Objetivos específicos de la Unidad</b>	<b>117</b>
<b>Desarrollo Pedagógico</b>	<b>119</b>
<b>Ejercicios</b>	<b>120</b>
Ejercicio 3.A: «Diferenciando hechos de opiniones»	<b>120</b>
Ejercicio 3.B: «Identificando los problemas cotidianos y ordenándolos según su importancia»	<b>122</b>
Ejercicio 3.C: «Tratando de mejorar nuestra manera habitual de enfrentar los problemas»	<b>129</b>
Ejercicio 3.D: «Elaborar un plan para resolver un problema»	<b>134</b>
<b>Cierre de la Unidad</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>141</b>

# Guía para el/la docente



## INTRODUCCIÓN

El programa FORMUJER cuenta con dos módulos iniciales: un Módulo de Formación para la Empleabilidad y un Módulo de Formación para la Ciudadanía. Cada uno es independiente, pero pueden ser relacionados entre sí para fines tales como motivación, reforzamiento y otros.

Para su elaboración se ha utilizado el marco referencial y metodológico expresado en el DOCUMENTO DE BASE PARA EL DISEÑO CURRICULAR que integra este programa formativo. En él se adopta una definición operacional de módulo como «la serie de materiales y actividades de aprendizaje destinada a facilitar a las/os estudiantes el logro de un conjunto integrado de objetivos así como la demostración de este logro. El módulo corresponde, por consiguiente, a un concepto y no es el material físico en el cual se expresa» (Irigoin, 1996).

El propósito de esta Guía es proporcionar a el/la docente orientaciones metodológicas destinadas a facilitar y apoyar su labor. Contiene cuatro secciones: Información General sobre el Módulo, Marco Referencial, Contenidos, Orientaciones Metodológicas Generales. Las Orientaciones Metodológicas Específicas se incluyen en cada Unidad.

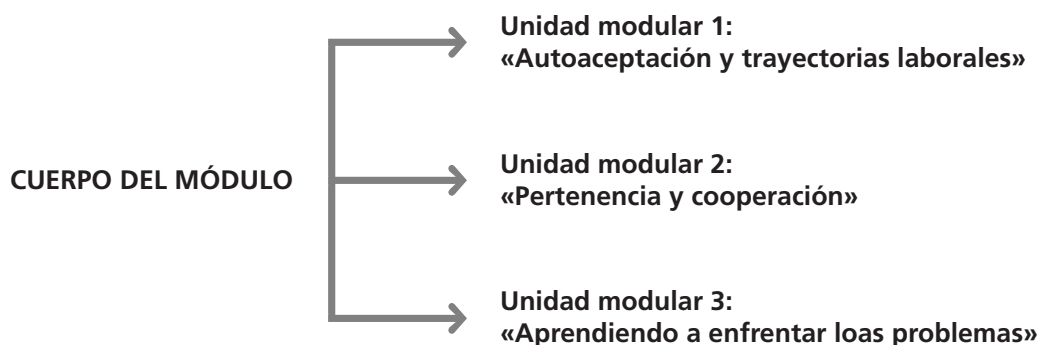
Todo lo que se propone en el módulo tiene un carácter tentativo pues está diseñado para responder a un proceso centrado en el aprendizaje de los/as participantes; por lo mismo, también los contenidos y ejercicios se proporcionan para que el/la docente, pueda enriquecerlos o modificarlos según sea la realidad de cada curso.

## 1. INFORMACIÓN GENERAL SOBRE EL MÓDULO

El cuerpo del módulo está formado por tres Unidades modulares cuyo origen temático pone de manifiesto la importancia que tiene el reforzar la confianza en sí mismo/a de los/as participantes, afianzar su sentimiento de pertenencia a un grupo y mejorar la capacidad de identificar y resolver problemas.

Los módulos pretenden así no sólo mejorar las capacidades personales, sino también propiciar la integración de las personas a sus colectivos de referencia para que puedan identificar los obstáculos presentes en el mercado de trabajo y generar estrategias individuales y colectivas para enfrentarlos. Estas capacidades son importantes de desarrollar sobre todo en los colectivos que frecuentemente encuentran más dificultades para incorporarse al mercado de trabajo, entre otros, los/as trabajadores/as mayores y desempleados/as. En efecto, las nuevas condiciones económicas han generado una nueva cultura del trabajo con aspectos que antes no existían en la misma medida, tales como mayor movilidad laboral, empleo a tiempo parcial, incorporación de la mujer al empleo, implementación progresiva de nuevas tecnologías al mundo del trabajo que chocan con las antiguas concepciones del mercado laboral, pudiendo dar lugar entre las personas a sentimientos y expectativas negativas respecto al empleo.

Se han estructurado tres Unidades modulares:



Cada una de las Unidades modulares se compone de una introducción y un desarrollo pedagógico. Este desarrollo está hecho en base a ejercicios cuyo propósito se explicita en cada caso. Al comienzo del desarrollo pedagógico se presenta una tabla que contiene, en forma sintética, los ejercicios con sus principales contenidos y sugerencias de duración. Dada la heterogeneidad de realidades locales e institucionales y las diferentes situaciones a las cuales el/la docente podría verse enfrentado/a, se sugiere considerar en forma flexible la propuesta de ejercicios, por lo que cada uno/una creará su propio plan.

