

**LOS ÁMBITOS DE INTERACCIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE
COMPETENCIAS LABORALES GENERALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA
BÁSICA SECUNDARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS DE SUPÍA Y EL LLANO DE MARMATO**

**OMAIRA GIRALDO GUERRERO
SARA LILIAM ORTIZ CASTRO**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2009**

**LOS ÁMBITOS DE INTERACCIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE
COMPETENCIAS LABORALES GENERALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA
BÁSICA SECUNDARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS DE SUPÍA Y EL LLANO DE MARMATO**

**OMAIRA GIRALDO GUERRERO
SARA LILIAM ORTIZ CASTRO**

**Informe de Investigación, requisito para optar por el título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano**

**Tutora
ANA GLORIA RÍOS PATIÑO
Doctora en Ciencias Pedagógicas**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2009**

Nota de aceptación:

Aprobado por el Jurado en cumplimiento de los requisitos de la Universidad de Manizales y el CINDE para optar por el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano.

Jurado

Dra. ANA GLORIA RÍOS PATIÑO
Tutora

Manizales, Febrero de 2009

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias por el permanente apoyo y colaboración a lo largo de este proceso.

A nuestro grupo de estudio por la disponibilidad incondicional que nos brindaron y por la oportunidad de construir lazos afectivos duraderos.

A los docentes y compañeros de la maestría por enriquecer constantemente nuestro proceso de formación como investigadoras.

INFORME RAE

1. TITULO DE LA INVESTIGACION

Los ámbitos de interacción social en la formación de Competencias Laborales Generales en los estudiantes de la básica secundaria de las Instituciones Educativas Francisco José de Caldas de Supía y El Llano de Marmato.

2. AUTORES

Omaira Giraldo Guerrero
Sara Liliam Ortiz Castro

3. PUBLICACIÓN

Trabajo de investigación para optar a título de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Manizales, Caldas, Colombia. 2009.

4. PALABRAS CLAVE

Competencias Laborales Generales
Apoyo Familiar
Liderazgo
Organización
Trabajo en equipo
Solidaridad
Competencia

5. DESCRIPCION

El trabajo investigativo “Los ámbitos de interacción social en la formación de Competencias Laborales Generales en los estudiantes de la básica secundaria de las Instituciones Educativas Francisco José de Caldas de Supía y El Llano de Marmato” está especialmente dirigido a los miembros de las comunidades educativas de estas instituciones, ya que uno de sus principales objetivos es crear conciencia entre sus miembros de las posibilidades que existen de utilizar los resultados de esta investigación para mejorar la gestión institucional en formación de Competencias Laborales Generales.

El cuerpo de este informe está constituido por: el planteamiento de una problemática educativa frente al desarrollo de Competencias Laborales Generales desde la escuela, una aproximación teórica al tema de Competencias Laborales Generales, su evolución y significación a través de los tiempos, la población investigada y sus ámbitos de

interacción social, la definición de una pregunta como punto de partida de la investigación, la ruta para resolverla; los antecedentes investigativos, la caracterización del contexto investigativo, los aspectos determinantes de la ruta de investigación de acuerdo con el diseño elegido, la descripción de las categorías iniciales y de las emergentes, finalmente los hallazgos fruto del análisis de la información recolectada y las conclusiones del proceso.

6. RESUMEN

Considerando características actuales como movilidad del conocimiento, constante oferta de información y modificaciones permanentes de las dimensiones del ser humano y del discurso oficial economicista que reciben los orientadores de Instituciones Educativas, recalcando la necesidad de desarrollar Competencias laborales en los estudiantes del país, aparece un cuestionamiento frente a las estrategias de aplicación de esta política educativa estatal.

Aunque, es cuestionable el trasfondo político y económico de esta concepción, -mano de obra calificada pero barata-, no es este el tema de esta investigación, ella está dirigida a comprender las maneras como otros ámbitos de interacción social diferentes a la escuela, participan en el desarrollo de las competencias laborales generales de los estudiantes.

Desde la pregunta ¿Cómo se desarrollan Competencias Laborales Generales en jóvenes de la básica secundaria de las Instituciones Educativas Francisco José de Caldas de Supía y El Llano de Marmato, desde sus ámbitos de interacción social? se definen componentes claros para la investigación: eje temático, población, contexto, lugares y categorías iniciales.

Por el fin comprensivo del presente trabajo, la investigación cualitativa fue la indicada para resolver la pregunta, dentro de ella, la etnografía como estudio de los procesos culturales fue la adecuada. La etnografía como tal es demasiado amplia y ante sus alternativas, la etnografía educativa por su objetivo fue la pertinente.

El diseño específico de la investigación obedece al Principio de Complementariedad Etnográfica de Murcia y Jaramillo (2000), el cual considera los aportes de muchas corrientes y enfoques cualitativos con el fin de alcanzar la descripción, interpretación y comprensión de un fenómeno sociocultural humano, desentrañando la estructura cultural y su esencia. De esta manera se mezclaron la teoría y los datos culturales para dar una interpretación válida de la realidad. Al finalizar los tres momentos y procesos: preconfiguración, configuración y reconfiguración de la realidad, se analizan los hallazgos socioculturales encontrados en un trabajo de campo en profundidad desde una triple perspectiva: investigador, teoría formal y teoría sustantiva, lo que permite elaborar teoría aplicable al contexto.

El análisis en progreso de Taylor y Bogdan fue utilizado como plan de análisis de los datos, porque sus etapas coinciden con los momentos del diseño adoptado y permitió

trasladar lo concreto de las manifestaciones textuales y comportamientos hasta la divulgación de lo que está más allá de lo percibido, permitió la búsqueda y hallazgo de sentido y reconoció en la estructura sociocultural descubierta elementos significativos para ser interpretados y comprendidos.

Las técnicas e instrumentos utilizados dependieron del objetivo y necesidades del momento de la investigación. Las utilizadas fueron: - Observación etnográfica (a población), observación participante (a informantes) y entrevistas en profundidad (a estudiantes, padres de familia, docentes, empleadores, compañeros de aula y de actividades de tiempo libre de los informantes y empleadores y compañeros de los informantes).

Los instrumentos utilizados: notas escritas en los diarios de campo y laudigrabaciones, fueron, como las técnicas, propias de la investigación cualitativa y su caracterización se tomó de Hamersley & Atkinson (1993) y Taylor & Bogdan (1987).

La presentación del informe final se ajusta a lo planteado en el diseño elegido y dentro de él sus conclusiones y sugerencias invitan al estado a través del MEN a reevaluar el direccionamiento dado al desarrollo y fortalecimiento de las Competencias Laborales Generales de los estudiantes desde la escuela.

7. CONCLUSIONES

Los ámbitos de interacción social diferentes a la escuela son, determinantes en la formación de las competencias laborales generales. Los estudiantes que participan de actividades que les permiten interacción fuera del ámbito escolar, especialmente con adultos y con pares, demuestran una mayor habilidad social para establecer y mantener relaciones efectivas que son la base de las competencias laborales generales. Resulta importante destacar que el ámbito familiar y el ámbito laboral son los que brindan los mayores elementos de establecimiento y desarrollo de dichas competencias.

El ingreso temprano del niño al mundo laboral desarrolla factores sociales protectores que son equivalentes a componentes de las competencias laborales generales. El trabajo del menor, si bien es un factor de riesgo desde todas las leyes de protección, cuando se realiza bajo parámetros indicados, es a juicio de las investigadoras, un elemento estructurador de la construcción de identidad y autonomía, las cuales favorecen ampliamente el desempeño del joven en los escenarios en que se desenvuelve actualmente y en los espacios en que se desarrolle su vida futura.

El apoyo familiar desde edad temprana se traduce en el niño en sentimientos de seguridad que respaldan desempeños asociados con competencias laborales generales. Dicho apoyo genera las condiciones de autoconfianza que motivan y aseguran el acceso a los demás ámbitos de una manera exitosa. Es gracias a la imitación de modelos observados en el ámbito familiar, que el joven enriquece las habilidades psicosociales que le posibilitan procesos de adaptación y ajuste a los entornos en que debe moverse.

El liderazgo, la solidaridad, el trabajo en equipo, la organización, son actitudes comunes evidenciadas en múltiples ámbitos sociales en que se mueven los estudiantes que se desempeñan también en un trabajo informal. Además estos desempeños no pasan inadvertidos para las personas que comparten con ellos estos entornos, por lo cual son reconocidos de forma permanente, por lo cual tienen la posibilidad de mantenerse en un proceso de enriquecimiento continuo de sus habilidades sociales.

El desarrollo de las competencias laborales generales no puede ser delegado exclusivamente a la escuela. El resultado exitoso de las acciones intencionadas en el ámbito escolar, es ante todo, la amalgama de las tradiciones de formación que los estudiantes traen inicialmente de la familia y que paralelamente con la permanencia en la escuela, nutren en otros ámbitos, especialmente el laboral. Ante este panorama, es pertinente proponer, al ente estatal responsable de definir los lineamientos educativos, reevaluar las estrategias que ha propuesto a la escuela para desarrollar y fortalecer las CLG en los estudiantes colombianos.

El trabajo en equipo y la asignación de responsabilidades específicas dentro de las aulas escolares, son acciones intencionadas que favorecen la interacción entre pares y el desempeño de roles, los cuales a su vez, afianzan el proceso de socialización mediante la comunicación que les permite autodefinirse y empoderarse de su papel en todos los espacios de la comunidad.

Las actividades de tiempo libre, si bien no son determinantes en la formación de las competencias laborales, brindan un espacio de interacción con los pares que permite construir aprendizajes positivos, especialmente los relacionados con la toma de decisiones y el ponerse en el lugar del otro. Estos aprendizajes son el origen de otros comportamientos más asociados a las competencias como tal.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	14
INTRODUCCIÓN	16
1. ÁREA TEMÁTICA	18
1.1 FUNDAMENTACIÓN TEMÁTICA	18
1.1.1 Formación por competencias	21
1.1.2 Competitividad, productividad y competencia	23
1.1.3 La escuela y las competencias	24
1.1.4 Competencias laborales	25
1.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS PRECATEGORÍAS	28
1.2.1 Interacción social	28
1.2.2 El adolescente	34
1.2.3 Competencias iniciales	35
1.3 INVESTIGACIONES SOBRE EL TEMA	35
1.3.1 Proyectos de investigación de grupos de educación superior en Colombia	37
1.3.2 Proyecto de investigación realizado por el SENA – Colombia	37
1.3.3 Proyectos de investigación en educación básica y media especialmente referidos al análisis de resultados de evaluación por competencias	37
1.3.4 Proyectos de investigación latinoamericanos	38
1.4 CONTEXTO SOCIOCULTURAL	38
2. JUSTIFICACION	40
3. PRECONFIGURACION DE LA REALIDAD	41

3.1	TEORIA SUSTANTIVA DERIVADA DE LA INDUCCION	41
3.1.1	Guía de preconfiguración	42
3.1.2	Categorías iniciales	43
3.1.3	Descripción de categorías iniciales	44
3.2	TEORIA FORMAL DERIVADA DE LA DEDUCCION	54
3.2.1	Apoyo familiar	54
3.2.2	Solidaridad	56
3.2.3	Liderazgo	58
3.2.4	El adolescente y sus interacciones	60
3.2.5	Trabajo en equipo	63
3.2.6	Organización	65
3.3	PREESTRUCTURA SOCIO CULTURAL ENCONTRADA	66
4.	CONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD	67
4.1	GUÍA DE CONFIGURACIÓN	67
4.1.1	Un gran interrogante (problema)	67
4.1.2	Otros interrogantes	67
4.1.3	Objetivos	68
4.1.4	Escenario Sociocultural	68
4.1.5	Metodología	70
4.2	PUESTA EN ESCENA DE LA GUÍA	74
5.	RECONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD	75
5.1	CATEGORÍAS ENCONTRADAS	75
5.1.1	Articulación de las categorías encontradas	75

5.1.2	Categorización general (Ideogramas)	75
5.2	CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LAS CATEGORÍAS ENCONTRADAS	77
5.2.1	Apoyo familiar	77
5.2.2	Trabajo en equipo	78
5.2.3	Solidaridad	78
5.2.4	Liderazgo	78
5.2.5	Organización	78
5.2.6	Interacciones	78
5.3	ESTRUCTURA SOCIOCULTURAL	80
5.4	HALLAZGOS: “LOS ÁMBITOS DE INTERACCIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES GENERALES”	81
5.4.1	Apoyo familiar	81
5.4.2	Trabajo en Equipo	83
5.4.3	Solidaridad	84
5.4.4	Liderazgo	86
5.4.5	Organización	88
5.4.6	Habilidades sociales desde las interacciones en el ámbito laboral	89
6.	CONCLUSIONES	94
7.	SUGERENCIAS	96
	BIBLIOGRAFÍA	97

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 <i>Dirigir un grupo. Aspecto 1</i>	44
Tabla 2. <i>Dirigir un grupo. Aspecto 2</i>	45
Tabla 3. <i>Dirigir un grupo. Aspecto 3</i>	45
Tabla 4. <i>Trabajar dentro de un grupo. Aspecto 1</i>	46
Tabla 5. <i>Trabajar dentro de un grupo. Aspecto 2</i>	47
Tabla 6. <i>Trabajar dentro de un grupo. Aspecto 3</i>	49
Tabla 7. <i>Interacción con pares. Aspecto 1</i>	50
Tabla 8. <i>Interacción con pares. Aspecto 2</i>	50
Tabla 9. <i>Interacción con superiores. Aspecto 1</i>	51
Tabla 10. <i>Interacción con superiores. Aspecto 2</i>	52
Tabla 11. <i>Interacción en el trabajo. Aspecto 1</i>	53
Tabla 12 <i>Categorías encontradas</i>	75

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
<i>Figura 1.</i> Preestructura social	66
<i>Figura 2.</i> Ideograma de desempeños	76
<i>Figura 3.</i> Ideograma de interacciones	77
<i>Figura 4.</i> Estructura Sociocultural	80

RESUMEN

Considerando algunas características del mundo actual, especialmente el discurso oficial economicista que reciben los orientadores de Instituciones Educativas, recalando la necesidad de desarrollar Competencias laborales en los estudiantes del país, aparece un cuestionamiento frente a las estrategias de aplicación de esta política educativa estatal.

Aunque, su trasfondo político y económico es cuestionable, -mano de obra calificada pero barata-, no es este el tema de esta investigación, ella está dirigida a comprender las maneras como otros ámbitos de interacción social además de la escuela, participan en el desarrollo de las competencias laborales generales de los estudiantes.

Desde la pregunta ¿Cómo se desarrollan Competencias Laborales Generales en jóvenes de la básica secundaria de las Instituciones Educativas Francisco José de Caldas de Supía y El Llano de Marmato, desde sus ámbitos de interacción social? se definen componentes claros para la investigación: eje temático, población, contexto, lugares y categorías iniciales.

Por el fin comprensivo de la investigación, un corte cualitativo fue el indicado para resolver la pregunta, dentro de él, la etnografía como estudio de los procesos culturales fue la adecuada. La etnografía plantea muchas alternativas, siendo la etnografía educativa la más pertinente. El diseño específico de la investigación obedece al Principio de Complementariedad Etnográfica de Murcia y Jaramillo (2000), el cual considera los aportes de muchas corrientes y enfoques cualitativos con el fin de alcanzar la descripción, interpretación y comprensión de un fenómeno sociocultural humano, desentrañando la estructura cultural y su esencia. Así se mezclaron la teoría y los datos culturales para dar una interpretación válida de la realidad. Al finalizar los tres momentos del proceso: preconfiguración, configuración y reconfiguración de la realidad, se analizan los hallazgos socioculturales encontrados en un trabajo de campo en profundidad desde una triple perspectiva: investigador, teoría formal y teoría sustantiva, lo que permite elaborar teoría aplicable al contexto.

El plan de análisis siguió el análisis en progreso de Taylor y Bogdan, porque sus etapas coinciden con los momentos del diseño adoptado y permiten trasladar lo concreto de las manifestaciones textuales y comportamientos a la divulgación de lo que está más allá de lo percibido, permitiendo la búsqueda y hallazgo de sentido y reconociendo en la estructura sociocultural descubierta elementos significativos para ser interpretados y comprendidos.

Las técnicas e instrumentos utilizados obedecieron al objetivo y necesidades del momento de la investigación. Las utilizadas fueron: Observación etnográfica (a población), observación participante (a informantes) y entrevistas en profundidad (a estudiantes, padres de familia, docentes, empleadores, compañeros de aula y de actividades de tiempo libre de los informantes y empleadores y compañeros de los informantes).

Los instrumentos utilizados fueron los propios de la investigación cualitativa: notas escritas en los diarios de campo y audiograbaciones de las entrevistas y su caracterización se tomó de Hernández, Fernández-Collado & Baptista (2006), Hamersley & Atkinson (1993) y Taylor & Bogdan (1987).

La presentación del informe final se ajusta a lo planteado en el diseño elegido y dentro de él sus conclusiones y sugerencias invitan al estado a través del MEN a reevaluar el direccionamiento dado al desarrollo y fortalecimiento de las Competencias Laborales Generales de los estudiantes desde la escuela.

Palabras clave: Competencias Laborales Generales, Apoyo Familiar, Liderazgo, Organización, Trabajo en equipo, Solidaridad, Competencia.

INTRODUCCIÓN

Este documento contiene el informe final de un proyecto de investigación que está especialmente dirigido a los miembros de las comunidades educativas de las instituciones en que laboran las investigadoras, ya que uno de sus principales objetivos es crear conciencia entre ellos de las posibilidades que existen de utilizar los resultados de la investigación para mejorar la gestión institucional en formación de Competencias Laborales Generales.

El cuerpo de este informe está constituido inicialmente por una aproximación al tema tanto desde la estructura conceptual que apoya tanto al esclarecimiento del problema como a la determinación de la ruta para resolverlo; también se identifican los antecedentes investigativos y caracterizaremos el contexto en que se ubica nuestro trabajo. Posteriormente se establecen los aspectos determinantes de la ruta de investigación siguiendo las pautas que el diseño elegido para la misma exige. Finalmente se encuentra la presentación de los hallazgos fruto del análisis de la información recolectada y las conclusiones finales de este proceso.

Es claro desde el título del proyecto que éste liga un gran aspecto de la actividad misional de las instituciones educativas, la formación de las competencias laborales generales, con otros espacios diferentes del escolar, para observar su mutua interacción. Para alcanzar la comprensión de esta interrelación, el primer paso es sentar una postura conceptual de las investigadoras en los temas fundamentales como son las competencias y específicamente las competencias laborales generales; los ámbitos de interacción social y la etapa de la vida que atraviesa el sujeto de investigación: la adolescencia. Es a partir de esta ubicación conceptual que se pueden rastrear los antecedentes investigativos sobre este tema y además establecer una contextualización sociocultural de los espacios investigativos.

La elección de un diseño de investigación puede significar para el investigador un reto muy grande porque ante el planteamiento de una pregunta, se abre un gran abanico de posibilidades. El primer gran interrogante es la definición entre lo cualitativo y lo cuantitativo; en este caso, como la pregunta planteaba un fin comprensivo era bastante claro que la ruta más indicada era la investigación cualitativa. Ante esta decisión surge otra pregunta, más específica pero con un número de respuestas mucho mayor, ¿cuál es tipo de investigación cualitativa más idóneo para este problema?; en este caso la respuesta tardó un poco pero se resolvió atendiendo a un aspecto fundamental: las investigadoras hacen parte del ambiente cotidiano de los sujetos, están inmersas en su día a día, por lo tanto es la etnografía, más específicamente la etnografía educativa la respuesta a este interrogante. Ahora, se hace imperativo definir un diseño más específico y más ajustado a las posibilidades del problema de investigación y surge entonces, la aplicación del principio de complementariedad etnográfica, el cual permite hacer uso de diferentes aportes de tendencias varias en la investigación cualitativa en los diferentes momentos: el acceso al escenario socio cultural, el trabajo de campo a profundidad y el proceso de construcción de teoría. El principio de complementariedad

etnográfica (Murcia – Jaramillo, 2000, 84), se fundamenta en la teoría de la complejidad de Edgar Morín¹ y retoma muchos aportes de otras corrientes investigativas con el fin de conocer el mundo desde la perspectiva de los sujetos, pero complementándolo con múltiples miradas (la de los sujetos informantes, la de diferentes investigadores y la de la teoría formal ya enunciada). El principio de complementariedad busca identificar la cotidianidad sin perder de vista lo externo con el fin de comprender los sentidos y significados de los escenarios y los sujetos que actúan en ellos.