Un punto importante a considerar es que cada Unidad modular es un texto destinado a el/la docente. Cada uno/a podría, si le pareciera necesario, construir un texto para cada participante. Este texto podría ser algo simple como una explicación sobre lo que es cada ejercicio y los formularios incluidos para su desarrollo o algo más complejo, una conversación didáctica con el/la participante. El lenguaje deberá ser, evidentemente, adaptado al nivel de los/as participantes y a las especificidades de la realidad cultural local.

## 2. MARCO REFERENCIAL

Se reitera un principio que es obvio:

El/la docente es la persona que decide el marco referencial, tanto en lo conceptual como en lo metodológico, y consecuentemente, el tipo de enseñanza-aprendizaje que llevará adelante con su curso.

Sin embargo, se considera necesario presentar el enfoque utilizado en la elaboración de los módulos. Se ha priorizado un enfoque curricular constructivista que concibe a los/as participantes como los/as protagonistas principales del proceso en una construcción colectiva y progresiva. Se ha optado también por trabajar un estilo no directivo. En cada una de las Unidades modulares se ofrecen a el/la docente propuestas y sugerencias de acción, que podrá aceptar o modificar conforme a su experiencia y a las características del grupo. En este sentido, se destaca que las tantas veces que se dice que se *podría hacer* algo en vez de decir *haga*, las tantas veces que se plantea la *posibilidad de organizar* al curso de una u otra manera y no se dice *organice*, no representan inseguridad ni incapacidad de proponer una acción definida, sino que es la expresión de un respeto a su propia capacidad de determinación.

No obstante, se sabe que los enfoques curriculares no son nunca puros y se ha enriquecido el enfoque constructivista con elementos del llamado enfoque humanista, sociológico, conductista y tecnológico. El/la docente podrá descubrir, sin mucha dificultad, que algunos contenidos son entregados en un estilo académico. El planteamiento de las cualidades a desarrollar, especialmente las referidas a la autonomía, se sustentan en el enfoque humanista y el tratamiento de las dinámicas grupales hace uso del enfoque sociológico. También se recurre al enfoque conductista en el uso de mecanismos ligados a las gratificaciones. Como acontece a menudo, el enfoque tecnológico ha estado presente, por ejemplo, en la organización y control de los componentes del módulo y en el enfoque sistémico, en general.

El conjunto que se aspira a trabajar en el módulo está contenido en lo que se ha denominado un Informe SCANS modificado, que contiene las habilidades, cualidades y capacidades que se presentan en el siguiente cuadro<sup>1</sup>:

## INFORME SCANS MODIFICADO

### 1. PRINCIPALES HABILIDADES BÁSICAS A DESARROLLAR

---

1.1. Habilidades relacionadas con la comunicación verbal

---

1.2. Operaciones aritméticas básicas, porcentajes y fracciones.

---

### 2. PRINCIPALES HABILIDADES DE PENSAMIENTO A DESARROLLAR

---

2.1. Resolución de problemas

---

2.2. Toma de decisiones

---

### 3. PRINCIPALES CUALIDADES A DESARROLLAR

---

3.1. Autoestima

---

3.2. Autonomía y autorregulación

---

3.3. Responsabilidad e integridad

---

3.4. Iniciativa

---

### 4. PRINCIPALES CAPACIDADES A DESARROLLAR

---

4.1. Abordaje sistémico de la realidad

---

4.2. Acción interpersonal

---

4.3. Manejo de elementos

---

4.3.1. Manejo del recurso tiempo

---

4.3.2. Manejo de la información

---

4.3.3. Manejo de la tecnología

---

---

<sup>1</sup> La explicación en profundidad se encuentra en el DOCUMENTO BASE..., ya citado.

En cuanto a las habilidades, cualidades y capacidades incluidas en el Informe SCANS, se considera oportuno sugerir a los/as docentes prestar una atención especial, a las habilidades relacionadas con la comunicación verbal y al desarrollo de la iniciativa tanto a través de todo el módulo como a lo largo de todo el programa de formación. Se estima que por su naturaleza y relevancia, requieren de un tratamiento continuo, que sería conveniente explicitarles a los/as participantes para que ellos/as se interesen cada vez más por su propio desarrollo.

Un ejemplo de desarrollo continuo de habilidades de comunicación puede ser la lectura en voz alta, en la que se turnan las personas. Sus propósitos son múltiples, entre los que se destacan:

- a) **Socializar la información y compartirla en el conjunto,**
- b) **Explorar la capacidad lectora de los/as participantes y actuar en consecuencia.**  
Puede que se requiera una acción remedial que si la institución formadora no puede ofrecer, a lo menos se le puede indicar a cada participante que procure buscar ayuda en este respecto.

El desarrollo de la toma de decisiones y de la iniciativa deberían ser elementos siempre presentes en todos los ejercicios. Los/as participantes están tomando siempre decisiones en los ejercicios, pero a menudo no miran esas situaciones como procesos de toma de decisiones. Tienden a pensar que la toma de decisiones está reservada para los grandes momentos en la vida, cuando en realidad, una ejercitación constante de lo que significa tomar una decisión y asumir sus consecuencias podrá ser una preparación efectiva para el momento en que corresponda tomar decisiones mayores, como es el caso, por ejemplo, de la elección de una alternativa de solución de un problema.