Dado que el diseño elegido para la realización de la investigación se basa en el principio de la Complementariedad Etnográfica (Murcia – Jaramillo, 2000), es necesario, como primer momento del desarrollo metodológico efectuar una preconfiguración de la realidad, a través de la cual se obtiene una preestructura de la misma apoyada en la teoría sustantiva que se deriva de la inducción (Murcia – Jaramillo, 2000, 100) y la teoría formal obtenida de la deducción. Una refinación del trabajo de campo y el análisis permiten cumplir con el segundo momento, la configuración de la realidad, la cual arrojará una estructura de la realidad. Finalmente, se reconfigura la realidad a través de la descripción y desarrollo de las categorías encontradas; la argumentación sobre la estructura encontrada y el redimensionamiento de la misma con base en dicha argumentación. Sobre la base de estas etapas, finalmente las investigadoras pueden presentar sus conclusiones alrededor de la pregunta de investigación que dio origen al desarrollo del proyecto.

¹ Según este autor la ciencia sólo se desarrolla cuando se analiza plenamente la relación del todo con sus partes.

2. ÁREA TEMÁTICA

1.1 FUNDAMENTACIÓN TEMÁTICA

La sociedad colombiana y latinoamericana, especialmente el medio educativo, vive un momento caracterizado por la movilidad del conocimiento y una constante oferta de información, lo cual ha modificado todas las dimensiones del ser humano, incluyendo su contexto laboral y productivo, donde los conocimientos y aptitudes personales en el momento de la vinculación laboral pueden ser obsoletos en corto tiempo. El discurso estatal, con base económica, que reciben los orientadores de cualquier Institución Educativa oficial, mantiene como tesis predominante la necesidad desarrollar condiciones que habiliten a una persona para la búsqueda y construcción de un tipo de conocimiento que le permita permanecer “vigente” en un mundo cambiante.

Aunque, es cuestionable el trasfondo político y económico de esta concepción, -mano de obra calificada pero barata-, el discurso que manejan recientemente, los orientadores del proceso educativo considera que la vigencia en el desarrollo de la globalización está relacionada con “ser competente para...”. Otras posturas, afirman que la formación para el desarrollo de competencias es una estrategia de sometimiento o una opción para articularse con el ritmo de las transformaciones educativas, laborales y tecnológicas (Maldonado, 2006). Desde este trabajo de investigación, se puede afirmar que hay argumentos razonables en ambas visiones, especialmente al considerar las percepciones de los miembros de una comunidad educativa.

Dado que el concepto de competencia se ha transformado mundialmente, en una moda desde los países desarrollados, las políticas estatales en Latinoamérica y otros países en desarrollo, las instituciones educativas y las empresas tienen como misión formar profesionales “competentes”. Así, el esfuerzo gubernamental está para mantenerse en el orden imperante.

Entonces, para superar el prejuicio y analizar con argumentos la conveniencia de la formación en competencias, es necesaria una aproximación, teórica objetiva, al concepto de competencia.

Al comienzo de este texto se trató el término competencia como “moda”, por lo tanto podría pensarse que, como todas ellas, es una nueva expresión de un concepto catalogado previamente con otro nombre, el más evidente y antiguo, sería el de inteligencia. En 1973, Werner Wolf (Citado por Bustamante, 2004) plantea la relación competencia - inteligencia. En su libro “Introducción a la Psicología”, afirma que el término inteligencia viene del latín “inteligere” (escoger entre) y que para poseerla es necesario percibir, diferenciar, seleccionar y establecer relaciones. La inteligencia determina el uso de los conocimientos, la forma de relacionarlos y su aplicación; permite resolver un problema y conseguir un fin; es una capacidad para actuar; que se manifiesta y establece en el desempeño. Se ve que esta concepción de inteligencia,

asocia conocimiento y acción, las premisas del ser competente que el sistema actual exige.

Otra asociación de competencia e inteligencia, aparece en la cita que de Binet hace Bustamante (2004), que establece la diferencia entre la inteligencia estática y la inteligencia genuina manifiesta en la solución problemas; ambas dependen de factores culturales, pero la segunda se vincula con los contextos. Esto significa un campo contextual para realizar la acción que el conocimiento permitió elaborar.

Hasta aquí, se ha asociado la competencia con un concepto anterior como inteligencia. Aparecen tres aspectos comunes entre ellas: conocimiento, acción y contexto. Se puede agregar un cuarto elemento: la medida, la determinación de que una persona posee una competencia y en qué grado. La expresión previa de este factor aparece en los veinte, en Europa, con pruebas de aptitud, de las potencialidades latentes del hombre (habilidad, destreza, capacidad para resolver problemas, usos del conocimiento).

Pero, actualmente, la “inteligencia” en singular ha sido revaluada por Howard Gardner, (teoría de las inteligencias múltiples), quien plantea la posibilidad del individuo de ser “bueno para algo”, que podría asociarse con la competencia o capacidad del sujeto para desenvolverse adecuadamente en unos contextos específicos (Quintana, 2000). Desde este planteamiento, se entiende la preocupación por el grado de apropiación de los estudiantes frente a las competencias, el cual toma múltiples estados según la combinación de inteligencias de cada individuo.

Aproximándose al concepto de competencia a través de estos factores (conocimiento, acción y contexto), aparecen visiones de quienes han estudiado los desempeños humanos desde la psicología, la pedagogía y la sociología. Un primer referente es Vigotsky, quien analizó la aprehensión del conocimiento centrado en la actividad y la interacción con los otros en un contexto particular, donde los artefactos culturales cumplen el papel de modeladores (Quintana, 2000). Es una gran aproximación a la competencia por valorar la intersubjetividad social (contexto) como marco de actuación del individuo. Aún Piaget, aporta al concepto de competencia con el desarrollo cognitivo, considerando el comportamiento humano como una evolución, cada etapa se basa en la anterior y avanza a otra superior, construyendo conocimiento mediante asimilación y acomodación (conocimiento-contexto) (Quintana, 2000).

Estos elementos previos son suficientes para iniciar el estudio del concepto como tal. La primera referencia específica de competencia, aparece desde las ciencias del lenguaje con Noam Chomsky (1965), la competencia lingüística (Torres, 2002). Caracteriza un hablante-oyente ideal, que sabe su lengua perfectamente y expresa ese conocimiento en los actos de habla con una corrección gramatical completa. Es una competencia individual en su creación y uso, de la cual no es consciente quien la posee, un dispositivo innato. Para Chomsky existe una relación entre la *competence* y la *performance*, saber y manifestación. (Bacarat, 2004)

Este concepto de competencia desde la lingüística, ha “iluminado” a los estudiosos de los desempeños humanos. Pero, es paradójico, que quien es competente no sepa que lo es y no pueda hacer ningún esfuerzo consciente para alcanzar la competencia. Entonces se observa una contradicción con los esfuerzos que, apoyados en este concepto, se han tratado de implementar en los sistemas educativos, desde múltiples disciplinas.

Posteriormente, según el recorrido efectuado por Bustamante (2002), Eliseo Verón (1969), introduce la competencia ideológica. Para este autor, todo hablante formula sus enunciados en condiciones sociales específicas que le llevan a escoger y ordenar sus palabras; la competencia no es innata sino que se debe a la inserción social, histórica, ideológica y política del sujeto. Él subordina la competencia lingüística a la ideológica, por ser ésta la capacidad de operar en lo social con el lenguaje para producir y entender los matices de lo social, de lo político y de lo ideológico que hacen al lenguaje.

Esta visión es más aproximada al uso que ha tenido el término competencia, por considerar su generación a través de mediadores, no necesariamente intencionados. Puede entonces considerarse que la manipulación de los mediadores, ayuda a la formación de personas competentes.

Con estos antecedentes, aparece el tercer elemento, Dell Hymes (1972) se ocupa del contexto comunicativo, dado que el habla es social y regular. La competencia comunicativa, se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados. Todo acto de comunicación debe ajustarse a la situación y ser gramaticalmente correcto según el contexto. Esto introduce el gran elemento de una competencia, el lugar, el tiempo para aplicar el conocimiento adquirido.

La competencia encuentra su campo de acción en el contexto, por lo tanto los conceptos que incluyen la parte social también cuentan, uno de ellos es el de Jürgen Habermas, quien ayuda a fundamentar el concepto de competencia introduciendo el concepto de acción comunicativa, habla de una competencia interactiva para referirse a las capacidades del sujeto que actúa socialmente, aunque afirma la existencia de condiciones universales de posibilidad de comunicación. La posición de Habermas no es flexible al considerar el contexto por referirse a la universalidad, pero mantiene dos elementos inseparables: conocimiento y acción.

La competencia apareció desde el lenguaje, pero en los últimos cincuenta años, ha entrado a otras disciplinas. Un ejemplo lo da Bordieu, al plantear la Competencia Cultural como un sistema que integra las experiencias pasadas y es matriz de percepciones y actuaciones posibilitando tareas infinitamente diferenciadas. La competencia está ligada al capital simbólico de una clase social que emerge de la trayectoria de la vida, genera experiencias y memorias y posibilita la capacidad de innovación del sujeto (Martin-Barbero, 2003). Este concepto de competencia supera los elementos de conocimiento, acción y contexto, al integrar mediadores del conocimiento superiores a la intención de generar competencias. Esta afirmación

permite la elaboración de la pregunta principal de la investigación, ya que habla de un capital simbólico, es decir, de un sistema de representaciones presentes en el individuo que le permiten alcanzar aprendizajes y desempeños aún mediante acciones no intencionadas, podría hablarse de generación de competencias en otros aspectos diferentes al escolar.

Puede expresarse ahora, que la conveniencia de asumir el término competencia y su generación a través del sistema educativo son asuntos de doble filo. Si bien las posturas iniciales no incluyen el término competencia, se aproximan más a la intención con que la palabra se trata hoy en las instituciones educativas y en las empresas, por abrirse a múltiples campos de la acción humana donde juegan, mediante acciones, los conocimientos adquiridos, según la necesidad de un lugar y un momento histórico determinados.

Hasta ahora se ha abordado el término de competencia como tal, debemos ahora abordar los conceptos asociados con la formación de competencias, en especial las que nos ocupan, las competencias laborales.

1.1.1 Formación por competencias. A raíz de los cambios que se debieron generar en la educación colombiana con la promulgación de la Ley General en 1994, las competencias y su formación irrumpieron fuertemente en el ámbito colombiano, teniendo en cuenta que esto hacía parte del proceso que se vivía globalmente en ese aspecto.

Pero, ¿cómo debe ser asumida la formación por competencias? De acuerdo con Reyes (2004), esta formación debe ser un proceso en cambio continuo a través de momentos de orden – desorden – interacciones, interrelacionando subsistemas, lo cual va mucho más allá del proceso de instrucción.

En un sentido similar se pronuncia Carlos Vasco (2008) cuando afirma que un modelo para las competencias se sustenta en tres bases: la aptitud (conocimientos declarativos y procedimentales), la actitud (buena disposición) y las sensibilidad para detectar oportunidades de movilizar los conocimientos para la acción. Con el buen uso del modelo, Vasco considera que se pueden resolver en Colombia los problemas de la educación en ciencia, tecnología e innovación, dado que se pasa a un conocimiento activo, flexible, de solución de problemas ya que las personas pueden transferir lo que aprenden a nuevas situaciones, para resolver problemas diferentes de los que están en los textos, para no perder el esfuerzo de la educación. Vasco añade a sus argumentos el hecho de que al menos se le debe conceder el beneficio de la duda, sin rechazarlo por el trasfondo económico y de orden mundial que le subyace, ya que todos los intentos anteriores fracasaron.

Cuando Reyes (2004) hace referencia a la formación por competencias cita la definición de Sergio Tobón² para el concepto: “procesos complejos que las personas

² Esta definición se encuentra en el documento: Las Competencias en el Sistema Educativo: de la simplicidad a la complejidad.

ponen en acción – actuación – creación, para realizar actividades sistémicas y resolver problemas laborales y de la vida cotidiana, con el fin de avanzar en la autorrealización personal y contribuir al bienestar humano integrando el saber hacer con el saber conocer y el saber ser, según los requerimientos específicos del contexto en continuo cambio con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de cambio”. La integración de estos tres saberes (hacer, conocer y ser) se observa en una compleja red de atributos necesaria para desempeñarse en las actividades donde se debe combinar lo cognitivo, lo psicomotor y lo actitudinal.

Según Malpica (1996) citado por Huerta, el eje principal de la formación por competencias es el desempeño entendido como “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad y que pone el énfasis en el uso que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante”. Ser competente, entonces, implica el dominio de una totalidad de elementos y no sólo de algunas partes.

Al integrar estas visiones, queda claro que la formación por competencias busca alternativas al modelo academicista y fragmentario que imperó hasta la última década del siglo XX. Uno de los principales objetivos que pretende esta formación es el desarrollo ético y afectivo, de modo tal que el estudiante esté en capacidad de tomar decisiones autónomas, orientadas al servicio, de acuerdo con los principios éticos universales (Reyes, 2004).

Desde las instituciones educativas, la formación por competencias, según Gonczi (1996), citado por Huerta, debe diseñarse no sólo en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva, si no en la promoción de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), que además considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que sucederán simultáneamente dentro del contexto en el cual tiene lugar la acción y que permite generalizar los actos intencionales. Para Huerta, los modelos de enseñanza por competencias deben centrarse en el aprendizaje y no en la enseñanza, en el cual el maestro es fundamental no como instructor si no como diseñador de ámbitos y experiencias de aprendizaje. Entonces, el principal elemento es el cambio en las estrategias pedagógicas, orientando el aprendizaje más hacia la solución de problemas que a la repetición de contenidos.

Leonard Mertens citado por Abrar (1994) propone algunas características para este tipo de formación, las cuales incluyen aspectos como los criterios de verificación y la retroalimentación permanente en el proceso, respetando los ritmos de aprendizaje.

Finalmente, en la consideración de los sistemas de formación por competencias entra en juego la evaluación. Frente a este aspecto, Vasco critica el uso de exámenes escritos con preguntas cerradas para este tipo de procesos, más bien propone que sea el maestro en el aula, en el día a día, el que evalúe el progreso de las competencias. En la práctica, la evaluación de las competencias opera mediante criterios e indicadores de desempeño.

Realmente en Colombia, el desarrollo de este modelo es aún incipiente, dado que se ha impuesto al maestro el discurso, sin motivación, ni formación adecuada para llevarlo a cabo.

El análisis de la conveniencia de formar las competencias laborales, según las necesidades del ser humano ubicado en este escenario global, debe alimentarse con elementos del tren económico en que viaja el hombre de este tiempo.

1.1.2 Competitividad, productividad y competencia. La era de la tecnología y de la información y los niveles de desarrollo alcanzados por los países desarrollados, plantean un objetivo mundial común: elevar los niveles de competitividad.

La competitividad (capacidad para conquistar, ampliar y mantener la participación en los mercados nacionales y mundiales); depende de factores macroeconómicos, de la disponibilidad y calidad de los recursos naturales y de factores productivos. Las ventajas de la competitividad de una organización, dependen de muchos factores que afecten su productividad, pero es la formación competente de su talento humano la base del alcance de sus objetivos.

Dado que la productividad generaría consecuentemente altos niveles de competitividad y a su vez condiciones para responder eficazmente a la volatilidad de la actividad económica mundial, según el decir de Agudelo (2006), algunos países europeos inician la búsqueda de estrategias para protocolizar sistemas de calificación de formación y evitar que sus trabajadores fueran prescindibles.

Antes de 1990, Australia aplicó normas nacionales de capacidad, en 1996 Francia creó centros de evaluación de conocimiento y aptitudes adquiridos en contextos diferentes al académico y los ingleses establecieron los niveles estándar de rendimiento para las diferentes profesiones mediante la National Vocational Qualifications (NVQ).

Según la afirmación de Gómez (1998), estos sistemas están diseñados para proporcionar acceso abierto a la evaluación y facilitar el aprendizaje continuo a lo largo de la vida laboral. La NVQ formula competencias para todas las áreas del empleo y en cada una reconoce cinco niveles de desempeño laboral, ascendentemente del más sencillo y al más complejo. Actualmente existen más de trescientas entidades capaces de certificar o validar cualificaciones técnicas y profesionales, lo que genera tensión entre los centros educativos y las empresas por su diferencia de expectativas y postulados (Laxlo, 1991).

La visión inicial de desarrollar competencias específicas cambió rápidamente, actualmente se plantea un grupo de competencias que brindan desempeños sociales y actitudinales necesarios en la vida laboral. Muchos países articularon el mundo productivo y laboral con la escuela. Son buenos ejemplos Alemania, Australia, Canadá y España, México, Argentina, Chile, Uruguay y ahora Colombia.

Este el ritmo al que el ser humano de esta época debe vivir, entonces aparece el interrogante de las transformaciones que debe sufrir el sistema educativo para adaptarse a las necesidades de formar un ser humano competente.

1.1.3 La escuela y las competencias. El inicio de las transformaciones escolares radica en el análisis de algún punto de referencia deseable. La experiencia japonesa contiene además del crecimiento económico, desempeños estudiantiles destacados en las comparaciones internacionales del aprendizaje y la productividad. Esto refleja la importancia dada allí a la educación. Las prioridades niponas incluyen: acceso de todos los niños a la escuela, formación del “sentido común moral”, apropiación de los valores culturales y desarrollo de las relaciones humanas y los valores sociales. Estas son las ideas pedagógicas de John Dewey, aceptadas y practicadas, sin desdibujar el perfil nacional japonés (Gómez, 1998 a).

La mayor lección de Japón para los países latinoamericanos consiste en el papel de los valores sociales en el logro académico y en el éxito político y económico de una nación. Considerar la educación como clave del crecimiento, es la teoría económica más importante de la educación para el desarrollo.

El desarrollo requiere competitividad basada en recursos humanos capacitados y con potencial para agregar valor intelectual y progreso a los contextos. Preparar a los estudiantes para acceder a empleos más productivos, alcanzar movilidad social ascendente y tomar responsabilidad en la construcción del destino colectivo, hacen parte de la formación del estudiante “competente” que ingresa al mundo laboral y productivo con las condiciones para tener un excelente desempeño en todos los aspectos.

A pesar del esfuerzo de la UNESCO y los ministerios de los países de Latinoamérica sobre metas y compromisos en educación, el desarrollo fue mucho más lento que el europeo. A partir de la convocatoria de la OIT en 1998, en América Latina se propuso el tema de formar para la adquisición y desarrollo de competencias. Luego, CINTERFOR, organizó un taller en Montevideo en el que se analizaron los marcos teóricos y metodológicos de las competencias para los países latinoamericanos (Maldonado, 2006).

Se ha intentado la implementación de la experiencia del Reino Unido – relaciones entre la enseñanza técnica y profesional inicial con el mercado del trabajo- con variaciones en el proceso y escamoteando en la versión española. Además, se ha tomado la experiencia japonesa, a través del mejoramiento de los eslabonamientos entre el producto educativo y las necesidades económicas.

Las bondades del sistema educativo por competencias se evidencian en el éxito de las personas para obtener y mantener un empleo. Además, medir la influencia de la enseñanza en factores como: mercados de trabajo, tipo de empleo, formas de ingreso... es importante para definir políticas educativas y analizar situaciones económicas, laborales y sociales que influyen sobre ellas. La educación y el trabajo están estrechamente vinculados. La educación influye sobre la productividad: contribuye al

desarrollo de conocimientos que se traducen en mejoras tecnológicas, mejora las aptitudes individuales de los trabajadores y su adaptación a los cambiantes requisitos del trabajo (Carlson, 2002).

La educación por competencias es la opción en el proceso de articulación entre educación y trabajo, de cara a unos escenarios locales y sin detrimento de una educación integral.

En lo económico, se nota la conveniencia de formar por competencias laborales, entonces, es necesario analizar a fondo esta categoría de las competencias.

1.1.4 Competencias laborales. En Latinoamérica, en educación por competencias, se determinan objetivos comunes en la formación de los futuros trabajadores.

Al conjunto de condiciones que debe poseer un trabajador para desempeñarse eficientemente en una situación específica de trabajo y en su respectivo ambiente laboral, se le ha denominado COMPETENCIAS LABORALES. Si bien existen muchas definiciones, el punto de encuentro se halla en la tipología de competencias, que aunque con diversos nombres, mencionan un eficiente desempeño esperado en todos los aspectos relacionados con el mundo laboral.

En la formación laboral actual la persona es el centro del proceso formativo; se busca el desarrollo de sus capacidades, estimulando su permanente desarrollo social. La formación busca entonces el dominio integral de un campo ocupacional, Agudelo (2006). Las competencias agrupan las exigencias para que el trabajador eleve la competitividad de la organización en que se encuentra inmerso. Son precisamente estas “exigencias” las que han dividido los puntos de vista frente al tema.

Maldonado (2006) recoge los planteamientos de autores que apoyan y critican la formación por competencias. Quienes generan controversia³, tienen varios tipos de desacuerdo: ideológicos, la formación para el trabajo relega la formación de ciudadanos y se pliega al mercado; pedagógicos, la competencia como conductismo con el cuestionamiento de la didáctica; políticos, formación reducida a las funciones de evaluación y certificación según la dinámica productiva; metodológicos, los métodos aplicados se derivan desde los procesos productivos y no desde los procesos educativos generando confusión conceptual.

Los defensores de esta formación,⁴ se apoyan desde diversas referencias. Desde lo pedagógico, las competencias son valiosas para el diseño curricular, para la reflexión sobre la práctica docente y hacen del trabajo un elemento didáctico. Lo metodológico

³ (Ronald Barnet (2001), Guillermo Bustamante (2002) y Gabriel Parra (2006)).

⁴ (Francisca Arbizu Echavarrí (1998); Gerhard Bunk (1995); Sergio Tobón (2005–2006); Miguel Zabalza (Diseño y desarrollo curricular 1997); Arismuño (2000);. Desde lo institucional el MEN (2002–2003, 2004, 2005 y 2006), CONACES (2003,2004.2005 y 2006); SENA (2001, 2002, 2003); CINTERFOR (2001, 2002, 2003 y 2004); UNESCO (2004, 2005) OIT y el Proyecto de rediseño curricular Alfa Tuning (2001), Proyecto 6x4.)

no es un cuestionamiento, la estandarización de procesos garantiza el éxito en la aplicación de la política de formación. Otro argumento a favor, es la ampliación de la gestión institucional aumentando la investigación, minimizando el academicismo. Se consolidan espacios de diálogo social, diversos actores definen y estandarizan las competencias que finalmente benefician a los trabajadores y a sus organizaciones. Esta visión de ambas posiciones frente a la educación por competencias, resulta del análisis en varios países latinoamericanos, Maldonado (2006).

Llegar a un consenso sobre el significado y alcance de las competencias en el ámbito educativo no es fácil, entre otras cosas, por las aristas epistemológicas que el concepto tiene, por la amplitud polisémica y por las afectaciones de los contextos donde se les inscribe.

Este tema está en las agendas de los gobiernos en educación pertinente y de calidad. Todos los países que han implementado la formación por competencias, ven en el sector educativo la opción más accesible. La educación superior, la formación profesional complementaria, la educación tecnológica, la técnica y la enseñanza secundaria y media, han tomado parte activa en el proceso e incursionaron en el campo que hasta hace poco sólo era del sector empresarial, en lo relacionado con la regulación y formación de competencias laborales.

En el sector educativo colombiano se han generado también múltiples definiciones y maneras de acercarse al concepto de competencias, tanto desde la elaboración teórica hasta la aplicación del término competencia laboral.

Las competencias irrumpieron en Colombia para la evaluación de calidad de los sistemas educativos, que surge de los cambios internacionales. Hace dieciocho años, en las pruebas ICFES se empezó a hablar de competencia comunicativa y se convocó un grupo de expertos para analizarla. Este trabajo originó la nueva estructura de las pruebas ICFES y la implementación de las pruebas SABER, Bustamante (2002).

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) originó una política que llevó a una educación y evaluación por competencias. Ésta última se convirtió en un fin para la educación colombiana, y el maestro se concibió como un adiestrador para formar competencias, aunque sin fundamentación filosófica y teórica del concepto, según la apreciación de De Zubiría, (2002). Pero, gracias al impulso del MEN, se asumió en todo el país esta definición para competencia: “Saber hacer en contexto”.

En Colombia, el uso del concepto de competencia se favorece por las dinámicas del sector productivo donde los empleadores exigen competencias, consideradas como la combinación entre calificación técnica y aptitud. El concepto de competencia apareció simultáneamente en la educación y la empresa junto con la reingeniería. Allí, de acuerdo con Martín – Barbero (2003), el concepto de competencia se liga con el competir (ganarle a otros) en la producción de rentabilidad.

Surge el concepto de formación para el trabajo según la expectativa de los empleadores. Ante ella, el MEN, publica el documento *Competencias Laborales: Base para Mejorar la Empleabilidad de las Personas (2003)*⁵, dentro del cual define competencias laborales *como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo, tanto en un empleo como en una unidad para la generación de ingreso por cuenta propia, se traducen en resultados efectivos que contribuyen al logro de los objetivos de la organización o negocio*. Este enfoque apunta a acortar la distancia entre el esfuerzo de formación y el resultado efectivo. Se fundamenta en las experiencias internacionales ya referidas, y en la implementación efectuada por el SENA en su relación con los empresarios en la gestión del talento humano.

El MEN clasifica las competencias laborales en generales y específicas. Las generales habilitan a las personas para ingresar a un trabajo cualquiera, mantenerse en él y aprender de él. Las CLG, buscan responder a las exigencias empresariales de polivalencia, adaptación al cambio y solución creativa de problemas. En la clasificación colombiana, existen seis tipos de CLG: intelectuales, personales, Interpersonales, organizacionales, tecnológicas y empresariales.

Las competencias laborales específicas, son catalogadas por el MEN como las necesarias para desempeñar las funciones propias de las ocupaciones de un sector productivo. En Colombia figuran cuatrocientas cincuenta ocupaciones clasificadas en nueve áreas. Como en Inglaterra, se utilizan cinco niveles ocupacionales desde el semicalificado (básica primaria) hasta el de alta dirección y gerencia (educación superior).

Para la formación de competencias laborales, el MEN encomienda las generales a las instituciones educativas mediante articulación con los contenidos de las áreas obligatorias y realización de actividades intencionadas dentro y fuera de las aulas. Los encargados de las competencias laborales específicas son el SENA, la educación terciaria (prácticas laborales) y los procesos de articulación de la media académica y técnica. El SENA está encargado de la normalización, evaluación y certificación de las competencias de los trabajadores colombianos.

En el 2006, el MEN lanza la Guía No. 21 en la cual expone los fundamentos de la formación en CLG para nuestro país. Los empresarios colombianos, han manifestado los vacíos y limitaciones hallados en los egresados de la educación media, especialmente en el comportamiento ético, la capacidad para comunicarse y en el manejo de información y recursos. Para el MEN, las CLG son un complemento al proceso de formación que además sirve de base para la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. Esta posición es reforzada por entidades públicas y privadas, un ejemplo claro es el

⁵ Este es el documento base para la orientación de proceso de formación por competencias laborales generales en la IE del país.

programa Escuela Nueva, donde la formación para el trabajo es uno de los pilares que la fundamenta⁶.

En Colombia también existen contradictores, generando polémica sobre si este tipo de educación es creada para atender las verdaderas necesidades de los estudiantes de todos los estratos en el desarrollo de su proyecto de vida; o es una educación de menor calidad para los estudiantes de estratos 1 y 2 que son los que asisten a las escuela públicas y deben acceder prontamente al mundo del trabajo, también se plantea el interrogante de si es un mecanismo para responder a las exigencias del sector productivo nacional y los organismos internacionales o para atender las necesidades de los estudiantes.

Desde la experiencia y las definiciones de competencia analizadas puede empezar a asumirse posición frente a estos cuestionamientos. Para quienes realizan este proceso de investigación, la competencia puede definirse como la aplicación contextualizada de los conocimientos adquiridos, favorecida y potencializada por los valores y la motivación presentes en quien actúa. Existe unión indisoluble entre conocimiento y contexto, la valoración de lo socialmente útil y deseable es lo que convierte una aplicación del conocimiento en una actuación competente. Puede considerarse una definición “simple”, pero incluye elementos muy complejos como la valoración social del conocimiento y los elementos axiológicos que deben estar presentes en todos los seres humanos.

Esta formación está definida desde el MEN como requisito para todas las instituciones educativas colombianas, pero sólo se controlan las instituciones públicas, a las que acuden los estudiantes de los estratos socioeconómicos 1,2 y 3, por lo tanto, puede afirmarse que esta política, sobre la que no hay posibilidad de escogencia, está dirigida a esta población estudiantil. Esto implica masificación ya que los únicos que pueden recibir una educación diferente son los estratos privilegiados, generando en las otras instituciones mano de obra medianamente calificada y barata, con urgencia de recibir ingreso.

También es claro, que la política se origina en las necesidades de un mercado laboral agresivo y avasallante. Se trata de perpetuar el estado de las cosas. Si bien los defensores de la política afirman que el principal aprendizaje adquirido es el de aprender a aprender a lo largo de la vida, el aprendizaje sigue marchando en la línea de la producción y nunca permitirá realmente abrir horizontes o crear una posición reflexiva y crítica frente a la sociedad.

El maestro que orienta el proceso educativo en la escuela pública actual, se enfrenta a la responsabilidad de implementar una política con la cual no está de acuerdo, pero desde la cual será medida la eficiencia de su trabajo. Entonces, la única salida para este laberinto será identificar a través del trabajo investigativo, la manera de cumplir con los lineamientos del MEN, con el menor perjuicio a los estudiantes, tratando siempre de sembrar en ellos la semilla de una actitud crítica y de un deseo de crecimiento personal,

⁶ Esta es la expresión de un representante de la Federación de Cafeteros, principal impulsor de este modelo educativo.

haciéndoles notar que éste va más allá del ingreso económico al que la sociedad de consumo lo invita.

1.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS PRECATEGORÍAS

Una conceptualización sólida sobre los aspectos referidos en el desarrollo de la investigación, resulta imprescindible para fortalecer el conocimiento y postura de las investigadoras frente a los temas con los que existe un contacto permanente. Se hace referencia general al concepto de interacción social y luego se establece el concepto para cada ámbito específico: familia, escuela, actividades de tiempo libre, empleo informal; además encontramos la caracterización del adolescente y de las competencias planteadas inicialmente para la investigación.

1.2.1 Interacción social. Según la sociología, (citada en la página web <http://es.wikipedia.org>) la interacción supera nuestras acciones o el comportamiento individual. Como seres sociales, los humanos actuamos en respuesta a las ideas y conductas de los demás individuos o grupos. Gracias a la interacción social, una comunidad es un grupo de ideas y expectativas compartidas en procesos de comunicación constante. Entonces, la interacción social puede definirse como el comportamiento y las creencias de las personas que dependen del comportamiento y creencias de los otros y de cada uno de ellos, es la actuación en respuesta a otros seres humanos. La adquisición de las capacidades necesarias para la interacción social, se conoce como socialización. En este proceso se toma conciencia de la estructura social que rodea al individuo, siendo las más representativas la familia y la escuela. La familia proporciona la socialización primaria y la escuela y otras instituciones cumplen con la socialización secundaria. En este último proceso se da el descubrimiento de otros submundos a través del aprendizaje. Para Piaget, citado en la misma página web, la socialización es el control gradual de egocentrismo típico de la naturaleza humana.

Según Martínez, D (2001), mediante la interacción social se forman las habilidades sociales, la capacidad de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables. Este intercambio se refiere a una impronta de relaciones de uno con los demás y de los demás con uno. El intercambio es la primera etapa de la interacción, una acción mutua o de reciprocidad, que fundamenta la respuesta del otro en una combinación de la acción iniciada, entonces, la habilidad social supone beneficios para ambos implicados.

1.2.1.1 Espacios de interacción social. La construcción de las habilidades sociales se da por la interacción de variables personales, ambientales y culturales. La familia es el grupo donde por primera vez se intercambian conductas sociales y afectivas, valores y creencias muy influyentes en el comportamiento social. Los padres son modelos significativos de normas y valores respecto a la conducta social mediante informaciones, refuerzos, sanciones y modelamiento de conductas.

El segundo eslabón, es la llegada del niño al sistema escolar, que le permite y le obliga a desarrollar habilidades sociales más complejas y extendidas: adaptación a otras

exigencias. Estas exigencias se refieren a diferentes contextos, nuevas reglas, relación con adultos y otros niños tanto de su edad como mayores y menores.

Como tercer punto, aparece la relación con los pares como agentes de socialización. Esta relación afecta el desarrollo de la conducta social ya que proporciona posibilidades de aprender normas y claves sociales para reconocer lo adecuado y lo inadecuado. En este punto es vital la formación de la autoimagen, con el desarrollo de la propia identidad y la individualidad.

Los jóvenes de básica secundaria están en la preadolescencia o la adolescencia. En este momento existe autoconciencia y reconocimiento propio y de los otros como expuestos al juicio público y el individuo debe enfrentar tareas que implican relaciones interpersonales diferentes y debe desarrollar las habilidades para resolver problemas independientemente. Los adolescentes se ven enfrentados a interacciones sociales para hacer compañeros y amigos, participar en grupos de actividades diferentes que no poseen un vínculo con la escuela, aprender sus comportamientos sexuales y sobre todo integrarse a un grupo.

Queda claro que la familia es el espacio primario de interacción social, por lo tanto, es conveniente detenerse en el análisis del mismo.

- **La familia**

La gran mayoría de los seres humanos nacen en el seno de una familia. Pero, este concepto se encuentra en una serie de contradicciones. Hablaremos desde la posición de Gracia (2007) y los autores que cita. Según Lévi-Strauss: “Pocas instituciones han planteado problemas tan complejos y diversos desde los inicios de la reflexión sociológica y de la investigación etnológica”. Podría pensarse que la familia no necesita explicaciones y es igual para todos, pero no es así.

La familia ha sido una institución difícil de definir tanto a lo largo de la historia como entre autores contemporáneos. Para Reher, historiador de familia, la unidad conyugal, el grupo doméstico corresidente y la red extensa de parentesco son todas manifestaciones de la familia, aspectos complementarios de una institución que tiene la capacidad de exigir lazos de lealtad o autoridad. Para Glassner la institución familiar es una realidad positiva inscrita en el curso de la historia y modificada con el paso del tiempo.

El estereotipo occidental, refiere la familia como una unidad nuclear basada en la actividad sexual, el cuidado y apoyo mutuo, la educación y el cuidado de los hijos; pero en realidad, muchas personas organizan sus vidas de una manera muy diferente en la sociedad contemporánea.

Un análisis superficial revela múltiples formas de familia que poco tienen que ver con el concepto mayoritariamente compartido. Según Berge, en la actualidad, debemos referirnos a las familias, para incluir ejemplos como las monoparentales, las

homosexuales, las cohabitantes y las reconstituidas⁷. En todo caso, la condición sine qua non, es la presencia de hijos. El uso del término familia, puede resultar excluyente para muchas formas reales de interacción familiar.

Uno de los modelos que aumenta su protagonismo en occidente es la familia monoparental, en la que el vínculo matrimonial se ha roto o nunca se ha iniciado. Generalmente se trata de mujeres separadas o que nunca se han casado que viven solas con sus hijos. En la transformación de la cultura contemporánea, las familias se fragmentan y fluyen como esta cultura, así el individuo tiene mayor capacidad de elección sobre sus formas de vida y convivencia. No hay un estándar para el concepto de familia y las condiciones locales definen el tipo de familia que se forma. Según Rapoport hay cinco fuentes de diversidad familiar:

- Organización interna: patrones de trabajo doméstico y fuera del hogar.
- Cultura: conductas, creencias y prácticas étnicas, políticas y religiosas.
- Clase social: Disponibilidad de recursos materiales y sociales.
- Periodo histórico: experiencias del periodo histórico en que se nació.
- Ciclo vital: Edad de los hijos.

Debido a estos factores, en occidente, se ha registrado disminución en el tamaño familiar, ya que las mujeres acceden más al mundo laboral, la expectativa de formar una familia no existe o es más tardía y los índices de natalidad y mortalidad infantil bajan ostensiblemente.

Otro fenómeno importante es el de las familias reconstituidas: padres divorciados que vuelven a casarse, aportando o no sus hijos a la nueva unión y generando un tipo de relación familiar muy diferente.

Todos estos patrones de familia son legítimos y practicados por las personas en función de sus necesidades y condiciones de vida. Pero en cualquier patrón familiar asumido, según Luís Flaqueur, la familia es un grupo humano cuya razón de ser es la procreación, la crianza y la socialización de los hijos. De la familia depende la fijación de las aspiraciones, valores y motivaciones de los individuos, y es la responsable de su estabilidad emocional tanto en la infancia como en la vida adulta.

Queda claro que la familia tiene ahora mayor intensidad psicológica y emocional, ya que su peso en ese sentido es cada vez más notorio. Por esto, la interacción generada en la familia lleva rápidamente a la construcción de las habilidades sociales que debe desarrollar el individuo.

- **La escuela**

Desde la pedagogía, la escuela es la institución de tipo formal donde se imparte cualquier género de educación. Tiene la función social de validar el conocimiento de los

⁷ Estas denominaciones no necesitan mayor aclaración, pero resulta evidente que el mayor número de estas familias se ubica en las monoparentales y las reconstituidas.

individuos, con el fin de garantizar que contribuirán al bien común mediante sus destrezas, habilidades y conocimientos adquiridos. Hasta el momento no existe una alternativa mejor que ésta para la enseñanza de estos valores y habilidades y sobre todo para fortalecer la interacción social.

Según Froebel, citado por Campos (2007), “la escuela, presenta al alumno una especie de similitud entre el mundo exterior y él mismo, lo hace distinguir las relaciones individuales de las cosas entre ellas, y le demuestra la comunidad intelectual de las mismas. El alumno es llevado, por el conocimiento de las cosas, a comprender su valor intelectual. Así, puede penetrar el interior de las cosas por medio de su aspecto exterior, acto que corresponde con el de su salida de la casa paterna para ingresar en la escuela. ... La escuela debe tener una noción real de sí, un exacto conocimiento del mundo exterior y del niño; debe poseer el conocimiento de uno y otro, para operar la unión entre ambos...”. Puede parecer una visión romántica del concepto pero se aproxima a la idea de escuela que hemos considerado siempre en la cultura occidental frente a su papel en la sociedad.

La escuela es ante todo un sistema social, un espacio donde un conjunto de individuos, que comparten un mismo contexto, interactúan de una manera permanente en el espacio y en el tiempo para generar características que lo diferencian de otros sistemas sociales. En este sistema el niño establece relaciones interpersonales significativas para plasmar su identidad personal y cultural, para adquirir valores y destrezas sociales y para una inserción posterior como miembro activo y productivo de la sociedad. De esta manera se articula el concepto de escuela como espacio de socialización según los conceptos abordados previamente.

- **Otros grupos sociales**

Además de la familia y la escuela, el individuo se encuentra inmerso en otros grupos sociales, es decir en conjuntos humanos que le permiten insertarse y participar de la vida social. En estos grupos sociales todos sus miembros tienen conciencia de pertenecer a ellos, manteniendo intereses semejantes. A lo largo de su vida, cualquier persona participa en numerosos grupos sociales, a través de los cuales desarrolla sus actividades. Son ejemplos de grupos sociales los clubes deportivos o recreativos, las agrupaciones religiosas, los clubes de negocios, los miembros de una profesión, entre otros. (Padilla, 2004). En cualquier grupo social, las personas actúan de acuerdo con unas normas, valores y fines acordados necesarios para el bien común. En ellos se ponen en ejercicio los roles y las normas de interacción social se promulgan, se aprueban, se negocian. Estos grupos son dinámicos y requieren de características específicas para formarse como tales.

Si bien no se usó este término previamente, la familia es el grupo social primario. En los grupos secundarios encontramos la escuela, el trabajo, los equipos deportivos y los grupos artísticos, entre otros. Formados sobre todo por intereses afines, proyectos claros, el libre acuerdo y cooperación.

Ante este panorama, procedemos a considerar para este estudio dos grupos sociales, que plantean espacios de interacción social, constituidos alrededor de dos elementos básicos como interés común: las actividades realizadas por los estudiantes en el tiempo libre, donde se vinculan a clubes y otras organizaciones artísticas, deportivas o religiosas y el empleo informal.

- **El tiempo libre y sus actividades**

Se conoce como tiempo libre, al tiempo empleado en actividades no obligatorias como trabajo, educación, juego, comida y sueño. La distinción entre las actividades de ocio y las obligatorias no es estricto, pues estas últimas pueden hacerse por placer además de su utilidad a largo plazo.

Salazar (2007) cita múltiples definiciones para el tiempo libre. Según Bucher son los ratos que el ser humano tiene exentos luego de satisfacer sus necesidades y de haber cumplido con sus obligaciones laborales, en este tiempo la persona elige algo que hacer. Para Chávez Iturrequi es el tiempo de realización de lo deseado con plena voluntad y conciencia para lograr anhelos y metas. Según Karus (2001) es el tiempo no dedicado al trabajo, o a actividades relacionadas con el empleo o a otras formas obligadas de mantenimiento o autocuidado. Para Russell (2002) es el tiempo del que dispone cada persona para decidir lo que quiere hacer. Pueden reunirse todas en que el tiempo libre es la porción del tiempo no dedicada al trabajo, las responsabilidades relacionadas con él, las formas de cuidado personal o a las obligaciones familiares y sociales.

En el caso de los jóvenes puede considerarse como tiempo libre el que queda disponible después de cumplir sus obligaciones escolares, después de haber dedicado algo de tiempo al juego y a la realización de algunas actividades familiares. Buena parte del día del adolescente está destinado a actividades no curriculares, la cual es mucho más amplia en fines de semana, festivos y vacaciones. La mayoría de los jóvenes relacionan este tiempo con el juego y la diversión que implica una compensación de las actividades “serias” y rutinarias. Generalmente esta es la idea de aprovechar el tiempo libre.