En cuanto al desarrollo de la iniciativa, estrategias sencillas, pero efectivas, pueden ser la observación, estimulación y reflexión conjunta sobre:

- Quién empieza a hablar.
- Cómo afecta a la dinámica grupal el hecho que sólo algunos/as tomen la palabra y otros/as se mantengan en silencio.
- De quiénes surgen las ideas de cómo se podrían organizar los grupos.
- Quién da una idea sobre cómo hacer la plenaria.
- Cómo influye la calidad de la comunicación en el desarrollo de la capacidad de iniciativa de los sujetos y en los procesos de toma de decisiones.
- Cómo el grupo y sus integrantes responden a los hechos imprevistos. Quién da una opinión sobre qué hacer si una fecha indicada por el/la docente no es conveniente para el curso.
- Cómo podría cooperar el curso frente a un problema de la comunidad, del centro formativo, de alguna persona del curso.

En lo que atañe a operaciones aritméticas básicas, porcentajes y fracciones, ha habido consenso en la imposibilidad de alcanzar a hacer algo en esta materia con el poco tiempo disponible. Por esta razón, se sugiere aplicar alguna prueba de diagnóstico sobre la materia y eventualmente derivar, a los/as participantes que lo necesiten, hacia algún mecanismo de nivelación que les permita desarrollar estas capacidades básicas a lo largo del curso de formación profesional.

Por otro lado, se entiende necesario acercar algunas ideas sobre el tipo de capacidades sociales que el módulo busca desarrollar, con miras a posteriores competencias. Philippe Zariffian destaca, al respecto, los siguientes cuatro aspectos: a) la definición de la competencia social; b) la consideración sobre el respeto a los derechos de las personas a este respecto, especialmente el derecho a la privacidad; c) la competencia de servicio y d) la perspectiva de género en la competencia social.

## A) DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL

El aprender a ser se relaciona con lo que se ha llamado en Francia la competencia social, el *savoir-etre* (saber-ser). «Por competencia social se entiende, en general, las capacidades desarrolladas en los tres campos siguientes: la autonomía, la toma de responsabilidad, la comunicación social» (Zariffian, 1998a).

## B) COMPETENCIA SOCIAL Y RESPETO A LAS PERSONAS

Se coincide con la apreciación del autor al considerar como «éticamente intolerable» la idea de referirse a las cualidades personales que entran en el terreno psicológico y/o de la historia personal de cada trabajador/a y que no tienen que ver con el trabajo remunerado. Es claro que nadie tiene derecho, docente o empleador, a indagar sobre el tipo de características personales de cada cual y a juzgar a un trabajador/a por ellas. Por esto Philippe Zariffian propone integrar las actitudes de autonomía, toma de responsabilidad y comunicación en el seno de las competencias profesionales. Lo que se requiere en el trabajo es que la persona actúe en forma autónoma, sea responsable y se comunique adecuadamente, no en general, sino en las situaciones laborales.

## C) COMPETENCIA DE SERVICIO

«Desarrollar una competencia de servicio», afirma Philippe Zariffian, «es preguntarse y saber, en nuestros actos profesionales, qué impacto tendrán, directa o indirectamente, sobre la manera en que el producto (el bien o el servicio) que se realiza beneficiará, útilmente, a sus destinatarios». Si se busca un ejemplo en la población del proyecto FORMUJER, se podría decir que si una persona va a contribuir para la confección de una prenda de ropa, la competencia de servicio se relaciona con que el trabajador o la trabajadora sea capaz de preguntarse, en primer lugar, y luego de verificar, en qué medida el vestido servirá, será útil, para la persona que lo usará.



La formación para este tipo de competencia es central en la acción docente, ya que se puede ayudar desde el comienzo a cada futuro/a trabajador/a a aprender a hacer algo y a tener en consideración, al mismo tiempo, el destino de esa acción y la utilidad que podrá prestar a otros.

#### **D) COMPETENCIA DE SERVICIO Y PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Hay una perspectiva de género muy marcada en el planteamiento del autor sobre la competencia de servicio. Al respecto, comenta: «...la competencia de servicio está todavía muy mal identificada como tal (como competencia profesional) y es muy poco reconocida. Sin duda, debemos ver en esto, un efecto y una causa a la vez, de la división sexual del trabajo: los sectores en los que esta competencia es solicitada más abiertamente, es decir, los de contacto directo con los usuarios, son sectores fuertemente feminizados. El reconocimiento de la profesionalidad de las actividades de servicio es también una manera de poner en juego, más globalmente (y para ambos sexos) la importancia de la competencia de servicio» (Zariffian, 1998a).

### 3. CONTENIDOS

Las Unidades modulares del módulo han sido diseñadas en consonancia con los objetivos propuestos y a partir de grandes bloques de contenidos. Estos bloques tienen que ver con una lógica de apoyar a las personas para que mejoren su autoestima, identifiquen y refuercen sus grupos de pertenencia y vínculos sociales y aprendan un abordaje sistémico de la realidad, comprendiendo que ésta es compleja y presenta problemas que es necesario saber identificar y abordar individual y colectivamente.

La lógica expuesta se expresa en las tres Unidades modulares que guardan relación con:

- ➔ **Autoobservación y autoaceptación e historias de vida y trayectorias laborales.**
- ➔ **Pertenencia o vínculos sociales y cooperación.**
- ➔ **Resolución de problemas.**

Como se plantea en la primera Unidad modular, *autoestima* es, para efectos de este programa, el concepto de sí mismo/a, que resulta de la valoración que las personas hacen de sí al comparar su autoimagen real con la ideal y de la interiorización de los mensajes externos y del tipo de intercambio que establece el sujeto con su entorno social. En el caso de las mujeres, principalmente debido a sus experiencias de vida, han desarrollado una menor autoestima de sí mismas, lo que va a influir en forma importante en la posición y movilidad de ellas en el mercado laboral.