Es un ámbito de interacción muy importante, donde los adolescentes ensayan su identidad, despliegan su creatividad y se relacionan con otros de manera libre y autónoma. Es un espacio en que las vivencias afectivas son más intensas, propician la toma de conciencia de comunidad, favorecen la amistad, la solidaridad y la relación intergeneracional. El buen uso del tiempo libre facilita a los adolescentes el generar su proyecto de futuro al fomentar la independencia, la capacidad de comunicación y la responsabilidad.

- **El empleo**

Otro gran grupo social es el que forman las personas alrededor del trabajo y las relaciones interpersonales que se desarrollan en un grupo que ejerce una actividad

común en una empresa o empleo informal, como es el caso que se considera en la investigación.

El empleo informal. El empleo informal es la resultante del deterioro de la calidad del empleo, la pérdida de ingresos y el aumento de la desigualdad. Se caracteriza por actividades que requieren poco capital, tecnologías simples y que emplean personas con un salario marginal. Generalmente existe subcontratación, falta de control gubernamental e incapacidad para cumplir las regulaciones existentes sobre el empleo.

Los trabajadores del sector informal son trabajadores por cuenta propia (con excepción de las profesiones liberales), trabajadores familiares no remunerados, trabajadores de servicio doméstico y empleadores y empleados de pequeñas empresas. Como denominador común, a este tipo de empleo acceden las personas con menos experiencia y educación, por lo tanto aparecen allí gran cantidad de jóvenes.

En nuestro país, este tipo de empleo es cada vez más frecuente debido a los problemas económicos que disminuyen el ingreso familiar y fuerzan a varios miembros del hogar a tener este tipo de ocupación.

1.2.2 El adolescente. La segunda década de la vida es un periodo de grandes transformaciones, especialmente en las relaciones interpersonales dentro y fuera de la familia y una ubicación activa dentro del mundo social del sujeto.

Según la OMS, citada por Ruiz (2007), los retos típicos de un sujeto en esta edad son:

- Adaptación a los cambios anatómicos y fisiológicos, integración de una sexualidad madura y conformación de un modelo personal de conducta.
- Resolución de las formas de vinculación tempranas con los padres y la familia.
- Lograr por medio de la relación con los pares mayor capacidad para desplegar la intimidad interpersonal.
- Establecimiento de la individualidad, por medio de la incorporación de una identidad sexual y el ajuste a los roles sociales.
- Utilización de la competencia intelectual para adquirir sentido de comunidad y visión del mundo.
- Desarrollo de potencialidades para la realización de actividades ocupacionales y recreativas, comprometiéndose con aquellas que son relevantes para sí mismo y para la comunidad.

Mientras se enfrentan estas dificultades por parte de un adolescente, pueden diferenciarse tres etapas:

Adolescencia temprana: Entre los 10 y 14 años. Es la época de mayores cambios: se modifican las relaciones con el grupo familiar y se incrementa la preferencia por estar solo o participar de actividades con amigos, quienes juegan un papel muy importante en la vida de la persona.

Adolescencia media: De los 15 a los 17 años. Es el momento de las preguntas sobre la propia identidad con respecto a la familia, los amigos, la sociedad y sí mismo. Se inicia el conflicto dependencia-independencia y los vínculos con los pares se hacen más intensos e importantes. Los grupos de pares se transforman en un espacio en el cual se ponen a prueba las habilidades y aptitudes, se comparte, se aprende y se modifican los códigos de comportamiento cultural, especialmente se busca la sensación de ser aceptado por lo que se es.

Adolescencia final: De 18 años en adelante. Periodo de sedimentación de los procesos que han afectado al sujeto y han modificado aspectos de la organización psíquica. Puede pensarse que el final de la adolescencia llega en la medida en que un sujeto asume su propia vida con una posición independiente sustentada en sólido sistema de valores personales.

La adolescencia puede entenderse, por lo tanto, como un proceso dinámico de articulación en la vida social, ya que el joven cambia al mismo tiempo que su entorno lo hace.

1.2.3 Competencias iniciales. Estas competencias se abordan desde los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (2005).

1.2.3.1 Liderazgo. Identificar las necesidades de un grupo e influir positivamente en él, para convocarlo, organizarlo, comprometerlo y canalizar sus ideas, fortalezas y recursos con el fin de alcanzar beneficios colectivos y actuar como agente de cambio mediante acciones o proyectos. Se manifiesta en el siguiente desempeño: convoca y moviliza a un grupo en torno a una visión compartida sobre sus problemas colectivos y la necesidad de cambiar para resolverlos.

1.2.3.2 Trabajo en equipo. Consolidar un equipo de trabajo, integrarse a él y aportar conocimientos, ideas y experiencias con el fin de definir objetivos colectivos y establecer roles y responsabilidades para realizar un trabajo coordinado con otros. Se explicita en el siguiente desempeño: aporta sus capacidades y conocimientos al proceso de conformación de un equipo de trabajo y contribuye al desarrollo de las acciones orientadas a alcanzar objetivos previstos.

1.3 INVESTIGACIONES SOBRE EL TEMA

Para dar un sentido claro a las investigaciones rastreadas en nuestro país y en América Latina debemos hacer claridad en el recorrido que este campo ha tenido en Colombia. Las primeras investigaciones, paradójicamente, surgen sobre la evaluación por competencias, antes que sobre la formación por competencias y generalmente surgen por encargos de entidades gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional y sus entidades asociadas como el ICFES.

Marín (2002), identifica que desde estos espacios académicos surgieron diversas posiciones que han orientado el proceso de implementación de la política: para el ICFES

una competencia es una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores, recoge el concepto de que en el análisis para el lenguaje, también desde el ICFES, Patricia Duarte, habla de las competencias como capacidades latentes activadas por unos contextos culturales provocadores de exigencias cognitivas, comunicativas, estéticas y axiológicas. Como investigador, Daniel Bogoya, habla de capacidades para poner en escena una situación problemática y resolverla, una actuación idónea, gracias a un conocimiento asimilado con propiedad que se aplica en una situación determinada de manera flexible para dar soluciones variables y pertinentes.

En el trabajo de Marín también se identifica la participación de Torrado, quien refiere dos tradiciones presentes en Colombia: en la primera la competencia es un conocimiento actuado, abstracto, universal e idealizador; en la segunda es una capacidad de realización situada y afectada por el contexto y la actuación misma. En su conjunción considera competencia como la utilización del conocimiento de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones. Competencia y contexto son inseparables, la competencia para ciertas tareas puede cambiar gracias a las herramientas simbólicas o instrumentos culturales adecuados. La competencia se extiende al ámbito no lingüístico, para enfatizar las potencialidades del sujeto a partir de lo que aprende en la escuela y en su actuación después de ella, esto está claramente evidenciado por Torrado (1999).

El análisis de Quintana (2000) se incluyen cinco componentes para una competencia: saber, habilidades, valores, actitudes y motivación. Todos ellos son desarrollables y medibles mediante desempeños.

Frente a estas surgidas desde la investigación en Colombia, Vasco (2006), articula las dimensiones humanas referenciadas anteriormente, con el contexto de las instituciones educativas y con su misión de formación. En la cita, el tercer reto es pasar de la enseñanza y evaluación por logros y objetivos específicos a la enseñanza y evaluación por competencias, pero con una debilidad del marco teórico para las competencias. Afirma Vasco: *“Según Chomsky, todas las personas con cerebro normal tenemos la competencia lingüística y el dispositivo de adquisición del lenguaje. Dell Hymes sirve más para la competencia comunicativa que para las otras competencias académicas. Los modelos alemanes, ingleses y norteamericanos sirven mucho para las competencias laborales pero no para las académicas”*. Claramente, competencia en cualquier disciplina es una interpretación y/o acomodación de las competencias del lenguaje o laborales, por lo tanto, no es extraña la controversia, aunque es en la dimensión laboral donde se ha alcanzado el mayor consenso y operacionalidad del término competencia.

Otro gran aporte al tema de las competencias, surge desde nuestra región con Diego Villada Osorio (2001) quien en su libro *Introducción a las Competencias* hace un abordaje mucho más deductivo ya que explora inicialmente el contexto universal en que se ubica el tema de las competencias como la necesidad de formar para la vida, de modo que el individuo actúe a través de tres principios (realidad, colectividad y transformación). Con este marco de referencia se dedica a establecer el concepto de competencia, el cual acuña así: *“Capacidad en acción, demostrada con suficiencia”*.

Luego se aleja de las clasificaciones establecidas desde el MEN y establece su propia tipología bajo la referencia del desarrollo humano: fundamentales, básicas, superiores, integrativas, estratégicas y aplicadas; las cuales van desde cualquier expresión o desempeño en el ser humano hasta las acciones que permiten operar, hacer, configurar, significar o resignificar lo aprendido de manera integrada, integral y holística.

Con estos antecedentes de conceptualización sobre competencias, surgidos en nuestro país, el rastreo realizado a investigaciones hechas sobre la categoría “competencias”, especialmente en los grupos de Colciencias y las facultades de educación, lleva a establecer ciertas clasificaciones.

1.3.1 Proyectos de investigación de grupos de educación superior en Colombia.

Existe variedad de enfoques en los grupos de investigación del área de educación en Colombia que han abordado el problema de las competencias. Los productos más abundantes se refieren a las competencias lingüísticas y sus aplicaciones. También desde las ciencias exactas se encuentran aproximaciones relacionadas con la formación de profesionales en estas disciplinas, especialmente ingenieros. La enseñanza de la lengua extranjera bajo el concepto de competencias también registra una gran cantidad de propuestas investigativas. Las competencias ciudadanas también entran a jugar en el campo de las perspectivas de la investigación en competencias.

Puede decirse que los trabajos más amplios en su abordaje son los desarrollados por Bustamante Zamudio y su grupo de Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia universidad Javeriana. También los de Maldonado con el grupo Avance en Investigación Pedagógica de la Universidad San Buenaventura. Los productos del primer grupo van desde los aspectos relacionados con la génesis del concepto de competencia hasta una posición crítica frente a la política. Los productos del trabajo de Maldonado se refieren al enfoque de competencia laboral desde sus orígenes y las posibilidades de articular los mundos educativo y productivo, pero especialmente en educación superior.

1.3.2 Proyecto de investigación realizado por el SENA – Colombia. Es un trabajo que ilustra claramente la manera como el SENA elabora sus propuestas sobre manejo del mercado laboral, mediante mesas de diálogo sectoriales o intersectoriales para establecer los lineamientos y las necesidades que orientan sus políticas de formación.

1.3.3 Proyectos de investigación en educación básica y media especialmente referidos al análisis de resultados de evaluación por competencias. La investigación sobre las competencias en Colombia se inició desde el punto de vista de la evaluación por competencias y el análisis de resultados de pruebas censales. La finalidad estos trabajos varía desde la crítica sobre la política hasta la interpretación de resultados con la intención de desarrollar nuevos modelos didácticos y pedagógicos para mejorar el desempeño en este sentido.

1.3.4 Proyectos de investigación latinoamericanos. Proliferan las investigaciones de casos específicos especialmente de formación en competencias en educación superior. Existe un trabajo argentino muy amplio sobre las competencias en el contexto educativo. También se registra un grupo de investigación español llamado Centro de Investigación sobre Orientación en Competencias para la Inserción y el Desarrollo Profesional, cuyas líneas de investigación buscan estudiar las competencias claves para el desenvolvimiento personal y profesional en la sociedad europea actual. Tales competencias están vinculadas a la inserción en el mercado laboral, aunque su relevancia no se justifica únicamente en este contexto, sino también en la vida personal y social. Los demás trabajos encontrados en el rastreo corresponden a artículos de investigadores no sólo vinculados a la red académica universitaria, si no a organismos como: la Organización Internacional del Trabajo OIT y su Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional CINTERFOR.

Como conclusión final se establece que no se encuentra un número significativo de investigaciones –terminadas o en curso- referidas al análisis de aspectos diferentes al escolar en la formación de competencias laborales generales para los estudiantes de básica secundaria. Además la gran mayoría de los proyectos tienen más una orientación cuantitativa que cualitativa como pretende este proyecto de investigación.

1.4 CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Los municipios de Supía y Marmato se encuentran ubicados en la sub-región Alto Occidente del Departamento de Caldas, limitan entre sí y están separados por una distancia de 25 Km.

Específicamente el municipio de Supía tiene una población aproximada de 30.000 habitantes⁸. Tiene una economía basada en productos como Caña De Azúcar (Panela), Café, Minería Artesanal, Turismo; también cuenta con un amplio comercio donde se destacan la venta de bienes e insumos. También existen empresas prestadoras de servicios y unas pocas fábricas dedicadas a las confecciones y a los productos alimenticios tradicionales como los Piononos, el manjar blanco entre otros. Se cuentan con varias fábricas para el proceso y fabricación de productos del gres, como tejas, ladrillo farol, cerámicas, entre otras.

El municipio de Marmato⁹ cuenta con una población de 9000 habitantes, donde aproximadamente un 60% habita la zona rural. Su economía está basada principalmente en la explotación aurífera, y existe una pequeña participación de otros renglones económicos como la ganadería, la agricultura y en menor proporción, el comercio.

La Institución Educativa Francisco José de Caldas (INTEC) está ubicada en el casco urbano del Municipio de Supía y atiende población tanto urbana como rural, siendo de las tres existentes en el municipio la que mayor cantidad de población rural recibe. Las características distintivas del INTEC son la formación para el trabajo y la atención a

⁸ Fuente: Página web del Municipio de Supía.

⁹ Fuente: Página web del Municipio de Marmato.

población en situación de discapacidad. Inició siendo escuela primaria para varones y a raíz de los procesos vividos desde la promulgación de la nueva constitución política y la Ley General de Educación inició su ciclo de básica secundaria. Actualmente cuenta con un proceso sólido de articulación con el SENA para la formación laboral; atiende aproximadamente a 1200 estudiantes, con cinco especialidades articuladas.

La Institución Educativa El Llano, está ubicada en la vereda del mismo nombre del municipio de Marmato. Esta es la zona donde se está reubicando paulatinamente la cabecera municipal debido a un grave proceso erosivo que vive la zona donde está asentada actualmente, esto convierte a la vereda en una zona semiurbana. Esta institución presta el servicio de básica secundaria y media desde hace diez años y tiene un énfasis comercial que está en proceso de desarrollo. La población atendida por este establecimiento educativo (aproximadamente 500 estudiantes), está constituida principalmente por los hijos de mineros que laboran en las compañías dedicadas a la explotación aurífera, muchos de ellos habitantes de Marmato precisamente por esta razón. La gran mayoría de los estudiantes pertenecen a los estratos socio económicos 1 y 2.

Ambas instituciones tienen en común aspectos como: atender población muy flotante, con situaciones socioeconómicas difíciles, pertenecientes a estratos 1 y 2, tener altas tasas de ausentismo y de deserción nacidas de las cosechas o los cambios de las empresas, en situaciones de vulnerabilidad como necesidades educativas especiales, riesgos psicosociales y con pocas posibilidades para el buen uso del tiempo libre.

Al identificar desde la experiencia de las investigadoras como docentes, las mismas dificultades y necesidades en ambas instituciones, desde el punto de vista de la asignación de la responsabilidad a la escuela y el desconocimiento de otros espacios muy similares para los estudiantes de los dos municipios, se pensó en unir los intereses investigativos, ya que, si bien la IE Francisco José de Caldas está ubicada en la zona urbana de Supía, también es cierto que atiende muchos estudiantes de las zonas rurales del municipio, así como también población urbana de los estratos 1 y 2, lo cual la hace muy similar a la IE El Llano.

2. JUSTIFICACION

El MEN asumió como política la articulación de la escuela con el mundo productivo y asignó al sector educativo un papel fundamental en el mejoramiento de la capacidad de las personas para acceder a un empleo y/o para emprender iniciativas propias para la generación de ingresos, es decir le delegó la formación de competencias laborales de los estudiantes. Para ello sugiere estrategias para desarrollarlas, la dificultad para las escuelas es que estas propuestas están alejadas de las realidades, necesidades y posibilidades de cada entorno, porque desconocen características y particularidades de regiones como las nuestras y sobre todo la influencia de otros espacios cotidianos donde se mueven los estudiante: familiar, social y laboral informal.

Esta propuesta de investigación pretende comprender los ámbitos de interacción social –además de la escuela: la familia, las actividades de tiempo libre y el empleo informal - en la formación de competencias laborales generales, es decir encontrar el aporte que las acciones cotidianas de los jóvenes hacen al desarrollo de las CLG.

Conocer y comprender el aporte que otros espacios hacen a las CLG, permitirá adjudicar responsabilidades pertinentes a los actores, además de la escuela y dotar de la herramientas necesarias al estudiante de nuestra región que por su situación económica social se ve abocado a vincularse de forma inmediata al mundo productivo casi inmediatamente al finalizar su bachillerato, peor aun, en algún momento intermedio de su proceso de formación educativa.

A partir de los resultados se posibilita *determinar puntos de encuentro y de divergencia entre las políticas ministeriales y los hallazgos de la investigación y conocer la efectividad de los programas implementados en las Instituciones educativas investigadas para la formación de las CLG en los estudiantes de la básica secundaria.* A partir de ello realizar intervenciones en los P.E.I.s con propuestas pertinentes basadas en las necesidades reales de los estudiantes y de los sectores productivos regionales.

La divulgación de los resultados beneficiara a las comunidades educativas de las Instituciones Educativas investigadas, pero pueden ser extendidos a otras comunidades educativas que por sus condiciones sociales y económicas son similares a las estudiadas en la investigación.

El enfoque etnográfico de esta investigación, permitió “trabajar” con los estudiantes desde sus desempeños habituales, lo que los convirtió en actores participativos en el proceso de adquisición de los datos, entendiéndose esto como la traducción de su cotidianidad de manera cohesiva y coherente en insumos para alcanzar su bienestar.

Las cartillas emanadas del MEN van dirigidas a la escuela como única responsable de este proceso. Esta investigación establece por primera vez en esta región la posibilidad de adjudicar a otros espacios sociales responsabilidades en este tema.

3. PRECONFIGURACION DE LA REALIDAD

3.1 TEORIA SUSTANTIVA DERIVADA DE LA INDUCCION

Un propósito de la revolución educativa es mejorar la calidad de la educación y la eficiencia del sector; el desarrollo de las competencias laborales es una de sus múltiples prioridades, razón por la cual es un tema de actualidad en este medio.

Es importante para países como Colombia, que los sectores comprometidos con la educación, continúen analizando y diseñando estrategias para enfrentar los nuevos retos que el entorno económico plantea y lograr armonizar lo global con lo particular. El Estado colombiano encomendó a la escuela la tarea de gestionar procesos académicos encaminados a fortalecer competencias en los estudiantes y dotarlos de condiciones de desempeño en el sector laboral. Inicialmente propuso desarrollar competencias que los habilitaran para desempeñarse en puestos de trabajo específicos. Esta labor se encargó a las Instituciones Técnicas y se llamaron competencias laborales específicas CLE. Cuando el egresado de esta formación salió al “mercado” mostró fortalezas en su formación laboral específica, pero también debilidades en las actitudes y comportamientos que le permitirían mantenerse en su sitio de trabajo. A este último conjunto se denominó competencias laborales generales CLG y serían el complemento a las específicas.

Desde entonces la escuela continúa buscando estrategias para lograrlo.

Cada Institución Educativa procura cumplir con los lineamientos del MEN frente al desarrollo de las CLG, para ello implementa metodologías acordes con sus recursos y posibilidades. El problema surge de la desigualdad de posibilidades de las I. E. y lógicamente de sus resultados. Aquellos que poseen mejores condiciones, se alejan cada vez más de los que poseen poco o nada, aumentando con ello la brecha educativa en nuestro país.

Aún no se ha determinado el papel real de la escuela en el desarrollo de las CLG de los jóvenes lo que ha evitado trazar estrategias pertinentes y contextualizadas e intervenir en la construcción de los proyectos educativos institucionales con fundamentos teóricos y propósitos alcanzables.

La escuela no es la única responsable del proceso de formación del hombre, la incidencia de cada factor adicional en este proceso es ampliamente reconocida en el mundo actual. Su desconocimiento ha generado que se siga entregando esta responsabilidad inicialmente solo a la escuela y en los últimos años al sector productivo.

La experiencia alcanzada por las investigadoras a través de la labor docente, permitió desde lo empírico establecer una relación directa entre las vivencias cotidianas de los estudiantes y los desempeños mostrados en el aula en relación a CLG. Fue a

través de cada paso de la investigación que se fue corroborando la relación: desarrollo de CLG- ámbitos de interacción social, establecida desde el inicio de la investigación.

Ratificar desde un proceso investigativo la importancia de las experiencias de los estudiantes en sus contextos cotidianos en desempeños relacionados con CLG, permite alimentar lineamientos de las políticas nacionales enmarcados en realidades sociales concretas dirigidos a la inserción de los jóvenes al sector laboral.

El tema de las CLG es de actualidad mundial, y la necesidad de investigar en él es apremiante más cuando los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantean nuevas exigencias al mundo productivo, y por ende a las instituciones responsables de su formación. Esperamos que los resultados de esta investigación sean un estímulo para la continuidad investigativa en este campo de educación.

3.1.1 Guía de preconfiguración

3.1.1.1 Tiempo y extensión de la investigación. Veintidós (22) meses. La investigación se inició en marzo de 2007 y su fase de trabajo de campo se prolongó hasta septiembre 2008, momento en el cual se inició la fase de análisis intensivo y la elaboración de informe final que finalizó en enero de 2009.

3.1.1.2 Informantes. La población en general fueron estudiantes de la básica secundaria y comunidades educativas de las I. E. Francisco José de Caldas de Supía y El Llano de Marmato, ubicadas en el Departamento de Caldas.

Para la selección de los informantes se tuvieron en cuenta condiciones o características analizadas y definidas por las investigadoras, de acuerdo con la intención de la investigación:

- Estudiantes con reconocidos desempeños relacionados con las competencias laborales generales: La investigación gira alrededor del tema de las CLG y de su desarrollo, razón por la cual debían estar presentes en la población que nos iba a suministrar los datos. Además las CLG seleccionadas son las categorías iniciales de la investigación.
- Ser estudiantes desde años anteriores de las Instituciones Educativas: Datos de años anteriores nos permitieron verificar si los desempeños de los estudiantes correspondían a acciones eventuales o habituales. Los docentes que habían laborado con ellos en años anteriores pasaron a ser fuentes de información.
- Laborar en alguna modalidad de trabajo informal: Observar a los estudiantes en ambientes laborales reales fue la confirmación de desempeños mostrados en la escuela, además nos permitió contar con información de empleadores y compañeros de trabajo.
- Pertenecer a un grupo de actividades de tiempo libre: Las actividades desarrolladas de forma voluntaria muestran actitudes espontáneas y libres de presión, es

decir datos limpios. Contar con el aporte de compañeros de actividades de tiempo libre posibilitó conocer la percepción frente a los investigados desde otra perspectiva.

- El número de informantes fue 10 entre hombres y mujeres, promediados de forma proporcional al número de estudiantes de las I. E. donde se realizó la investigación.

- La población que complementó la información fueron personas que pertenecen a los contextos cotidianos de los estudiantes investigados y que tienen relación directa con ellos: padres de familia, docentes, empleadores, compañeros de aula, compañeros de trabajo y de actividades de tiempo libre.

3.1.1.3 Lugares de observación

- Aulas y talleres de clase
- Canchas de la Institución
- Sitios de trabajo
- Espacios de prácticas de tiempo libre

3.1.1.4 Elementos de observación

- Todas las manifestaciones relacionadas con desempeños asociados a competencias laborales generales, especialmente frente al trabajo en equipo y el liderazgo.

- Las interacciones que establecen los estudiantes con las personas que los rodean en sus ámbitos cotidianos.

3.1.1.5 Número de observaciones. Se realizaron dos observaciones a cada uno de los informantes en diferentes ámbitos de interacción social (escuela, sitio de trabajo, actividades de tiempo libre).

3.1.2 Categorías iniciales. Las categorías iniciales se precisaron a partir de CLG definidas para las I.E. por el MEN, las subcategorías se delimitaron a partir de los desempeños más relevantes percibidos durante las observaciones:

- **Categoría inicial 1: Desempeños.**
 - **Subcategoría: Dirigir un grupo.**
 - Determina las capacidades de los otros para cumplir las tareas.
 - Propone estrategias que los benefician a todos
 - Tiene buenas relaciones con sus compañeros de grupo
 - **Subcategoría: Trabajar dentro de un equipo.**
 - Acuerda con sus compañeros los fines de una tarea
 - Escucha a sus compañeros del grupo, corrige errores y propone soluciones.

- Relaciones interpersonales asertivas
- **Categoría inicial 2: Interacciones.**
 - **Subcategoría: Interacción con pares.**
 - Actúa con sus compañeros en condición de iguales
 - Actúa con sus compañeros siendo su líder
 - **Subcategoría: Interacción con superiores.**
 - Actúa con sus superiores como iguales
 - Actúa con sus superiores demostrando desacuerdo o contraposición
 - **Subcategoría: Interacción en el trabajo**
 - Responde eficientemente a las labores encomendadas

3.1.3 Descripción de categorías iniciales. Esta descripción se hará a través de la utilización de tablas para cada una de las subcategorías.

3.1.3.1 Categoría inicial: desempeños. Desde la subcategoría: dirigir un grupo.

Tabla 1

Dirigir un grupo. Aspecto 1

Aspecto	Determina las capacidades de los otros para cumplir las tareas.
Definición teórica	La misión básica de todo líder es de dirigir a un grupo hacia metas colectivas. Los líderes: saben motivar, promover, orientar, negociar y relacionarse con las personas y son capaces al mismo tiempo de definir, proponer y hacer lograr las tareas y objetivos. (Casares, D. 1996. Citado por Pacífico, J y otros).
Evidencia empírica	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntó a dos compañeros cómo hacer el trabajo y organizó el orden para hacerlo:”camilo, usted traza, Felipe le ayuda a camilo y yo corto y pinto”. En ese momento regresaron dos compañeros a la mesa, las labores estaban asignadas y permanecieron como observadores. (<i>Observación</i>). • “Como él es el que me responde a mí por el trabajo, entonces, él organiza la repartida de los oficios y luego la de la mercancía”. (<i>Entrevista a empleador</i>). • “Pues para trabajar me hago con los de siempre porque sí trabajan en clase y ya para salir a jugar me hago con otros compañeros”. (<i>Entrevista a estudiante</i>).
Percepción investigador.	Aunque niños, tienen la capacidad de determinar claramente las fortalezas de sus compañeros y en base a ellas los “clasifican”. Así, se encuentra que el compañero que eligen para trabajar en un área académica, posiblemente no es el mismo a tener en cuenta para el partido de fútbol o para hacer “recocha”.

Tabla 2.

Dirigir un grupo. Aspecto 2

Aspecto	Propone estrategias que los benefician a todos.
Definición teórica	La misión básica de todo líder es de dirigir a un grupo hacia objetivos que generen bienestar colectivo. Ellos : saben motivar, promover, orientar, negociar y relacionarse con las personas y son capaces al mismo tiempo de definir, proponer y hacer lograr las tareas y objetivos (Pacífico y otros)
Evidencia empírica	<ul style="list-style-type: none"> • El señor mono salió de la ramada. Julián tomó un cedazo grande encabado en un palo largo y empezó a retirar la cachaza de la mezcla que estaba en el fondo, lo hace con cuidado y la vacía en un tarro que está al lado. “El cadillo se está acabando, yo traigo para la molida del sábado de arriba de la loma, allá hay mucho”. (<i>Observación en el trapiche</i>). • “Profe, acuérdesese que en el equipo hay gente del campo y se deben ir en el turno, haber si nos pone en el primer partido” (<i>Observación de un partido de fútbol</i>). • “Recojamos la basura y dejemos la mesa limpia, ayuden todos para que nos vamos ligero” (<i>Observación en el aula de clase</i>). • “El quiere el bien para el grupo, el bien para todo lo que él maneje, el quiere que todo le salga bien, entonces para mí es un líder positivo”. (<i>Entrevista a profesora</i>).
Percepción investigadoras	La capacidad de tomar iniciativas colectivas, no es una condición de muchos estudiantes. Los que la poseen, la ponen en evidencia en cualquier terreno: en el aula, en el juego, en la salida pedagógica... Se encuentra que los informantes en los que está más desarrollada, tienen en su vida cotidiana situaciones que los “obligan” a menudo a decidir frente a asuntos colectivos. De igual manera, los niños en cuya vida diaria no aparecen estas situaciones, asumen una posición más pasiva, regularmente esperan que otros tomen iniciativas.

Tabla 3.

Dirigir un grupo. Aspecto 3

Aspecto	Tiene buenas relaciones con sus compañeros de grupo.
Definición teórica	Las dos inteligencias personales: interpersonal e intrapersonal, postuladas a partir de la teoría de las inteligencias múltiples por Howard Gardner (Frames of Mind 1993) ponen en juego capacidades cognitivas y habilidades para entender y discernir los sentimientos e intenciones de otros y lograr establecer relaciones efectivas. (Mangruclar y otros, 2001).

Aspecto	Tiene buenas relaciones con sus compañeros de grupo.
Evidencia empírica	<ul style="list-style-type: none"> • “Se le nota su don de gente porque es una persona que es simpática y amable, agradable y respetuosa” (<i>Entrevista a profesora</i>). • “Juan David es muy apreciado por los compañeros, se lo ha ganado porque le colabora a los que puede, a pesar de lo pequeño, no se ha dejado contagiar, tiene muy buen trato con todos”. (<i>Entrevista a profesora</i>). • Los del equipo se acercan a sujeto 1, se agrupan y forman un círculo abrazados a su alrededor, hablan pero no se escucha que dicen, luego todos gritan “juntos a ganar”. (<i>Observación en partido de fútbol</i>). • Sujeto 1 subió rápidamente y cogió a su compañeros que estaba peleando, lo llevó a un lado y le decía cosas que no se escuchaban, pero él niño se calmó. (<i>Observación durante partido de fútbol</i>). • Al entrar al aula el niño se sentó y llamó a sus compañeros, ellos se acercaron rápidamente, conversan muy animados, hace bromas con ellos y todos se ríen. (<i>Observación en aula taller</i>).
Percepción investigadoras	<p>Considerada actualmente como una habilidad social, el manejo efectivo de las relaciones interpersonales permite desenvolverse de forma adecuada en cualquier entorno y logra establecer y mantener buenas relaciones con los demás.</p> <p>Aún cuando los compañeros y los medios son muy importantes en esta edad para los adolescentes, el haber crecido en una familia o entorno próximo cordial y participativo, pero firme en el cumplimiento de límites tiene efectos positivos y consistentes en la forma de interacción que los jóvenes establecen.</p>

3.1.3.2 Categoría inicial: desempeños. Desde la subcategoría: trabajar dentro de un grupo.

Tabla 4.

Trabajar dentro de un grupo. Aspecto 1

Aspecto	Acuerda con sus compañeros los fines de una tarea.
Definición teórica	Establecer ciertas reglas básicas en un grupo sirve para asegurarse de que todos los componentes están de acuerdo con el modo en que van a funcionar. Así se establecerán normas relativas al modo de realizar el trabajo, al papel y las responsabilidades de cada quien, a las vías de comunicación entre los miembros del grupo. ¹⁰

¹⁰ Programa de comunicación de Sloan. En: usic.13.ugto.mx.

Aspecto	Acuerda con sus compañeros los fines de una tarea.
Evidencia empírica	<ul style="list-style-type: none"> • “Él siempre consulta a los otros cuando les corresponde hacer algo, está pendiente de todo” (<i>Entrevista a profesora</i>). • La profesora entregó una fotocopia a cada equipo con las instrucciones, inmediatamente Lizeth consulta con sus compañeros cómo van a hacer el dominó: “Lizeth corta”, dijo el niño, “No, yo mido, usted casi no sabe”; al final estuvieron todos de acuerdo que ella midiera. (<i>Observación de trabajo en equipo en aula taller</i>). • La niña agrupa a sus compañeros: “¿si vamos a hacer el avión?”, “Sí”, contestaron dos de ellos, “es el más fácil, a mí me explicó ya mi hermano” dijo otro, “entonces hagámosle” (<i>Observación en taller</i>). • Alexandra propone organizarse para hacer el trabajo: “Quién se encarga del corta lámina, se necesitan dos”; “nosotras dos”, responde una de las niñas. Alexandra dice: “los moldes los hacemos entre nosotras “y señala a las que quedan, “saquemos todo”. Sacan implementos de sus bolsos y cada una toma lo que necesita. (<i>Observación de trabajo en equipo en aula</i>).
Percepción investigadoras	Son pocos los niños y adolescentes que hoy disfrutan de oportunidades que los formen en la dimensión de conciliación. La gran mayoría tienen la opción de ser formados por la instrucción oral, sin reconocer que son las interacciones donde los acuerdos o consensos son una vía permanente, los que logran que se aprenda y mantenga la actitud de tener en cuenta al otro, necesaria para trabajar con otros de forma concertada.

Tabla 5.

Trabajar dentro de un grupo. Aspecto 2

Aspecto	Escucha a sus compañeros del grupo, corrige errores y propone soluciones.
Definición teórica	En un buen grupo se logran dos objetivos: realizar la tarea y elevar la satisfacción de sus componentes. Para conseguir ambas metas es necesario: llegar a conocer al resto de los componentes del grupo y sus puntos fuertes, establecer directrices, utilizar un facilitador, tener siempre abiertas las líneas de comunicación y saber cómo evitar (o resolver) los problemas comunes ¹¹ .

¹¹ Op. Cit.

Aspecto	Escucha a sus compañeros del grupo, corrige errores y propone soluciones.
Evidencia empírica	<ul style="list-style-type: none"> • Miró el trabajo de sus compañeros y le indicó a uno cómo hacerlo, se dirigió a otro y notó que estaba retrasado, se molestó y le dijo que él lo terminaba. El compañero se lo entregó para que lo terminara y así lo hizo. (<i>Observación en aula de clase</i>). • Regresó a su mesa y continuó trabajando, paró por un momento para mirar el trabajo de sus compañeras, le ayuda a las que están cortando, tomó el corta lámina y les hizo varios cortes, una de las niñas se quejó: “esa tijera talla mucho, vea”. Alexandra le indicó cómo tomar la tijera y regresó a lo de ella. (<i>Observación en aula de clase</i>).
Percepción investigadoras	<p>Escuchar a otros, está considerado por los niños más como un acto gregario o de paciencia, que como una habilidad social. La posesión de esta habilidad tiene relación directa con la posesión de lazos seguros con los padres o próximos y con conductas positivas a modelar.</p> <p>El determinar errores, hacer los correctivos pertinentes y proponer soluciones, es propio de los que logran mantener control cuando las metas no se alcanzan de forma inmediata, ellos han aprendido a enfrentar la frustración ante un error, a saber esperar y a considerar otras soluciones. Esta conducta no es común en el medio escolar de los colegios oficiales, por el contrario, la dificultad de una gran mayoría en este tipo de comportamientos, también se encuentra en la capacidad de escuchar nuevas propuestas de solución ante una dificultad, desisten ante el primer intento fallido y la consiguiente desmotivación para reiniciar una labor.</p>

Tabla 6.

Trabajar dentro de un grupo. Aspecto 3

Aspecto	Relaciones interpersonales asertivas.
Definición teórica	Para llegar a concertaciones colectivas, en un grupo es necesario tener libertad para expresar opiniones y sentimientos abiertamente, sin el temor a ser cuestionado o agredido por la postura asumida, de igual forma es necesario saber cuestionar las posturas externas, creer en sí mismo y en los demás y acordar criterios objetivos. La asertividad se consigue mediante el aprendizaje de formas para resolver conflictos, ejercitación de la autonomía y el control de la agresividad. Estas son reconocidas como categorías de desempeño social. ¹²
Evidencia empírica	<ul style="list-style-type: none"> • “le va muy bien, la mejor señal son los clientes, hay unas señoras que son las más cansoncitas y lo buscan siempre a él, cuando no está en el negocio preguntan por él, los señores también lo buscan, porque los atiende bien, es muy bueno en la pesa, es muy rápido y muy serio.” (<i>entrevista a empleador</i>). • “Pues yo no soy de muy buen genio, y uno estar atendiendo borrachos o gente que uno no se la va o que hasta le cae mal, de todas maneras uno los atiende, porque son los clientes” (<i>entrevista a trabajador informal</i>) • Permaneció callado mientras el otro hablaba y luego refuto muy respetuosamente la forma de hacerlo, todos lo escuchaban. (<i>observación</i>)
Percepción investigadoras	Dentro del aula de clase se percibe habitualmente dificultad en los estudiantes para manifestar con facilidad y sin ansiedad sus puntos de vista frente a sus compañeros, más fácilmente rechazan los de sus compañeros, a veces sin un argumento sólido, pareciera que están movidos por el deseo de hacer sentir mal a los otros. Algunos niños llegan a presentar síntomas somáticos como el temblor y cognitivos como la pérdida de la concentración, cuando se les pide que defiendan sus puntos de vista.

3.1.3.3 Categoría inicial: interacciones. Desde la subcategoría: interacción con pares.

¹² En : <http://mit.ocw.universia.net>

Tabla 7.

Interacción con pares. Aspecto 1

Aspecto	Actúa con sus compañeros en condición de iguales
Definición teórica	Para el adolescente su grupo, sus pares, cómplices de aventuras, fantasías y proyectos son las personas de mayor importancia, en ellos confían y creen. Con ellos aprenden desde mirarse en el otro como en un espejo, hasta de su confrontación y diferenciación. El grupo de iguales es indispensable para el proceso de constitución de su identidad. (Grosser, K, 2003)
Evidencia empírica	<ul style="list-style-type: none"> • Julián se puso al frente y empezó a dar instrucciones a sus compañeros, una de las niñas propone el orden de forma distinta, él, al principio no estuvo de acuerdo, la niña dijo” yo trazo la lata y la corto, a mi me quedan bien” al final él acepto “hagámoslo pues así” (<i>observación en trabajo de aula</i>) • “Él es el representante de los niños de 6B, controla la asistencia, les recuerda las tareas, se hace escuchar cuando le toca, pero también escucha a sus compañeros y los trata de tu a tu” (<i>entrevista a docente</i>)
Percepción investigadoras	A través de la interacción con los pares, los niños aprenden a ser competentes o a sentirte inferiores en sus relaciones con los demás. Las consecuencias de este aprendizaje influyen en los desempeños sociales, intelectuales y emocionales de los estudiantes y los rasgos adquiridos para interactuar con pares perduran y pasan a ser característicos y habituales.

Tabla 8. Interacción con pares. Aspecto 2

Aspecto	Actúa con sus compañeros siendo su líder
Definición teórica	La teoría de la psicología apoyada por Piaget y Vigotsky, no basa el desarrollo individual solo en el individuo, sino en las interacciones sociales. El proceso de aprendizaje se logra con los pares, grupos cooperativos y situaciones reales; donde la información verídica le permite alcanzar distintos niveles de desarrollo: el real (actúa solo) y el potencial (actúa frente a un grupo). Ambos niveles están desarrollados y manifiestos en personas líderes. Líder es la persona que trabaja con un equipo e influye en él para lograr un propósito que todos pretenden y alcanzar un objetivo común. (Pacífico y otros)

Aspecto	Actúa con sus compañeros siendo su líder
Evidencia empírica	<ul style="list-style-type: none"> • “La directora se apoya mucho en mi, porque sabe que soy uno de los que más le colabora. Ella me dice; Santiago vamos a hacer tal cosa y entonces yo animo a todo el mundo, hay algunos que son muy tacaños cuando se trata de plata, pero al fin todo el mundo se anima” (<i>entrevista a informante</i>) • “uno aprende a ver cosas que otros no ven y eso solo lo dan los años y ese muchacho es bueno para el negocio, hay que verlo cuando esta distribuyendo mercancía en los supermercados, yo le pongo dos muchachos y con ellos se defiende, los organiza, les dice lo que hay que hacer y listo”. (<i>entrevista a empleador</i>)
Percepción investigadoras	Ante la propuesta de realizar un trabajo surgen diversas actitudes en los estudiantes. Unos siempre esperan que “alguien” tome iniciativas, otros toman iniciativas de forma desordenada y los otros proponen acciones acertadas que permite que sean discutidas. Estos últimos son fácilmente reconocidos dentro de los espacios donde se mueven los jóvenes. Una característica es que estas actitudes son demostradas en todos los espacios donde se mueven, lo que significa que se sienten seguros de proponer frente a diversas personas.

3.1.3.4 Categoría inicial: interacciones. Desde la subcategoría: interacción con superiores.

Tabla 9.

Interacción con superiores. Aspecto 1

Aspecto	Actúa con sus superiores como iguales
Definición teórica	Un factor que influye sobre el desarrollo del adolescente son las características de la Institución educativa, en especial la interacción social con profesores. Un ambiente que favorezca la comunicación abierta, la negociación, con bajos niveles de presión y altos niveles de respeto, espacios abiertos y ordenados y con los elementos esenciales para el desarrollo académico, son facilitadores de la competencia social y asociados al ajuste emocional y conductual.(Mahecha, J & Salamanca, R.; 2006).

Aspecto	Actúa con sus superiores como iguales
Evidencia empírica	<ul style="list-style-type: none"> • “cuando cantan juntos vamos por mitad, mi papá es muy honrado conmigo” (<i>entrevista a informante</i>). • “inicialmente creímos que era muy callada, casi introvertida, pero resulta que no es eso, es que sabe esperar calmada su turno oportuno para hablar y hacerse escuchar ante los profesores y eso le da tiempo para expresarse de forma muy ordenada y clara” (<i>entrevista a profesora</i>). • “porque él es el que me tiene que responder a mi por la repartida organizada de mercancía, entonces organiza las funciones para cada uno de los otros trabajadores y trabaja con ellos parejito, hasta a mi me corrige cuando algo está mal, yo lo dejo” (<i>entrevista a empleador</i>)
Percepción investigadoras	<p>Atreverse a cuestionar las decisiones de un superior, a menudo es considerado una falta de respeto. Esta posibilidad es relativa mente nueva en el medio educativo. Hasta hace poco los docentes, padres y superiores en general, se consideraban los dueños de la verdad y por lo tanto de la toma de decisiones, lo que conllevaba a estudiantes conformes y gregarios.</p> <p>La relación horizontal entre estudiantes y maestros es una propuesta educativa que beneficia la formación de estudiantes críticos y autónomos.</p>

Tabla 10.