El análisis de historias de vida y trayectorias laborales busca promover la reflexión colectiva sobre los obstáculos más frecuentes que enfrentan las personas en el campo laboral y los hitos más críticos que enfrentan en el transcurso de su historia laboral. La comparación de las trayectorias de vida de varones y mujeres debería poner de manifiesto las dificultades específicas que enfrentan las mujeres para integrarse, mantenerse y avanzar en el mercado de trabajo.

La segunda Unidad modular invita a los/as participantes a valorar lo que es pertenecer a algún grupo humano, indagar cuáles son los grupos de pertenencia de cada cuál, distinguir los derechos y responsabilidades que conlleva la pertenencia y destacar los vínculos y redes sociales. Para poner de manifiesto las diferencias en la posición en la sociedad de hombres y mujeres, se ha estimulado la reflexión principalmente sobre las relaciones de ambos/as con la familia y el mundo del trabajo, así como los compromisos reconocidos y llevados a la práctica por ambos/as.

En la tercera Unidad modular, la idea central es ayudar a los/as participantes a reconocer y abordar problemas, los que se presentan inevitablemente a lo largo de la vida. Se sugiere que los/as participantes sean capaces de identificar los distintos factores que configuran una situación problemática, considerándose ellos/as mismos/as como un factor más en la constitución de situaciones problemáticas y de gran importancia para la solución de los problemas. La atribución de control parece aquí un punto central, en especial en el sentido que las personas comprendan que pueden enfrentar los problemas y que es posible adquirir a través del aprendizaje maneras más eficientes de enfrentarlos y eventualmente resolverlos.

En lo relativo a secuencia, se ha tratado de avanzar de lo simple a lo complejo. Las indicaciones que se dan para los ejercicios también son mayores al comienzo y tienden a disminuir a medida que se avanza, en la convicción de que se irá logrando una experiencia. En el caso de las demandas a los/as participantes, se culmina en las peticiones sobre la diferenciación varones-mujeres. En este último sentido, se trata de que los/as participantes se den cuenta de las diferencias entre las experiencias de vida de unos y otras e identifiquen las razones de las mismas. Se busca, en definitiva, promover una reflexión sobre la distribución de oportunidades, deberes y responsabilidades entre hombres y mujeres.

## 4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS GENERALES

La orientación metodológica principal es la necesidad de adaptar la experiencia de aprendizaje a las características de los/as participantes y del contexto económico y social en que les toca vivir. Ellos/as son personas adultas, con responsabilidades familiares y sociales que tienen conciencia de sí mismas al interior de un contexto determinado.

La relación pedagógica debería entenderse como una relación social entre sujetos autónomos que establecen un contrato pedagógico. El contrato pedagógico podría sustentarse en los siguientes principios<sup>2</sup>:

- Todo el mundo es responsable de su propio aprendizaje.
- Las personas deberán participar, hacer preguntas cuando lo estimen necesario y disfrutar del curso.
- Todos/as los/as participantes traen consigo mucha experiencia y conocimiento sobre los temas.
- Los módulos son una oportunidad de experimentar, de enseñarse mutuamente, de discutir y experimentar procesos de cambio.
- Durante el proceso de aprendizaje, las personas escuchan a los/as demás para comprenderlos y no para evaluarlos/as. Se trata de entender la realidad a través de las percepciones de los/as otros/as participantes y estar abiertos/as a ideas nuevas.
- Para resolver problemas difíciles, es fundamental que haya puntos de vista diferentes.
- Una de las maneras más valiosas de aprender es mediante la experimentación.

---

<sup>2</sup> Tomado de: Capacitación en técnicas de supervisión, Bases para lograr excelencia. Comunicándose con éxito en un medio laboral variado. Preparado por *Potentials* para los Servicios de Desarrollo del Personal de las Naciones Unidas.

La experiencia de aprendizaje debería ser adaptada al nivel y expectativas de los/as participantes, así como también a las capacidades que se desea desarrollar. El ritmo debería estar marcado por el avance del grupo y cada uno/a de sus participantes.

Las transformaciones que se intenta promover son más fáciles de lograr si el grupo se constituye en un entorno seguro que fomenta la comunicación, la aceptación y comprensión mutua y donde se participa activamente. En este sentido, se trataría de favorecer procesos colectivos y la generación de grupos de iguales en tanto constituyen un importante potencial de cambio

Se presenta a continuación una serie de sugerencias para la ejecución de un buen proceso de enseñanza basadas en el análisis de los e resultados de diversas investigaciones sobre el aprendizaje.

Los aspectos que se abordan son:



## LA ATRIBUCIÓN DE CONTROL

Si una persona no obtiene buenos resultados en sus estudios, ¿a qué atribuye su situación insatisfactoria? Vale la pena trabajar este tema a lo largo de todo el módulo. Tal vez será necesario explicar el concepto de la atribución de control al iniciar el programa, para poder ir explicitando en distintas situaciones el tipo de atribución de control que hacen los/as participantes.

Podría ocurrir que en el análisis de las trayectorias laborales un/a participante repitiera varias veces algo al estilo de lo siguiente; «Es que a mí siempre me ha ido mal; siempre me engañan, siempre se aprovechan de mí, siempre llego tarde a todo y ya no hay oportunidades, nunca tengo información suficiente para saber lo que se necesita hacer». A pesar de lo difícil de la situación, es necesario pensar con el/la participante lo que podría hacer en cada uno de los casos y más aún, inducirle a pensar en cómo podría prevenir estas situaciones. Una manera práctica de trabajar la atribución de control consiste en facilitar un proceso de reflexión que ayude a discernir entre la responsabilidad de otros/as y la responsabilidad propia y sobre lo que podría hacerse en estas situaciones. Se trata de estimular la iniciativa y la voluntad de hacerse cargo de su vida. En lo atinente a la responsabilidad de los otros/as, se podría pensar en qué forma influir sobre los otros/as, directamente o a través de otras personas para evitar la conducta perjudicial, neutralizarla o transformarla en algo beneficioso para el sujeto.

## LA CAJA DE HERRAMIENTAS

El concepto de la *caja de herramientas* está siendo crecientemente popularizado y valorado en el proceso enseñanza-aprendizaje. La caja de herramientas hace referencia a una serie de conceptos, estrategias y recursos que los sujetos seleccionarán y combinarán apropiadamente ante la necesidad de resolver determinados problemas. Esto supone capacidad de crítica y la posibilidad de comprender y operar con mayor autonomía en un contexto sociohistórico. La idea es bastante simple: el/la estudiante debería terminar el curso con una *caja de herramientas* que le permita posteriormente aplicar lo aprendido y convertirlo en un desempeño competente.

Se ilustra lo anterior con algunos ejemplos:

**EJEMPLO N°1:**

En el módulo se trata de desarrollar la capacidad comunicacional de escuchar. A este respecto, se le podría sugerir a los/as participantes que una herramienta para su caja de herramientas podría ser la estrategia de tratar de devolverle al interlocutor lo dicho, pero en las propias palabras del receptor. Se le podría decir, por ejemplo: «Lo que Ud. dice es, entonces, que...» Con esto la persona se asegura que oyó y comprendió bien, situación que es siempre importante, pero particularmente en el caso de una conversación con consecuencias, por ejemplo, en el trabajo.

**EJEMPLO N°2:**

En la Unidad 1 de este módulo se promueve el desarrollo de la autoestima. En uno de los ejercicios, se sugiere a los/as participantes la idea de aprender a darse pequeños gustos, a gratificarse todos los días con acciones que no cuestan dinero y muchas veces muy poco esfuerzo y tiempo, pero que proporcionan a cada día un agrado especial. Un ejemplo de ello sería acostumbrarse a leer algo grato o escuchar algún programa en la radio o ver algo en la televisión después que se ha completado alguna tarea. La persona puede ir paulatinamente aprendiendo a que ella misma puede tratarse bien, sin esperar a que el buen trato sólo ocurra si viene de afuera.

**EJEMPLO N°3:**

En lo atinente a resolución de problemas, se destaca el valor de ser capaz de jerarquizar los problemas conforme a criterios. Una lista de los criterios que normalmente podrían ser usados para ordenar los problemas de más a menos importantes podría ser una buena herramienta para guardar en la caja simbólica que se llevarán los/as participantes.

El módulo entrega a lo largo de los ejercicios una serie de *herramientas* sobre las cuales se recomienda llamar la atención de los/as participantes con el fin de que vayan anotándolas y ordenándolas en su cuaderno y practicando su uso durante el curso. El propósito final sería que la práctica de uso de las herramientas durante el curso fuera desarrollando un acostumbamiento que persistiera después de completado el proceso educacional.

De acuerdo con cada grupo, se podría hacer un listado de las principales herramientas que los/as participantes se podrían llevar al final de su curso, y se debería trabajarlas con ellos/as durante el proceso. Este listado de herramientas podría ser incluso preparado con los/as mismos/as interesados/as, quienes estarán después sin duda más alertas para adquirir las herramientas e ir evaluando los progresos.

#### **EL AMBIENTE DE TRABAJO DEL MÓDULO**

La palabra *trabajo* no es casual en este subtítulo. Estudiar es un trabajo, y de los más duros. Parece interesante organizar el ambiente de la clase como un ambiente laboral en el cual el curso emprenderá un proceso de aprendizaje que estará signado por el interés y el esfuerzo, como ya lo anunciaba Michel Montaigne en sus recomendaciones pedagógicas. Se tratará de llamar la atención a los/as participantes y motivarlos/as para que se interesen por lo que se está tratando, pero también se deberá apelar, y ellos/as sobretodo deberán apelar, a su esfuerzo.

No todo les va a gustar; no siempre se van a sentir bien y con ganas de estudiar y aprender; puede que los ejercicios se les hagan a veces pesados; puede que no simpaticen mucho con todos/as los/as compañeros/as y/o con el/la docente; puede que tengan en un momento dado tantos problemas personales que les parezca inútil y una *pérdida de tiempo* tratar de estudiar. Todo esto puede ocurrir y ocurre, se espera que sea el/la docente, una de las personas *clave* para atraer a las personas hacia el sistema y mantenerlas en él.