Interacción con superiores. Aspecto 2

Aspecto	Actúa con sus superiores demostrando desacuerdo o contraposición
Definición teórica	<p>La forma cómo afectan las normas establecidas por superiores el juicio de cada joven, determina comportamientos y actitudes para el establecimiento de relaciones con los adultos.</p> <p>Moscovicy y Cols 1985, citados por López 1999, caracterizan tres modalidades de comportamientos que los jóvenes manifiestan frente a sus superiores:</p> <p>Conformismo: se acata la norma predominante, normalización: se busca encontrar una norma común, e innovación: se busca crear nuevas ideas o actitudes justificadas y razonadas. (Vargas, N., Castellanos, C. & Villamil, A. (2005))</p> <p>Para el sujeto adolescente, el cuestionamiento y puesta en duda es necesaria, finalmente partiendo de éste, podrá construir su propia línea de pensamiento, creencias y valores.(Grosser, K, 2003)</p>
Evidencia empírica	Sujeto 1 regreso a la zona técnica y le dijo a su papá “por diferencia de goles podemos ir a la final”, el padre se mostró en desacuerdo, el niño saco un papel y empezaron a hacer cuentas, luego fue hacia el arbitro y le mostró el papel, el arbitro tomo el papel y no se mostraba

	convencido, el niño insistió y el arbitro llamo al otro capitán, pregunto por los resultados de los partidos anteriores. Al final, el arbitro le dijo a sujeto 1 que iban a la final, él salto alegre y grito muy fuerte a sus compañeros “ganamos, vamos a la final”. (<i>Observación de un partido de fútbol</i>)
Percepción investigadoras	Atreverse a cuestionar las decisiones de un superior, a menudo es considerado una falta de respeto. Esta posibilidad es relativa mente nueva en el medio educativo. Hasta hace poco los docentes, padres y superiores en general, se consideraban los dueños de la verdad y por lo tanto de la toma de decisiones, lo que conllevaba a estudiantes conformes y gregarios. La relación horizontal entre estudiantes y maestros es una propuesta educativa que beneficia la formación de estudiantes críticos y autónomos.

3.1.3.5 Categoría inicial: interacciones. Desde la subcategoría: Interacción en el trabajo.

Tabla 11.

Interacción en el trabajo. Aspecto 1

Aspecto	Responde eficientemente a las labores encomendadas.
Definición teórica	Los jóvenes pertenecientes al trabajo informal modifican las expectativas que tienen de la vida, cambian sus roles y la forma como conciben y ven el mundo. Saben que se espera de ellos un comportamiento determinado y acorde a la situación que deban afrontar, enmarcados en unas normas establecidas. En sus sitios de trabajo procuran producir buenos resultados y cumplir de forma eficiente con sus deberes. (Macías, Polo & Álvarez, 2008).
Evidencia empírica	<ul style="list-style-type: none"> • “voy a sacar la cachaza mientras que viene el mono”, toma el cedazo más grande encabado en un palo largo y empieza a retirar la cachaza de la mezcla que esta en el fondo, la vacía con sumo cuidado en un tarro que está al lado. (<i>observación en un trapiche</i>). • “son la 4 y 30, empiezo a servir ya la sobremesa? La mamá le coloca dos jarras grandes y sujeto 5 empieza a servir una bebida láctea con un cucharón, llena cada vaso, llena una bandeja y la lleva al comedor, coloca con cuidado los vasos en las mesas y regresa y hace lo mismo hasta que los tres comedores tienen todos los vasos. (<i>observación en un sitio de trabajo informal</i>) • “Es el representante de 6B, con él cuento como directora para varias cosas: controlar la asistencia, les recuerda las tareas y se hace escuchar muy bien cuando le toca” (<i>entrevista a docente</i>)

Aspecto	Responde eficientemente a las labores encomendadas.
Percepción investigadoras	En la escuela es conocido el buen desempeño de los estudiantes trabajadores en sus sitios de trabajo, de igual forma la colaboración que prestan a sus familias. La actitud responsable que los distingue en su trabajo, no es una característica permanente en la escuela. Hemos encontrado estudiantes cuya responsabilidad es extendida a la escuela y otros cuyo desempeño escolar esta alejado del laboral. Se reconoce la situación económica de estos jóvenes y resulta comprensible que su “trabajo” les resulte más motivante.

3.2 TEORIA FORMAL DERIVADA DE LA DEDUCCION

3.2.1 Apoyo familiar. A lo largo del desarrollo del análisis de la información recolectada en campo, es muy frecuente hallar referencias sobre el apoyo que han recibido de sus familias los estudiantes que hacen parte de la investigación.

Según Gracia y Misuti (2007) en La Indefinición de la Familia, antes de ser uno mismo, se es hijo o hija de X o Y, se nace en el seno de una familia. De este modo, para cualquier persona, el mundo se divide inicialmente entre los “suyos” y los “otros”, los cuales a su vez también vienen del seno de una familia. Sin embargo, esta palabra admite múltiples definiciones, ya que según Levi-Strauss “pocas instituciones han planteado problemas tan complejos y diversos desde los inicios de la reflexión sociológica y de la investigación etnológica”.

El desarrollo social de todos ocurre dentro de un contexto familiar, en el cual las interacciones se hacen cada vez más complicadas en el avance del niño hacia la adolescencia. Como se contempla en el documento de la Organización Panamericana de la Salud, Mangruclar y otros (2001), Enfoque de Habilidades para la Vida para un Desarrollo Saludable de Niños y Adolescentes, la niñez media (7-11 años), representa una época en la cual el niño se aleja de la esfera del hogar y pasa más tiempo con sus amigos, grupos de la escuela y de la comunidad. Aunque los compañeros de estos contextos son importantes, la familia y los parientes continúan representando una influencia significativa en la adolescencia.

En este sentido, desde la investigación de Jiménez y otros (2005), se encuentran muchas referencias sobre la relación entre apoyo familiar y el comportamiento del adolescente: “Una familia es una gran fuente de recursos que permiten al adolescente afrontar con éxito los cambios asociados con esta etapa evolutiva, (Davies y Windle, 2000; Parke, 2004), entre esos recursos se destaca el apoyo social proporcionado por sus padres. En efecto, en la mayoría de estas investigaciones (Misuti, Buelga, Lila y Cava, 2001; Branje y otros, 2002) se ha constatado la importancia del rol de los padres como fuente de apoyo en el ajuste emocional y conductual de los hijos”.

Jiménez y otros (2005) también refieren que en la literatura que estudia el apoyo social, existen dos hipótesis primordiales: la hipótesis de efectos principales y la hipótesis buffer (Gracia, Herrero y Misuti, 2002). La primera refiere que el apoyo social ejerce directamente un efecto positivo en el ajuste psicosocial, ya que la disponibilidad de este apoyo es un factor protector frente al desajuste, mientras que su ausencia es un factor de riesgo. La segunda hipótesis, la buffer, habla de un efecto moderador del apoyo social que protege de las influencias potencialmente negativas que el estrés puede tener en el ajuste psicosocial del individuo.

El apoyo social referido en el párrafo anterior puede tener múltiples fuentes: la familia, la escuela, los amigos, entre otros. Para referirnos específicamente el apoyo familiar, tendremos en cuenta a Bowlby (1969), citado por Jiménez y otros, quien afirma que: “la calidad de las relaciones del niño en su familia configuran sus modelos cognitivos internos de representación del self y de las relaciones con los demás; estos modelos influyen en la percepción acerca de la disponibilidad de los demás e influyen en su capacidad posterior para percibir apoyo tanto de los padres como de otras personas significativas”. Esta capacidad se transforma a lo largo de la vida, pero la calidad de las relaciones padre – hijo durante la adolescencia es todavía una fuente importante de influencia para el desarrollo de los recursos de apoyo percibido del hijo; la mayor o menor calidad de las relaciones familiares, configura los recursos de apoyo percibidos del niño, los que a su vez influirán en una conducta ajustada o no.

Las investigaciones citadas en el documento de la Organización Panamericana de la Salud, efectuadas por Steinberg (2000), revelaron que un entorno familiar cordial, participativo, pero firme y consistente con el cumplimiento de guías, límites y expectativas de desarrollo apropiadas, tiene efectos muy positivos en los adolescentes, especialmente cuando se combina con el otorgamiento de autonomía psicológica, o sea, cuando los padres permiten que el adolescente desarrolle sus propias opiniones y creencias.

Según afirman Misuti y otros (2006), la familia es un ámbito que contribuye a la adquisición de aprendizajes, valores y comportamientos que fundamentan el proceso de socialización e influyen en el bienestar y el ajuste del adolescente. Si se analiza especialmente el ajuste escolar y el comportamiento en este ámbito, (Cava, Misuti y Murgui, 2006), refieren dos procesos al interior de una familia: primero, los padres ofrecen un modelo de conducta de modo que los hijos aprenden a resolver los conflictos, a interaccionar con otras personas y a comportarse en contextos formales de acuerdo con el modelo parental; segundo, los padres enseñan a los hijos a relacionarse con sus iguales y a solucionar sus conflictos a través de su participación directa en situaciones informales y actividades lúdicas y recreativas.

Misuti también refiere investigaciones como las de Kesitkis (1998) y Heben (2000) en las cuales se indica que el apoyo parental constituye un importante recurso para potenciar otros recursos como la autoestima social, los cuales actúan como obstructores de conductas que quebrantan las normas de convivencia. Esto concuerda con el planteamiento de Tyler (1991), citado en el documento de la Organización

Panamericana de la Salud, cuando dice que la confianza interpersonal, es decir, la expectativa de que las otras personas son fiables y dignas de confianza, es una gran dimensión de la competencia social ya que las personas que confían en los demás son capaces de infundir confianza, son agradables a sus compañeros, hacen amigos fácilmente y son más autónomos al hacer y ejecutar planes de vida. Este establecimiento de la confianza se basa en las experiencias pasadas y en el contexto de las relaciones, especialmente desde el interior del hogar.

Esto está en concordancia con los resultados de la investigación de Jiménez (2005), que denotan una correlación positiva entre el apoyo social percibido por el adolescente y la disponibilidad de recursos familiares (funcionamiento, satisfacción y comunicación familiar), apoyo intrafamiliar. Un adolescente perteneciente a una familia con una mejor comunicación familiar, mayor adaptabilidad, una fuerte vinculación emocional entre sus miembros y mayor satisfacción familiar, es el que percibe más apoyo de sus relaciones personales significativas.

Este apoyo familiar no sólo tiene efectos positivos en las situaciones normales de la vida cotidiana sino que fortalece totalmente el desarrollo de la resiliencia, considerada ésta, según la definición de Sánchez (2001), citada por Trujillo (2006), como la capacidad de las personas de sobreponerse a las situaciones adversas y sacar provecho de ellas, o según González, la capacidad para construir conductas vitales pese a las circunstancias difíciles. Una persona resiliente posee un alto nivel de competencias en áreas como la intelectual, la emocional, con motivación al logro, con autoestima elevada, con sentimientos de esperanza, autonomía e independencia y generalmente provienen de familias conducidas por padres competentes, integrados en redes sociales de apoyo que les han brindado relaciones cálidas.

Según los estudios de Domínguez (2005), citados por Trujillo (2006), un factor primario para la resiliencia es tener relaciones que ofrezcan cuidados y apoyo dentro y fuera de la familia; estas relaciones proveen modelaje y ofrecen estímulos y reafirmación, además contribuyen a afirmar la resiliencia de una persona. En conclusión, la resiliencia se puede aprender como producto de una interacción positiva entre el componente ambiental y personal del individuo, especialmente el vínculo afectivo que se establece en los primeros años de vida, el cual es vital para el desarrollo de un individuo capaz y seguro.

Ante este panorama sobre el papel del apoyo familiar en el desarrollo del adolescente y de sus habilidades sociales, puede concluirse que los jóvenes que cuentan con padres percibidos como competentes se hacen socialmente competentes, ya que uno de los mecanismos considerados como protectores por excelencia es la relación con un adulto significativo, que reafirme la confianza del individuo en sí mismo, que lo motive y que le demuestre su cariño y aceptación incondicional.

3.2.2 Solidaridad. En el desempeño de los estudiantes involucrados en la investigación es muy notorio que para actuar dentro de los diferentes grupos, muestran una actitud muy solidaria frente a las personas con que se interrelacionan.

Para entender el concepto de solidaridad y la manera como este comportamiento se forma en el ser humano, se acude al texto de Buxarrais (1998), de la Universidad de Barcelona, titulado Educar para la Solidaridad. En este trabajo se pueden encontrar tres aproximaciones para la definición de solidaridad: actitud, valor y virtud. Si se le mira como una actitud, se estará hablando de una disposición que se aprende y que además tiene tres componentes: lo cognitivo, lo afectivo y lo comportamental; el conocimiento fundamenta la actitud, mientras que los otros dos elementos la dinamizan. Como cualquier actitud, la de la solidaridad también se aprende tanto a través de los ejemplos de los otros como a través del contacto directo con los demás, especialmente en la infancia, sobre todo en lo que se refiere a la pertenencia al grupo, las características de la personalidad y la capacidad de comunicación, especialmente para reaccionar frente a los sucesos y a los individuos.

Cuando la solidaridad se mira como un valor, se le ve como la capacidad de mostrarse unido a otras personas o grupos, compartiendo sus intereses y necesidades. En cuanto a la solidaridad como virtud, se le asocia inmediatamente con la justicia, ya que es un complemento de ésta, por implicar el afecto, la fidelidad al amigo, la comprensión del maltratado, el apoyo al perseguido, la apuesta por las causas impopulares, entre otros.

Según García Roca (1994), citado en el documento señalado anteriormente, la solidaridad se puede considerar constituida de tres componentes: compasión, reconocimiento y universalización. La compasión se refiere a que la solidaridad determina el modo de ver la realidad humana y social, ver con los ojos del corazón y sentirse afectado en la propia piel, el reconocimiento de la dignidad de la persona del otro. Y la universalidad es ver en la cara del otro cercano, la cara de toda la humanidad.

Partiendo de estas consideraciones, Buxarrais considera que la formación de la solidaridad se da desde y en la experiencia de las personas que manifiestan conductas solidarias. En una persona que tiene estas actitudes se han desarrollado dimensiones como:

- Autoconocimiento: clarificación de la propia forma de ser, pensar y sentir.
- Autonomía: Coherencia entre el pensar y el hacer, para actuar según el valor.
- Capacidad de diálogo: Intercambiar opiniones, razonar sobre diferentes puntos de vista, llegar a acuerdos justos.
- Comprensión crítica: Habilidad para adquirir información moralmente relevante y capacidad para analizarla.
- Empatía: Capacidad de ponerse en la piel del otro y aumentar la consideración hacia los demás, la capacidad de descentrarse y comprender las razones, los sentimientos, las actitudes y los valores de las otras personas.
- Habilidades sociales: El conjunto de comportamientos interpersonales que se van aprendiendo y que permiten interactuar en diferentes ámbitos de relación, de modo que se crea coherencia entre los criterios personales y las normas sociales.

- Razonamiento moral: una actitud solidaria se alimenta claramente del desarrollo de este razonamiento puesto que se reflexiona sobre los conflictos de valores y se piensa según criterios de justicia y dignidad personal.

Es obvio y apoya el sentido de esta investigación, concluir que todas estas dimensiones se desarrollan y se nutren del intercambio en los diferentes ámbitos en que se mueve el individuo en cada una de las etapas de su vida, principalmente en la niñez y la adolescencia.

3.2.3 Liderazgo. Antes de establecer una definición precisa para este concepto de liderazgo, se debe tener en cuenta que según Blejmar y otros (1998), actualmente el liderazgo es un aspecto estratégico e instrumental en el papel de la promoción y la consolidación de los cambios sociales, por lo tanto su relación con los temas de adolescencia y juventud está presente en muchas agendas estatales. Esto se debe a la relevancia del liderazgo en la conformación y la dinámica de los grupos y en el desarrollo integral del individuo.

Tratando de definir el liderazgo como concepto amplio, puede apelarse a Viveros (2003) cuando dice que: “Entendemos por liderazgo el correcto ejercicio del mando, que se traduce en satisfacción del grupo de trabajo por haber cumplido con los objetivos encomendados”. Para este autor, el líder es el motor de una actividad, inspirando y estimulando al grupo para cumplir con lo encomendado. Se nota que el concepto de líder supera en mucho al de jefe porque tiene ante todo la capacidad de dirigir y la aceptación del grupo.

El concepto de liderazgo ha transitado por muchas rutas, y a través de la investigación de House (1977) y Burns (1978), citados por Castro (2007) se plantearon dos tipos de liderazgo: el carismático y el transformacional. El primero de ellos se basa en consolidar el compromiso de los demás gracias a la buena imagen del líder como tal. El segundo estilo dice que los líderes influyen sobre sus seguidores y a su vez se ven afectados, modificando sus conductas según reciban apoyo o resistencia de los miembros del grupo. Este liderazgo transformacional puede degradarse en un liderazgo transaccional, el cual es simplemente una relación de intercambio entre el líder y los miembros del grupo, especialmente a través de modelos de premio y sanción.

Bass (1998), citado en este mismo documento, recoge estos planteamientos para afirmar que los líderes con características transformacionales provocan cambios en los seguidores ya que los concientizan sobre la importancia y el valor de los resultados obtenidos, llevándolos a trascender sus intereses personales hacia los colectivos.

Según la afirmación de Tordera (2007), los líderes tienen ante todo la capacidad de generar un buen clima en el grupo ya que introducen sus interpretaciones a través de la interacción con muchos de sus miembros, además, a través de la naturaleza y calidad de esas interacciones se interpreta el estado de la organización en general.

Muchas de las investigaciones sobre el liderazgo, especialmente en adolescentes, han tratado de establecer cómo es la creación del clima, Levin, citado por Cuadrado (2003). En los resultados se establece que un mismo grupo puede comportarse en forma diferente en función del tipo de liderazgo que se ejerce sobre él: autocrático, democrático y laissez-faire (líder pasivo). El clima depende de la conducta del líder, si está orientado a la tarea o si está orientado a la relación. También es claro que muchos líderes adoptan simultáneamente ambos estilos y éstos son los más exitosos. Según Bass y Avolio (1990), citados en el mismo documento, el liderazgo más eficiente, el transformacional, está constituido por cuatro factores: el carisma (capacidad de lograr la confianza de los miembros del equipo); la inspiración (capacidad del líder de comunicar su visión); la estimulación intelectual (capacidad del líder para llevar al pensamiento creativo e innovador) y la consideración individualizada (capacidad para prestar atención personal a todos los miembros del equipo valorando siempre su contribución personal).

Cuando se asocia directamente el liderazgo con la formación del adolescente, se habla, según la Organización Panamericana de la Salud, (Blejmar y otros, 1998), de que el liderazgo debe ayudarlos a convertirse en personas más autónomas para decidir sobre su desarrollo futuro y ante todo convertirse en muy buenos ciudadanos.

En este sentido, especialmente en la etapa adolescente, una persona tiene diferentes pertenencias y roles, con diferentes modos de actuación e integración. De acuerdo con esto, los liderazgos también tendrán formas diferentes según los ámbitos: familia, grupos de pares, escuela, clubes deportivos, religiosos, etc. En cualquiera de estos contextos, actualmente es necesario hacer más con menos, adaptarse activamente, despertar el compromiso y armar redes. Se nota claramente que en las organizaciones y grupos juveniles, sin importar su propósito inicial, también se vuelve un objetivo principal, la búsqueda de identidad y autonomía y la formación del individuo como persona social, integrada a la comunidad y conectada con muchas otras organizaciones.

Con este panorama se puede pensar que no hay tipos absolutos de liderazgo sino momentos de liderazgo que se ejercen según las circunstancias y las dinámicas de los grupos, ser líder en un momento y seguidor en otro.

Es evidente que el grupo legitima la condición del liderazgo, ya que comparten un ideario, un lenguaje, un código común. Generalmente, también el grupo legitima a las personas o grupos con capacidades como: una visión del futuro, la capacidad de trabajar con otros, la flexibilidad para adaptarse, la actitud de servicio, que puedan basarse en el conocimiento y en la información, que sepan escuchar y comunicar, que puedan motivar a la gente y que estén comprometidos éticamente. En la juventud, además, el liderazgo tiene una función muy importante, la cual es aportar una mayor identidad de los individuos y los grupos y construir colectivamente una proyección al futuro.

Las capacidades para el liderazgo se pueden aprender mediante el ejercicio del rol, aunque las características personales pueden mejorar mucho el desempeño. Bajo esta visión, el liderazgo se entiende en función del vínculo que hay entre las personas, los

liderados son conscientes de que existe un vínculo basado en acuerdos sobre un ideal y un modo de concretarlo, éste se pone a prueba y se modifica según las circunstancias.

El perfil del líder no es necesariamente innato y para poder identificar cómo se forma se deben comprender tres dimensiones: el atributo, la relación y la posición ética. Como atributo, el liderazgo emerge al acoplar las características del sujeto y de la organización; como relación, el liderazgo incluye la capacidad para influir en y movilizar a los otros (legitimación) y como posición ética, el liderazgo debe añadir valores socialmente positivos y significativos a un grupo u organización para alejarse de los liderazgos negativos.

Para finalizar, es claro que en el ejercicio exitoso del liderazgo, según la Organización Panamericana de la Salud (, son absolutamente necesarios unos requerimientos de actitudes, conocimientos y habilidades, es decir, la combinación de la disposición, del saber y de los componentes innatos del individuo. Esta combinación, la resume Peter Senge al decir que: “los líderes... se distinguen por la claridad de sus ideas, la profundidad de su compromiso y su disposición a aprender cada vez más.”

3.2.4 El adolescente y sus interacciones. El ser humano en su vida se mantiene siempre en interacción con otras personas, lo cual lo conduce a comportarse de una forma específica constituyendo sus creencias, valores, actitudes y conductas semejantes a aquellos que los rodean. La interacción es muy importante, aunque sin descartar el factor biológico. (Vargas, Castellanos & Villamil, 2005).

El adolescente atraviesa esta etapa de su vida tratando de prepararse para insertarse en la sociedad, para eso construye una identidad. En este proceso desarrolla sus estructuras cognitivas en relación con los demás (Weissman, 2007). El desarrollo que busca el enriquecimiento personal y social se da a través de la interacción entre tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno (Krausskopf, 2004).

En la adolescencia se forma una identidad, inicialmente el yo se moldea desde otras personas y luego, el adolescente aprende a confiar en sí mismo (Palacio de Muñoz). Esto ocurre ya que existe un creciente contacto social (escuela, ambiente de trabajo, grupos de tiempo libre). En esos espacios de relación se desarrollan las habilidades sociales que aseguran el éxito social en todos los niveles. Esto se convierte en lo que Lazarus, citado por Riesco (2005) llama la asertividad: la capacidad de decir no, de pedir favores y hacer peticiones, de expresar los sentimientos positivos y negativos y de iniciar, continuar y terminar conversaciones.

Según la afirmación de Garaigordobil (2001) las interacciones sociales competentes son claramente necesarias para el ajuste y funcionamiento exitoso en sociedad. Cuando esto se refiere específicamente al tiempo de la adolescencia, se nota que en esta etapa ocurren eventos de desarrollo y cambios sociales muy relevantes para establecer y mantener la competencia social.

Ante esta afirmación, es muy conveniente empezar a establecer las características de las interacciones que sostiene el adolescente en los diferentes ámbitos en que se mueve. El adolescente se debe mover en un contexto determinado, el cual es un escenario en el que el joven ensaya su papel para ir configurando su forma de ser. Estos escenarios se determinan por tres variables: extracción social (realidades económicas, capital cultural); dinámicas entre los actores (tiempo y espacio) y clima (estimulación y limitación de los adultos cercanos) (Funes, 2005). Esta combinación de factores, constituyen los ámbitos de interacción social considerados en la investigación.

3.2.4.1 Interacción con los pares. Los adolescentes procuran siempre explorar las posibles fuentes de reconocimiento sensorial, emocional y social (Krausskopf, 2004). Esta misma autora afirma que en la adolescencia las personas nacen para una sociedad más amplia, iniciando un desprendimiento del sistema familiar de modo que las relaciones se resignifican, empezando la construcción de roles y el esclarecimiento de perspectivas de vida en un contexto específico.

Las interacciones con los pares, se inician con la vinculación a pequeños grupos con la finalidad de la diversión, para luego evolucionar a grupos de ambos sexos, bajo el formato de clubes, equipos, fraternidades, entre otros. La función primordial de estos grupos es la de favorecer el proceso de socialización mediante la comunicación que permite al adolescente adquirir conceptos y procedimientos que son la base de una próspera vida social (Palacio de Muñoz).

Los jóvenes le conceden una importancia excepcional al hecho de estar entre amigos, y esto conforma uno de sus valores centrales. Es para el adolescente una de las experiencias más gratificantes y anheladas, no sólo para compartir la diversión sino también los malos momentos y los problemas. También se concede gran importancia al espacio social del ocio, en el cual se producen otros tipos diferentes de interacción. (Imaz, 2005).

En un grupo de pares se comparten ideas y se tiene algún tipo de actividad coordinada. Los adolescentes tienen el instinto de andar en “manada” (Vargas, Castellanos & Villamil, 2005) y en la adolescencia hay gran atracción e identificación con los pares, se busca ampliamente su consejo y su aprobación. Es un medio seguro de ensayo de nuevos valores y de puesta a prueba de las ideas. Los pares influyen en el adolescente, pero no de manera independiente de otros factores de la vida juvenil. El adolescente ya es un individuo capaz de elegir y decidir a que grupo se afilia según sus afinidades, de modo que se confronta con culturas y sistemas de normas y valores.

Según Ungar (2000), citado por (Vargas, Castellanos & Villamil, 2005), el grupo de pares es muy importante en la construcción de la identidad de los jóvenes, ya que progresan hacia una mayor autodefinición, empoderamiento y autoexpresión en otros espacios de su comunidad. Este proceso se cumple en tres etapas: primero el grupo de pares ayuda a reforzar la autodefinición del adolescente; en segundo término, el adolescente trata de ser un “camaleón” para adaptarse al grupo y finalmente, el adolescente experimenta el control y la competencia para construir su propia

autodefinición que será aceptada por los pares, la familia y los miembros de la comunidad. Por lo tanto, puede afirmarse que el grupo de pares es necesario para el logro de tareas de desarrollo y crecimiento cognitivo y emocional, ya que, según afirma Ungar, los adolescentes que tienen una alta identificación con el grupo de pares se inclinan más a pedir ayuda a otras personas (pares, amigos, padres y otros adultos), a aceptar sus ofrecimientos de soporte, a hablar sobre sus problemas y parecen tener más capacidad para resolverlos. Según Shapiro y Hertzog (2006), en esos grupos se aprenden los principios de autodeterminación y responsabilidad.

De acuerdo con Ayestarán (1987), la influencia de los pares no necesariamente se contrapone con la influencia familiar, en muchos casos, los pares pueden corroborar y complementar los valores aprendidos en la familia, especialmente cuando los pares son de origen similar. Este autor también refiere cuatro tipos de grupo de pares: de diversión, de reflexión, de trabajo lucrativo y antisociales. Cuando son positivos cumplen funciones como: apoyo, estabilización emocional, integración social y provisión de autoestima y seguridad; dado que permiten aprendizajes como: toma de decisiones, asertividad, colocarse en la perspectiva del otro, nuevas conductas por imitación de nuevos modelos. Esto puede resumirse en una función protectora y compensadora.

3.2.4.2 Interacciones con superiores. Según afirma Krausskopf, (2004), las relaciones intergeneracionales permiten al adolescente afirmar su identidad y reforzar los procesos de independización y diferenciación. Según esta misma autora, desde el punto de vista familiar es necesaria una buena relación afectiva y un replanteamiento de las relaciones generacionales a medida que los hijos avanzan en la adolescencia para contribuir a su diferenciación, autonomía y capacidad de enfrentarse a la vida. El respeto y la escucha mutua facilitan el desarrollo de destrezas de negociación y de interlocución constructiva con los adultos, necesarias para incorporarse a la vida social.

Según Funes (2005), el grupo familiar aporta unas personas adultas con diferentes posibilidades de entender lo que ocurre con sus hijos y de brindarles la base de seguridad necesaria. Muchas confianzas de la vida adulta se construyen con base en la confianza brindada por los adultos del grupo familiar. Gran parte de lo que significa ser adolescente se ve influenciado por las relaciones con los adultos y las vivencias que éstas generan Funes (2005). Un claro ejemplo son los docentes, con los cuales pueden construir relaciones generadoras de confianza o de tensión, de acumulación de experiencias positivas o de bagajes negativos. Tener uno u otro profesorado significará descubrir, de formas diferentes, cuestiones vitales, formas de ser persona y valores del mundo adolescente.

Los adolescentes están relacionados con instituciones adultas que determinan sus interacciones y prácticas: un claro ejemplo son las agrupaciones que propicia la escuela y la vida escolar cotidiana que ellas generan; estas agrupaciones son seleccionadas desde una visión de adulto.

En cuanto al adolescente vinculado al mundo laboral, tiene un contexto adicional de acción e interrelaciones con el mundo adulto que contribuirán al desarrollo de su subjetividad (Mitjás, 2001). Los elementos que participan son las exigencias de la actividad laboral, las expectativas que tienen los adultos alrededor del menor y obviamente las interacciones que se generan en ese espacio. Según Macías y otros (2008), los jóvenes trabajadores deben cumplir con funciones propias del adulto, asumiendo un nuevo rol tanto en su entorno familiar como académico.

Según Arias y otros (2005), la entrada al mundo laboral mejora la relación de los adolescentes con los padres, cuando éstos últimos valoran el esfuerzo que significa para los jóvenes el trabajo. El trabajo permite al adolescente salir del contexto de la vida cotidiana y participar de otros espacios, estableciendo relaciones sociales con otras personas, donde se presentan diferentes situaciones que les permiten conocer otras formas de ser. En la investigación de Arias y otros, se refiere que en el ámbito laboral se da un claro desarrollo de las habilidades sociales, ya que se adquiere la capacidad de cumplir con los compromisos contraídos. Este mismo resultado, indica, desde la voz de los adolescentes, que el trabajo les permite desarrollar mayor respeto por la autoridad y por las normas establecidas. Además, a la vista de los docentes, la participación en el mundo laboral genera habilidades de liderazgo con la posibilidad de argumentar puntos de vista e influir en los otros.

A modo de conclusión, la interacción del adolescente con el adulto que se encuentra en una posición de autoridad frente al joven, se ve ante todo influida por la posición que decida tomar el adulto (Grosser, 2003). El adulto que es capaz de reconocer que la posición del adolescente es válida y le permite atravesar por el proceso sin declararle la guerra, crea un clima propicio y favorecedor para el joven. Es lo que Funes (2005) llamaría una mirada positiva y activa, en la cual se hace del conocimiento y la proximidad al adolescente la clave para educar y enseñar.

3.2.5 Trabajo en equipo. El trabajo en equipo, concebido como la manera de alcanzar un objetivo común entre un grupo de personas, guarda unas características básicas¹³:

- **Unidad:** No se debe concebir como uniformidad y falta de conflicto o un sacrificio total de lo que se es a favor del grupo; por el contrario, se trata de comprender y comprometerse con el propósito del grupo y los resultados a lograr, integrando en cuanto sea posible, los valores y propósitos del grupo con las necesidades de los integrantes. Éstos, a su vez, deben cumplir con las normas del grupo y tener sentido de pertenencia hacia el mismo.

- **Apoyo mutuo:** Se refiere a crear una estructura de cooperación, en la cual, “yo puedo tener éxito sólo si tú tienes éxito y viceversa”. En este caso, no se debe caer en el paternalismo, ni en la complacencia ante los errores o descuidar lo propio sólo para ayudar al otro.

¹³ Programa de comunicación de Sloan. En: usic.13.ugto.mx.

- **Manejo de diferencias:** En un buen trabajo en equipo, se fomenta el intercambio abierto de ideas y de opiniones, integrando los mejores resultados finales. Para conseguir este objetivo, se debe experimentar desde el punto de vista del otro, distinguir entre el valor de la persona y lo correcto de su opinión, tratando de que la propia perspectiva sea comprendida en un terreno común. En este orden de ideas, se debe evitar el tolerarlo todo con el objetivo de una paz barata o resaltar continuamente las diferencias; se debe ante todo debatir en el plano del respeto.

- **Escucha activa:** Se refiere a tener una actitud abierta a la persuasión, donde se acepte el error y se explore en equipo para ayudar al otro, respetando su libertad. La escucha activa no tiene nada que ver con la crítica constante o con el atender sin intervenir nunca.

- **Retroalimentación:** No se trata de exhibir los errores de los otros en presencia de terceros, ni de generalizar o distorsionar la información. Por el contrario, se refiere a dar información específica directamente a la persona involucrada, de modo que pueda saber cómo es vista y cómo impacta su trabajo en los demás. Para esto se deben comunicar datos objetivos, señalando los errores sin rechazar a la persona, todo con el fin de ser sincero para ayudar al otro.

- **Confianza mutua:** Se refiere a un clima de libertad para expresar abiertamente los sentimientos y opiniones, tener la posibilidad de que cada miembro del grupo crea en sí mismo y en los demás. En este clima de confianza mutua, se pueden acordar criterios objetivos de desempeño, teniendo certidumbre acerca del comportamiento del otro. Para asegurar la confianza mutua es necesario dejar de cuestionar y hacer comparaciones innecesarias.

- **Análisis de problemas:** Ante todo, dentro de un equipo de trabajo es necesario aceptar la imperfección humana e identificar los hechos, haciendo un análisis integral que permita generar opciones para seleccionar la mejor entre muchas. Esta no es una labor exclusiva de quien lidera, y debe alejarse de determinar sólo las causas o atacar sólo los síntomas. Por el contrario, se deben identificar todos los recursos utilizables para resolver el problema, teniendo en cuenta los procesos humanos del equipo.

- **Toma de decisiones:** Las decisiones distan mucho de ser imposiciones de una sola persona. Son el fruto de un acuerdo compartido y apoyado por todos, de modo tal que hay claridad del ámbito, los alcances y límites de las decisiones de cada integrante.

- **Planeación:** Se refiere a definir lo que se quiere lograr en términos concretos, definiendo acciones específicas de qué, cuándo y quién, con una buena comunicación de cada uno de los involucrados, de modo que siempre se pueda hacer un plan de revisión para evaluar el progreso y hacer ajustes a lo largo del proceso. Se debe evitar la continua improvisación y la previsión de objetivos irreales. Ante todo, se busca la preparación de las labores a través de una secuencia de actividades, tiempos y compromisos.

- **Liderazgo:** es ante todo la posibilidad de que un miembro del equipo pueda crear los sistemas y estructuras para alcanzar las características anteriores en el equipo, de modo tal que sea un facilitador que favorezca el aprendizaje continuo del equipo, gracias a su visión. Este líder no es siempre el mismo, el liderazgo cambia según las diversas actividades y objetivos que el equipo persiga. Un líder nunca dirige solo, ni tampoco controla o manipula a los integrantes y ante todo evita la competencia inútil.

Con el cumplimiento de estas características, los buenos equipos realizan la tarea y elevan la satisfacción de sus componentes. Esto además requiere que haya un buen conocimiento de todos los miembros del equipo y sus puntos fuertes, manteniendo siempre abiertas las líneas de comunicación.

3.2.6 Organización. En el análisis de la información recolectada es evidente la organización que está presente en los estudiantes participantes en la investigación. Es notorio en la idea que ya tienen frente a su proyecto de vida.

Según Arias y otros (2005), los adolescentes trabajadores aprenden a asumir responsabilidades y a manejar los compromisos adquiridos en todos los aspectos de su vida. Otra habilidad adquirida es la capacidad de planificación y la motivación al logro, teniendo un gran interés en terminar sus estudios y autofinanciarse.

Las habilidades de planificación también se trasladan al plano escolar, especialmente en la organización del tiempo de estudio, haciéndolo compatible con el trabajo. Estos estudiantes se destacan por su responsabilidad en el cumplimiento de plazos para entrega de trabajos y el cumplimiento de todos los demás compromisos académicos.

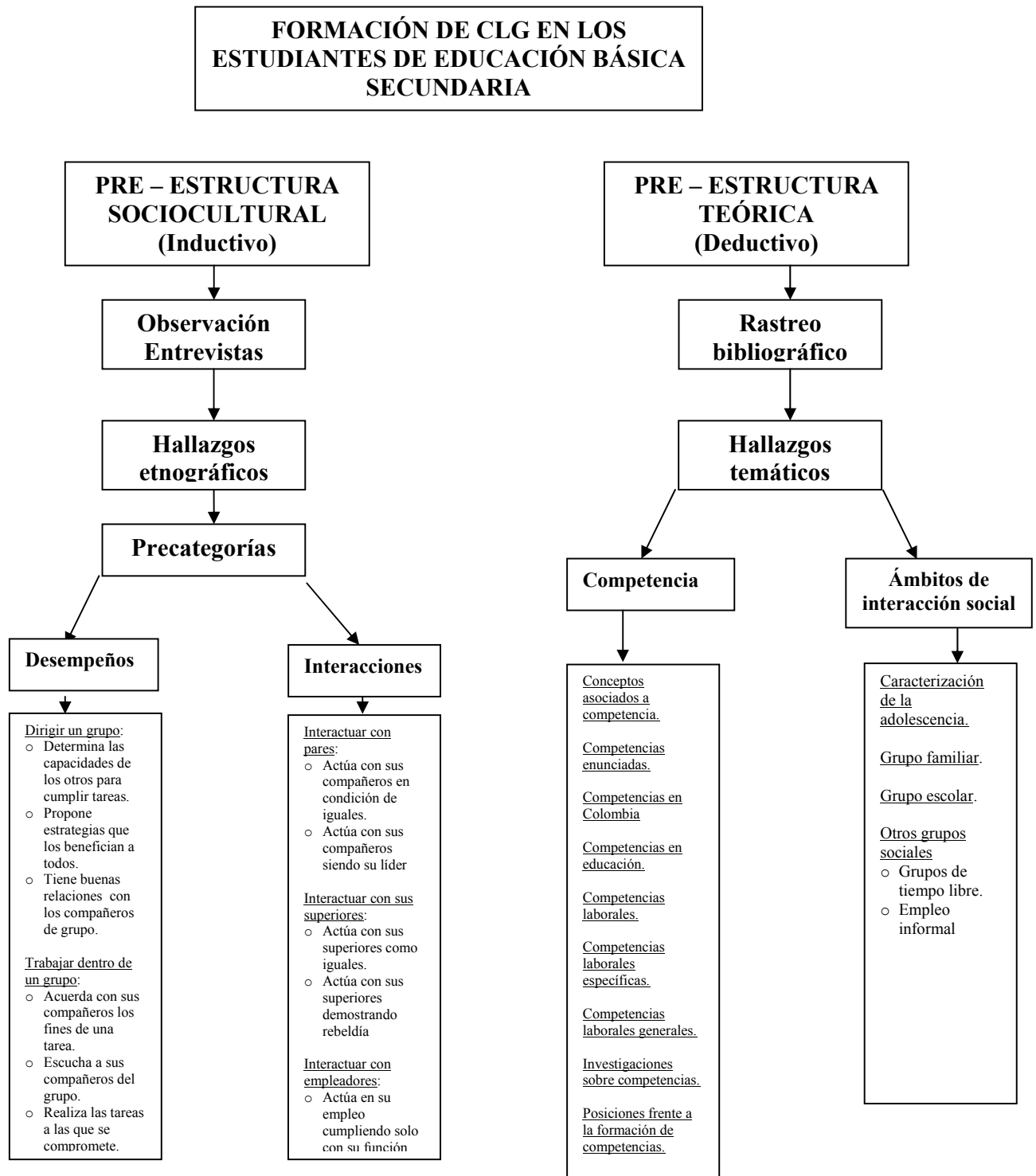
Según Mitjás, (2001), muchos adolescentes que trabajan desarrollan sus proyectos de vida en relación con sus espacios de trabajo, el cual perciben como un espacio de libertad. Precisamente en lo que se refiere al proyecto de vida, D'Angelo (1999) plantea que en la adolescencia el individuo tiene la intensa necesidad de encontrar el sentido de su vida y este proceso de elección sobre el futuro es un proceso de autodeterminación, constituido a través de las interacciones personales.

Desde la posición de Arias y otros (2005), la organización presente en los adolescentes vinculados al mundo laboral se manifiesta especialmente en una mayor capacidad de planificación. Esta capacidad incluye aspectos como la distribución del dinero, el manejo de las pertenencias y la responsabilidad frente a los compromisos adquiridos. El manejo del tiempo, especialmente del tiempo de estudio, también es un valor relevante en lo referente a la organización.

Este aspecto de la organización es determinante para el adolescente como aspecto de formación de competencias, ya que este elemento de la personalidad facilita los aprendizajes y asegura el éxito en el manejo de los recursos con que cuenta una persona en un momento determinado.