El tipo de ambiente no es menor en el esfuerzo descrito. No se está hablando de un edificio, ni mobiliario, ni adornos especiales. Con recursos similares, pueden



haber ambientes más o menos acogedores. En este aspecto se llama la atención sobre tres elementos que se juzgan centrales: la comodidad, la disposición del mobiliario y la programación visual del aula o del taller.

La comodidad es un primer factor, puesto que las personas merecen estar en un ambiente acogedor y cómodo. Las personas que provienen de sectores de escasos recursos han sufrido distintas experiencias en las cuales no se han sentido aceptadas ni acogidas. Es por tanto fundamental que ellas perciban que a el/la docente le importa que se sientan bien. Siempre hay maneras de estar más cómodo/a, muchas veces sin gasto de dinero o con poco gasto. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha desarrollado un programa sobre condiciones del ambiente de trabajo y ha demostrado que una mayor preocupación de las personas, con capacidad de decisión, por diagnosticar las características positivas y negativas del lugar en que cada persona está y en tratar de superar las negativas, mejora sustantivamente las condiciones de trabajo de los/as trabajadores (los/as participantes, en nuestro caso).

En segundo lugar, la disposición del mobiliario y el uso del espacio *habla* sin palabras sobre percepciones de las personas sobre las jerarquías y dinámicas dentro de un grupo: si unos/as se sienten por encima o no de los/as demás, si se estimula el encuentro o se busca, por el contrario, establecer y mantener divisiones marcadas. Una sala rígida con un espacio destacado al frente y a veces en altura, para el/la docente, y espacios menores para los/as participantes, nos hablan elocuentemente, a pesar de no usar palabras. Se ve en eso un enfoque poco democrático que atribuye a el/la docente toda la importancia, la posesión de la verdad. Los/as participantes son considerados seres pasivos a los/as cuales es necesario transmitirles conocimientos y formas de hacer.

Esta concepción se opone diametralmente al enfoque de construcción de capacidades para un desempeño competente, que busca desarrollar en las personas la autoestima, la confianza e iniciativa, discernir, comprender y desarrollar lo que está aprendiendo y comunicarse adecuadamente en diálogos democráticos<sup>3</sup>.

---

**3** Un diálogo democrático no significa diálogo irrespetuoso. Al contrario, un trato verdaderamente democrático implica un gran respeto entre las personas que dialogan, sea que en una organización laboral, por ejemplo, tengan el mismo o distinto nivel jerárquico.

La programación visual del aula o del taller es otro factor de interés. Paredes desnudas son, a lo menos, una pérdida de oportunidades de motivación y de comunicación. Son muchas las cosas que se pueden informar a través de ellas, es mucho lo que se puede comunicar entre todos/as a través de un diario mural, es mucho lo que los/as participantes pueden aprender por estos medios.

Se sugieren algunos ejemplos:

**EJEMPLO N°1:**

Cursos en que cada día o día por medio se destaca «la palabra del día», con su ortografía correcta y acepciones. Al final del año, los/as participantes habrán estado en contacto con una variedad de palabras que les permitirán aumentar el universo de su vocabulario y mejorar su ortografía. Mejor aún es si el esfuerzo llega a poner la palabra en una oración de contexto y mucho mejor si esta oración tiene que ver con la realidad laboral.

**EJEMPLO N°2:**

Cursos en que el diario mural está dividido en secciones diferentes, unas dedicadas a lo específico del avance académico (lo que se estudiará, aportes y testimonios sobre avances personales y grupales, la vida del centro de formación, fechas importantes, cambios de horarios, etc.) y otras a las noticias externas. Esta última sección busca que los/as participantes comprendan mejor el mundo en que están viviendo, que puedan tener acceso a una síntesis de las noticias locales, nacionales y mundiales, lo que les permitirá asomarse fuera de su propio mundo y relacionarlo con lo que sucede en un universo más amplio. Se trata de que conozcan, comprendan e intercambien sobre lo que está pasando más allá de la casa y del centro de formación.

Las paredes constituyen, evidentemente, el *blanco* preferido y más obvio, pero las ventanas, el piso, el cielorraso, también pueden ser vehículos de comunicación. Existen hermosas experiencias, por ejemplo, de cursos que apelan a la *responsividad estética* poniendo flores en las ventanas; que trabajan la prevención de riesgos indicando en el piso posibles riesgos, etc.

## EL MANEJO DEL TIEMPO

Para cada módulo se ha considerado un mínimo de 20 horas cronológicas, con la siguiente distribución: tres Unidades modulares de 6 horas cada una y 2 horas para la evaluación final. Cada docente debería sentirse en plena libertad de elegir, combinar, fusionar o trabajar en la forma que le sea más funcional los ejercicios que se proponen, asignando los tiempos que le aconsejen su experiencia y conocimiento de la población.

Casi es una obviedad indicar que los tiempos son muy tentativos y que seguramente no se alcanzarán a cumplir todos los ejercicios y probablemente habrá unos que requerirán más o menos tiempo. Se presume que la tendencia será a que falte tiempo. Al respecto, se reitera la idea de que en cada Unidad el conjunto de ejercicios es una oferta que el/la docente podrá analizar conforme a la naturaleza y composición del curso, para hacer su propio plan. Este debe ser rigurosamente registrado y sistematizado a los efectos de la evaluación y comparación global de las acciones del programa.

## ACOGIDA, ORGANIZACIÓN, ÓRDENES E INSTRUCCIONES

Las personas precisan saber y sobretodo sentir que llegan a un espacio protegido y protector en el cual son apreciadas y a las demás les importa su desarrollo. También es verdad que la acogida resulta particularmente importante al iniciar el módulo, puesto que de una u otra manera sienta las bases de las relaciones interpersonales que se establecerán y mantendrán a lo largo del curso.

Una sugerencia central consiste en explorar y diagnosticar, al inicio, las creencias y experiencias pedagógicas pasadas de los/as participantes así como sus expectativas respecto al curso. Probablemente algunos/as de los/as participantes lleguen al curso con una visión tradicional de lo que es una clase, pensando en que la única manera de *tener un buen curso* y aprender consiste en que el/la docente haga una clase expositiva y después les pregunte a los/as participantes sobre lo que ha dicho.

Otros/as se habrán dado cuenta, por experiencia propia, por las experiencias de sus parientes e incluso de los/as hijos/as, que hay diferentes modalidades pedagógicas y que los seres humanos pueden aprender de distintas formas. Si el/la docente se encuentra con un grupo acostumbrado a relaciones pedagógicas muy verticales, se recomienda ser prudente en el ritmo y la innovación, para no perturbar y quizás molestar a las personas. El camino desde la dependencia pedagógica hacia la autonomía debería ser trabajado como un continuo a través del cual se podrían ofrecer progresivamente mayores espacios de libertad.

La organización del curso en grupos y las órdenes e instrucciones que se precisan son oportunidades para un ejercicio democrático. A menudo es difícil que se formen los grupos en forma espontánea, las personas tienden a funcionar en base a las mayores simpatías que sienten por determinados/as participantes y tienden también a quedarse siempre en el mismo grupo. En esta parte, como en tantas otras, se tendrá que poner en juego su competencia para analizar el contexto, dar instrucciones sin ser autoritario/a y procurar una interrelación adecuada de las personas, dosificando juiciosamente los eventuales cambios de grupo. Es recomendable una cuota de cambio equilibrada, sin cambiar a cada momento, pero tampoco dejando que funcione el mismo grupo durante todo el desarrollo del módulo.

Respecto a las órdenes e instrucciones, es indispensable distinguir entre unas y otras. Muchas veces un/a participante o un/a trabajador/a falla en realizar algo porque ha recibido una orden para hacerlo, pero esa orden no ha sido acompañada de la correspondiente instrucción. *Qué hacer* tiene que ver con la orden, *cómo hacerlo* es otro punto y requiere de una instrucción.

En órdenes e instrucciones, el uso del lenguaje puede hacer una diferencia importante. Se puede invitar a los/as participantes a actuar y pedirles las cosas por favor o se les puede dar órdenes perentorias. Se podría decir, por ejemplo: «Siéntense, tomen sus cuadernos, guarden silencio, vayan al lugar xx, vengán a clase mañana a las 6 p.m.». Esto mismo se podría decir: «Sírvanse tomar asiento, por favor, y abrir sus cuadernos guardando silencio. Les invito a ir al lugar xx. ¿Podrían venir a clase mañana a las 6 p.m.?»

Los aspectos culturales son muy importantes en la dinámica del curso, puesto que los ambientes son diversos con respecto a la forma acostumbrada de tratarse. Al principio puede que la mayoría de las personas estén acostumbradas a recibir órdenes autoritarias. Avanzar desde órdenes desnudas y, a menudo cortantes, hacia órdenes e instrucciones más amables, es un proceso que debe ser explicitado como tal. Un aspecto central a tener en cuenta es que en el centro de formación profesional se tratará de modelar el mejor trato posible, lo que no significa que van a recibir el mismo trato en otros ambientes. En las situaciones laborales posteriores muy probablemente se encontrarán con un trato muy imperativo y hasta autoritario que deberán aprender a manejar, evitando hacer comparaciones o vivir con una nostalgia del ambiente del centro de formación.

Lo que no se recomienda es esa antigua concepción de algunas instituciones de formación profesional en el sentido que el ambiente y el trato deberían replicar el ambiente y trato de una empresa (siempre eligiendo como modelo la más autoritaria y de mal trato). Las personas pueden aprender a rendir y ser eficientes en un medio amable y no coercitivo, muchas empresas modernas buscan mejorar el trato de su personal, teniendo en cuenta estas nuevas concepciones.

## **DINÁMICAS GRUPALES**

En la medida que la comprensión mutua se vea favorecida con el intercambio de experiencias, gustos y sentimientos, la metodología deberá enfatizar los componentes afectivos, experienciales y sociales en la dinámica de aprendizaje.

Como el/la docente seguramente ya ha experimentado en repetidas ocasiones, la interacción entre participantes favorece el cambio de actitudes, permite superar el aislamiento en que se encuentran muchos de ellos y alienta las posibilidades de cambio individual y social. En definitiva, el grupo provee a los individuos de modelos de contraste y de apoyos personales y profesionales. No obstante, la experiencia de aprendizaje ayuda al mismo tiempo a afirmar la individualidad y los valores personales de los/as participantes y estimula el aporte activo de las personas a los grupos cercanos de los que forma parte: pareja, amigos, equipos de trabajo, asociaciones.

En síntesis, vale la pena promover una metodología activa basada en la participación, el diálogo y el debate permanente, que presenta ventajas tales como:

- permite a los asistentes expresar una interpretación sobre la realidad en la que viven,
- promueve la constitución de procesos colectivos y la generación de grupos de iguales lo que aumenta el potencial de cambio de cada persona,
- permite la apropiación individual de la reflexión realizada colectivamente,
- eleva la conciencia de los participantes sobre la potencia que tiene la creación individual y colectiva,
- da la fuerza necesaria para emprender los cambios.

Todo el módulo está diseñado para ser trabajado a través de dinámicas grupales. Esto se concreta en lo que se denominan *ejercicios* en cada Unidad modular.

Al realizar los ejercicios, metodológicamente se busca construir capacidades para analizar, reflexionar, sostener una conversación y *vivir* la participación democrática aprendiendo a:

- ceder el turno cuando otro/a desea hablar,
- hacer aportes (por ejemplo, hablar y no quedarse siempre callado/a).

En el caso de personas adultas, como son las destinatarias del módulo, puede ser una buena ayuda el hecho que el/la docente estimule el desarrollo de su criticidad y creatividad. Se sugiere a el/la docente solicite a los/as participantes identificar los aspectos positivos y negativos en una situación y los obstáculos que se interponen a la solución de los problemas. Al mismo tiempo se les pide que piensen en soluciones, en alternativas para abordar las situaciones. El desarrollo de la criticidad debería ir junto con el desarrollo de la creatividad, para que no se queden en el discurso de la ira, la impotencia o la pasividad y el rechazo, sino que procuren ser proactivos en buscar soluciones o, a lo menos, en rebajar en alguna medida los efectos negativos de las acciones.

Otra sugerencia que parece relevante consiste en pedirles que aprendan de su propia reflexión sobre la situación personal y también sobre las situaciones de los/as demás. Puede que ahora el/la participante no esté trabajando, pero cuando después trabaje, le servirá recordar lo que les pasaba a sus compañeros/as en las situaciones de trabajo y lo que analizaban sobre el tema. La metacognición desempeña un papel importante en todos estos aspectos, haciendo explícitos los procesos que se están llevando a cabo y estimulando en cada persona la capacidad de observar sus propios procesos para eventualmente mejorarlos.

Por último, las dinámicas grupales deberían propender a procesos acumulativos, construyendo sobre lo que se ha avanzado, recordando y usando lo que ya se haya aprendido, evocando lo anterior y tomándolo para modificarlo, mejorarlo y/o combinarlo.

## **LA EQUIDAD DE GÉNERO**

El logro de mejores niveles de equidad de género debe ser un tema, un valor y un objetivo presente a lo largo de todo el módulo. Las experiencias de vida de hombres y mujeres varían de acuerdo a las funciones y la valoración que la sociedad les asigna a ambos. Estas diferencias se expresan en la relación que establecen con el mundo familiar y laboral. Por esta razón, en los módulos se hace referencia a las relaciones entre la vida familiar y la vida laboral. Las relaciones entre familia y trabajo permiten tener una visión más integral de las experiencias de vida de mujeres y hombres, de los temas que les interesan, de los problemas que enfrentan. Temas especialmente sensibles a este respecto pueden ser la compatibilización de la vida laboral con la vida familiar y las consecuencias de los problemas familiares en el trabajo, tales como los ejemplos dramáticos de casos de violencia intrafamiliar.

En el análisis de las diferencias entre hombres y mujeres, sería conveniente mostrar que:

- ➔ Las distintas sociedades conciben y valoran en forma diferente la posición de las mujeres y los varones.
- ➔ Las oportunidades que se otorgan a hombres y mujeres son diferentes de acuerdo a las funciones que se les asigna y a cómo se valoran las responsabilidades que les son asignadas. No se trata de uniformizar a hombres y mujeres entre sí. Se trata de darles iguales oportunidades para que ambos desarrollen todas sus potencialidades y sus aportes a su sociedad.

Diferentes investigaciones sobre la situación de las mujeres en el mundo del trabajo han demostrado que:

- ➔ La responsabilidad del trabajo doméstico y de cuidado de los otros en las familias resta tiempo a las mujeres para capacitarse y orientarse en el mercado laboral y para organizarse sindicalmente.
- ➔ Frecuentemente las actividades de capacitación y el funcionamiento de las organizaciones asociadas al trabajo (sindicales y sociales) se adaptan a la experiencia del trabajador varón y no a la experiencia de vida de las trabajadoras.
- ➔ Las mujeres tienen menos acceso a los recursos productivos y al crédito.
- ➔ Las mujeres tienen mayores dificultades que los hombres para acceder al mundo laboral, cuentan con menos información sobre el mercado laboral y menor número y menos efectivas redes sociales que las orienten.
- ➔ El mercado laboral diferencia entre ocupaciones femeninas y masculinas. Las ocupaciones consideradas masculinas son más abundantes y mejor valoradas que las consideradas femeninas.
- ➔ Las mujeres tienen mayores dificultades para moverse y progresar en el mercado de trabajo.
- ➔ Las mujeres perciben menos ingresos que los hombres.
- ➔ La mayoría de las mujeres cumplen una doble jornada de trabajo, porque trabajan en el hogar y en el trabajo remunerado.



## LOS MATERIALES

Cada participante debería tener un cuaderno para registrar su actividad en clase y sus autoevaluaciones.

Si fuera posible, se recomienda la posibilidad de que cada participante pudiera contar con un texto que contuviera los ejercicios del módulo en un lenguaje apropiado para ellos/as.