3.3 PREESTRUCTURA SOCIO CULTURAL ENCONTRADA

Figura 1. Preestructura social



4. CONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD

Una vez saturadas las categorías iniciales y las categorías encontradas y delimitado el marco teórico del área problemática, se complementó la investigación con el diseño metodológico. Para ello se estructuró una segunda guía que orientó el proceso de búsqueda de configuración de la realidad.

4.1 GUÍA DE CONFIGURACIÓN

4.1.1 Un gran interrogante (problema). Es evidente que en los contextos en que se desenvuelven los seres humanos se convierten en formadores de las personalidades que determinan sus comportamientos y actitudes posteriores. Durante las últimas décadas se reconoce que los formadores se vienen modificando, y que algunos, como el trabajo infantil, viene cambiando estructuras establecidas como la escuela.

En la escuela se habla de la necesidad de formar para el trabajo y para ellos se propuso desarrollar competencias laborales. Establecer y comprender la relación entre los contextos formadores o ámbitos de interacción social y el desarrollo de las competencias laborales es un vacío de conocimiento al cual se refiere esta investigación y que se pretende aclarar a partir de la pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrollan Competencias Laborales Generales en jóvenes de la básica secundaria de las Instituciones Educativas Francisco José de Caldas de Supía y El Llano de Marmato, desde sus ámbitos de interacción social?

4.1.2 Otros interrogantes. Frente a la pregunta descrita previamente surgieron múltiples interrogantes englobados en ella, los cuales pueden expresarse de la siguiente manera:

- ¿Las interacciones que se presentan dentro del espacio familiar del estudiante crean una base de acción permanente para la formación competencias laborales generales?
- ¿Cuáles son los elementos de las interacciones con los compañeros de los ámbitos laboral y de tiempo libre que fundamentan habilidades sociales que se manifiestan como competencias laborales generales?
- ¿Son las actividades institucionales intencionadas tan efectivas como se cree en el proceso de formación de las CLG en los estudiantes?
- ¿Qué elementos aportan las actividades institucionales no intencionadas en la formación de las CLG?
- ¿Cuáles son los elementos de la formación que se fortalecen en esas actividades de tiempo libre escogidas por los estudiantes?

- ¿Cuál es la interacción más significativa para el estudiante dentro de los ámbitos en los que se desempeña?

4.1.3 Objetivos

4.1.3.1 Objetivo general. Comprender la manera cómo la escuela, la familia, las actividades de tiempo libre y el empleo informal desarrollan competencias laborales generales en los estudiantes de la básica secundaria de las Instituciones Educativas Francisco José de Caldas de Supía y El Llano de Marmato, a través de las percepciones de los miembros de la comunidad educativa.

4.1.3.2 Objetivos específicos

- Entender el aporte de las acciones cotidianas del ámbito familiar al proceso de formación de CLG en los jóvenes.
- Reconocer en los desempeños del ámbito laboral informal elementos que fortalecen el desarrollo de CLG.
- Comprender el aporte que las “tareas” escolares hacen al desarrollo de las CLG. (El término tareas se refiere a todas aquellas responsabilidades que se le asignan al estudiante en el desarrollo de las labores institucionales).
- Rescatar del interior de las actividades de tiempo libre los elementos que participan en la formación de CLG.

4.1.4 Escenario Sociocultural

4.1.4.1 Población General. La población estuvo compuesta por estudiantes de básica secundaria de las Instituciones Educativas Francisco José de Caldas de Supía y El Llano de Marmato, con características definidas de acuerdo con la intencionalidad de las investigadoras:

- Demostrar desempeños que se puedan inscribir dentro de las competencias laborales generales.
 - Ser estudiantes de las instituciones educativas desde por lo menos tres años atrás con el fin de poder establecer si los desempeños observados son casuales o han sido constantes.
 - Estar cursando algunos de los grados de la básica secundaria.
 - Estar vinculados a algún empleo informal.
 - Pertenecer a un grupo que realice actividades de aprovechamiento del tiempo libre (Deportes, Bandas musicales, Grupos Culturales, entre otros).
 - Manifestar su consentimiento y el de sus padres para participar en la investigación.

Y para validar los datos se acudió a padres de familia, docentes, empleadores, compañeros de aula, compañeros de actividades de tiempo libre, buscando cubrir los ámbitos de interacción social en los que se mueven los estudiantes y definidos para la investigación.

4.1.4.2 Población específica. Seis (6) estudiantes hombres, cuatro (4) estudiantes mujeres, seis (6) padres de familia, cinco (5) docentes, tres (3) empleadores y cinco (5) compañeros de aula o de grupo de tiempo libre.

4.1.4.3 Espacios de interacción social. El escenario sociocultural de la presente investigación estuvo constituido por los estudiantes determinados como informantes claves y los demás informantes, seleccionados específicamente por su interacción con los primeros. Para realizar la investigación el trabajo de campo se ubicó principalmente en los siguientes espacios físicos:

- **I.E. Francisco José de Caldas (Supía):** La institución cuenta en su carta de presentación ante la comunidad educativa supieña con dos elementos distintivos en su objetivo misional: la formación para el trabajo y la escuela inclusora para estudiantes en situación de discapacidad. Es una institución ubicada en el casco urbano del municipio, cuya planta física está compuesta por aulas de clase y talleres, según las asignaturas y especialidades, dentro de las cuales rotan los estudiantes durante la jornada escolar. Es un ambiente tranquilo, alejado del tráfico pesado y cuenta con los servicios básicos para los estudiantes, además de algunos espacios con zonas verdes. Los estudiantes pueden abandonar las instalaciones durante el descanso de la jornada escolar, la cual se cumple de las 6:30 a.m. hasta la 1:30 p.m. La planta docente está constituida por 42 docentes y a la jornada escolar diurna acuden aproximadamente 970 estudiantes.

- **E. El Llano (Marmato):** Es una institución ubicada en la vereda del mismo nombre, la cual está sufriendo un proceso progresivo de urbanización. La fuente económica de este sector es la minería. Se encuentra justo a un costado de la vía principal de acceso al municipio, en el centro de la vereda. La planta física es pequeña y las aulas se asignan a cada grupo. Cuenta con los servicios básicos para los estudiantes, los cuales deben permanecer todo el tiempo de la jornada dentro de la institución. La jornada se cumple de 12:00 m. a las 6:00 p.m. Alrededor de la escuela se encuentran muchos establecimientos de comercio y diversión, los cuales a veces interrumpen la actividad escolar. En la básica secundaria y media hay aproximadamente 200 estudiantes con 12 docentes.

- **Espacios laborales:** La mayoría de los estudiantes laboran en negocios familiares como tiendas ubicadas dentro de las casas o kioscos de ventas de comestibles y licores o restaurantes. También se contó con un estudiante que labora como vendedor de refrescos en el municipio de Supía, se mueve dentro de la zona comercial del municipio (supermercados, ventas de verduras, carnicerías, terminal de transporte, galería, bares, etc.). También hacen parte del escenario laboral de los estudiantes los molinos de mineral, los cuales son espacios muy grandes, cubiertos por un gran techo, sin divisiones de paredes, en los cuales se acomoda la maquinaria: espacios para acopio

de mineral, molinos y mesas de concentración; es un ambiente ruidoso, lleno de residuos de mineral y en el cual el trabajo puede considerarse bastante rutinario. En cuanto a la labor de los trabajadores de la panela, los trapiches son ambientes ubicados generalmente en las zonas rurales. Generalmente es un espacio sin divisiones, con un techo grande, dentro del cual se distribuyen los espacios para: materia prima, trapiche, horno, fondos y material de reuso como combustible (bagazo seco). Una de las estudiantes colabora con sus padres en el servicio de alimentación del adulto mayor, el cual es un ambiente propio de la higiene y manejo que deben tener los sitios de manipulación de alimentos, donde la población llega en horarios específicos para recibir el servicio. Los otros estudiantes son dependientes de las ventas de frutas y verduras, especialmente los domingos, los días de mercado y se encargan de atender a los clientes, que en esos días, son muchos.

- **Actividades de tiempo libre:** Muchas de esas actividades se cumplen en el espacio físico de las instituciones: grupo de teatro, ensayos de banda, ensayos de porristas, entrenamientos de los equipos. Las actuaciones deportivas se cumplen en las canchas de los respectivos municipios: en Supía se cuenta con un estadio bien acondicionado y un polideportivo, mientras que en Marmato se trata de placas polideportivas que no cuentan con graderías ni otro tipo de servicios.

4.1.5 Metodología

4.1.5.1 Tipo de estudio. Dado el fin comprensivo de la investigación, la definición del cómo, se inició por la determinación de una **investigación cualitativa** para aproximarse a la realidad social y comprenderla desde la experiencia de las personas involucradas en ella, tal como lo afirma Bonilla (1992), citada por Lugo (2007). En este tipo de aproximación cualitativa al fenómeno de interés era claro que se recogerían los datos en el contexto natural, a través de métodos que se definirían e irían modificando conforme al desarrollo del trabajo investigativo. Así se obtendría la perspectiva propia de los participantes para la comprensión del fenómeno.

Luego del establecimiento de la investigación cualitativa, ésta brinda un amplio abanico de estrategias para aproximarse al objeto de estudio; al considerar el objetivo principal, se determinó que la **etnografía** como estudio de los procesos culturales, por parte de las personas inmersas en una cultura, era la aproximación más adecuada, dado que las investigadoras están en relación permanente con los informantes. Según la afirmación de Galeano (2004), la investigación etnográfica es la descripción, el registro y el análisis de un campo de la realidad social específica y de unos patrones de interacción social.

La etnografía como tal es demasiado amplia y desde sus orígenes antropológicos ha desarrollado un gran número de escuelas o subtipos. Ante las alternativas etnográficas, las investigadoras se inclinaron, como resulta apenas obvio, por la **etnografía educativa**, orientadas por las afirmaciones de Martínez (2004): *“La etnografía aplicada al campo educacional... su fin es lograr, primero, una descripción amplia y rica de los contextos, actividades y creencias de los participantes en un medio educativo y, luego,*

elaborar una síntesis estructural teórica que sea como una fotografía verbal de esa realidad, con el fin de fundamentar la toma de decisiones en torno a la misma". Ante este panorama les resultó aún más inspiradora esta otra afirmación de Martínez: *"La investigación etnográfica no tiene, como primer plano, pretensiones universales y de alta generalización de sus resultados... su fin próximo es estudiar, conocer y servir a una comunidad, institución o grupo particular; su fin remoto, el llegar a descubrir y establecer teorías generales"*.

En cuanto al diseño específico de la investigación, hubo aproximación desde la fundamentación investigativa y se optó por la propuesta del **Principio de Complementariedad Etnográfica** de Murcia y Jaramillo (2000), el cual considera los aportes de muchas corrientes y enfoques cualitativos de modo tal que se alcance la descripción, interpretación y comprensión de un fenómeno sociocultural humano, desentrañando la estructura cultural y su esencia. De esta manera se mezclan la teoría y los datos culturales para dar una interpretación válida de la realidad. En este diseño desde la complementariedad se dan tres momentos básicos: un acceso al escenario socio cultural, un trabajo de campo a profundidad y un proceso de construcción de teoría, los cuales no son ni secuentes ni excluyentes, si no que se conectan entre sí todo el tiempo. Los nombres para estos procesos son preconfiguración, configuración y reconfiguración de la realidad. En la **preconfiguración** se adquiere una primera aproximación a la posible estructura sociocultural (preestructura); en la **configuración** se pone en escena una guía flexible para realizar el trabajo de campo y obtener una estructura más confiable y en la **reconfiguración** se analizan los hallazgos socioculturales desde una triple perspectiva: investigador, teoría formal y teoría sustantiva.

4.1.5.2 Técnicas e instrumentos. Las técnicas e instrumentos utilizados dependieron del objetivo y necesidades del momento de la investigación. Las utilizadas fueron.

- **Observación etnográfica:** Permitió a los observadores registrar lo que sucedía en los contextos de los estudiantes y conocer características de ellos. Desde aquí se empezaron a vislumbrar los posibles entrevistados y los sitios para realizar los acercamientos, procurando siempre los ambientes naturales de los informantes.

- **Observación participante:** Las investigadoras pasan a ser integrantes activas de los grupos y de las actividades de aula en las que se desenvuelven los estudiantes, participando en manifestaciones de vida colectivas. Permitió conocer de cerca expectativas, actitudes, comportamientos, conflictos y maneras de resolverlos a través de actividades individuales, grupales y de trabajo en equipo. Desde el inicio de la observación participante en las aulas y talleres se tenían claros los objetivos de la investigación y los elementos a observar: todas las manifestaciones de los estudiantes en ambientes escolares e ir determinando los posibles informantes claves de acuerdo con las características preestablecidas y que posibilitaban el aporte de información.

- **Entrevista en profundidad:** Para realizarlas se diseñaron preguntas base para los grupos entrevistados: estudiantes, padres de familia, compañeros de aula, docentes y

empleadores, lo que permitió comparar informaciones. Las preguntas fueron abiertas, esperando que los entrevistados pudieran expresarse con sus palabras y muchas veces, la respuesta a una pregunta guió la siguiente pregunta para seguir la pista de los posibles datos. Algunas entrevistas cubrieron en una sola sesión las expectativas, mientras que en otras hubo que regresar hasta tres veces.

Algunas preguntas base estuvieron relacionadas con los siguientes temas:

○ **Estudiantes:**

- Momento y razón de la vinculación al mundo laboral.
- Motivación para pertenecer al grupo de tiempo libre, rol que se cumplen en él y sentimientos generados
- Posición de sus padres frente a la participación en los grupos o el trabajo.
- Remuneración y uso que le dan.
- Distribución del tiempo para cumplir con las actividades, el trabajo y en el colegio.
- Historial laboral de sus padres y los miembros de su entorno cercano.
- Expresión de la postura personal frente a las actividades institucionales del colegio.
- Identificación de riesgos laborales y las experiencias significativas en este ámbito.
- Escogencia de los compañeros de trabajo tanto en las actividades escolares como extraescolares.
- Expectativas tienen frente a otras actividades de tiempo libre que actualmente no pueden desarrollar.
- Logros personales que les parecen más relevantes.

○ **Padres:**

- Temas emergentes de las entrevistas con los estudiantes.
- Figura predominante en el acompañamiento y educación de los hijos.
- Aficiones de la primera infancia de los hijos y cómo fueron alentadas o no en casa.
- Relación del estudiante con los miembros del entorno próximo.
- Actividades que realiza el estudiante en el hogar, ya sean voluntarias o asignadas.
- Sistema de normas en el hogar, especialmente frente al alcance del logro académico.
- Historial del estudiante en cuanto a su vinculación en actividades laborales o de tiempo libre.
- Manejo del estudiante frente a sus pertenencias dentro del hogar.

○ **Empleadores:**

- Temas emergentes de las entrevistas con los estudiantes.
- Expresión de la razones de la contratación
- Concepto sobre el desempeño del estudiante en lo laboral.

- **Compañeros de actividades de tiempo libre:**

- Temas emergentes de las entrevistas con los estudiantes.
- Tipo de relación mantienen con el estudiante informante.
- Opinión sobre el informante.
- Expresión de los aspectos que le son significativos frente a la interacción en el grupo con el estudiante informante.
- Percepción de todo el grupo frente al informante.

- **Docentes o Directores de Grupo:**

- Temas emergentes de las entrevistas con los estudiantes.
- Principales habilidades sociales que identifica en los estudiantes.
- Participación de los informantes en las diferentes actividades escolares.
- Percepción que tiene sobre la situación del informante dentro del grupo.

- **Instrumentos:** Se utilizaron los diarios de campo y las audiograbaciones. Las notas escritas en los diarios fueron de dos tipos: las objetivas, tal como la persona lo dijo o lo hizo y las interpretativas, donde las investigadoras dieron un significado a lo dicho por los entrevistados, desde aquí salieron los primeros nombres de las categorías emergentes. Las técnicas e instrumentos fueron las propias de la investigación cualitativa y su caracterización se tomó de Hamersley & Atkinson (1993) y Taylor & Bogdan (1987).

4.1.5.3 Procesamiento de la información. Se orientó desde el análisis en progreso propuesto por Taylor & Bogdan (1987).

- Consignación de notas y percepciones en diarios de campo
- Consignación manuscrita de la información de las observaciones
- Transcripción en Word de las audiograbaciones de las entrevistas
- Lectura y relectura de los datos (familiarización)
- Comparación de enunciados y acciones entre sí y búsqueda de concepto que las unifique.
- Codificación por colores de los datos que aportaban información a cada categoría inicial.
- Codificación en otros colores de datos correspondientes categorías emergentes.
- Recorte de los textos manuscritos, separación y agrupación por igualdad de colores.
- Recortado, separado y pegado de textos de Word por igualdad de colores.
- Se apartaron datos sobrantes.
- Refinamiento del análisis, el cual consistió en:
 - Búsqueda de semejanzas subyacentes existentes entre los conceptos (subcategorías, categorías iniciales y emergentes).
 - Selección de proposiciones que abarquen varios conceptos, en una proposición general de hechos basados en los datos).
- Agrupación de subcategorías (categorías simples) en categorías más generales (axiales)

- Agrupación de categorías iniciales y emergentes en dos grandes categorías: desempeños e interacciones.

4.2 PUESTA EN ESCENA DE LA GUÍA

Una vez seleccionados los informantes por parte de cada una de las investigadoras en su respectiva institución educativa, se procedió a buscar el consentimiento informado de los estudiantes, sus padres, las rectoras de las instituciones y el director de núcleo educativo. Luego de un consenso previo entre ambas investigadoras, se inició el proceso de observación aprovechando todas las oportunidades disponibles para ello. Si bien muchas se programaron, también se dieron muchas observaciones en momentos de actividades institucionales o cuando se presentaban encuentros con los informantes en espacios diferentes de la planta física de la institución. Las observaciones en los sitios de trabajo fueron las menos espontáneas, ya que en esos sitios se debía contar con la anuencia de los jefes o empleadores y para ello se debía contar con la gestión de los estudiantes para obtenerla. El registro de las observaciones, inicialmente se convirtió en un proceso dispendioso, hasta que se tuvo el criterio establecido para determinar la información relevante para el propósito investigativo. Simultáneamente con la transcripción de esta información se hicieron las notas al margen que daban inicio al proceso de análisis, que en la investigación cualitativa es simultáneo con el desarrollo de cada una de las etapas.

Luego de múltiples lecturas y análisis de los resultados de las observaciones, se establecieron los temas que guiarían las entrevistas, los cuales sirvieron de base para el inicio de las conversaciones, las cuales en cada caso se llevaron a cabo en la lógica natural de una entrevista en profundidad, orientada por preguntas muy generales, siguiendo los temas relevantes planteados por el informante en sus respuestas.

La transcripción de las entrevistas, fue la actividad más extenuante del proceso, pero brindaron la información más valiosa, ya que desde el análisis de las primeras se pudo iniciar el proceso de categorización, tanto de las pre categorías iniciales como de las emergentes en el estudio y además permitieron mucho contacto con los datos.

Este proceso se cumplió, señalando con colores diferentes, los temas similares tanto de observaciones como de entrevistas, tanto lo ajustado a pre categorías como los temas emergentes. (Codificación).

Como se estableció previamente, este proceso se cumplió simultáneamente con el análisis a través del establecimiento de posibles estructuras socioculturales, el cual es el resultado de esta etapa del proceso.

5. RECONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD

La reconfiguración de la estructura no se puede considerar independiente del momento anterior, como ocurre durante todo el proceso investigativo, por lo tanto pueden considerarse paralelos, ya que los elementos que se van descubriendo en la estructura, se deben ir relacionando con los conceptos y desde esa relación se deben recomponer, redimensionando la estructura desde la comprensión que aporta la teoría sobre cada una de las categorías.

Este momento también debe ser asumido como un momento de confrontación, al contrastar la realidad empírica con la realidad conceptual. Como el fin de la investigación es comprensivo, los datos deben analizarse permanentemente con el fin de reorientar el proceso e ir comprendiendo la realidad.

En la propuesta de la complementariedad etnográfica, en este momento, el investigador busca comprender la estructura sociocultural, apoyándose en los eventos del contexto (recopilados en los diarios de campo y en los relatos etnográficos) y en las leyes, teorías y conceptos que puedan ayudar a dicha comprensión.

5.1 CATEGORÍAS ENCONTRADAS

5.1.1 Articulación de las categorías encontradas

Tabla 12

Categorías encontradas

DESEMPEÑOS	INTERACCIONES
Solidaridad	Entre pares
Liderazgo	Con superior
Organización	Como superior
Trabajo en equipo	
Apoyo familiar	

5.1.2 Categorización general (Ideogramas). Culminados los momentos de categorización mediados permanentemente por la triangulación (Establecimiento de comparaciones y relaciones entre los hallazgos etnográficos, los teóricos y la percepción e interpretación de las investigadoras) quedó una estructura o categoría macroconceptual, es decir el tema delimitado alrededor del cual giró la investigación.

Con el fin de establecer las relaciones entre los datos, clasificar sus tipologías y encontrar generalizaciones, se realizaron ideogramas que se fueron modificando y depurando.

Figura 2. Ideograma de desempeños

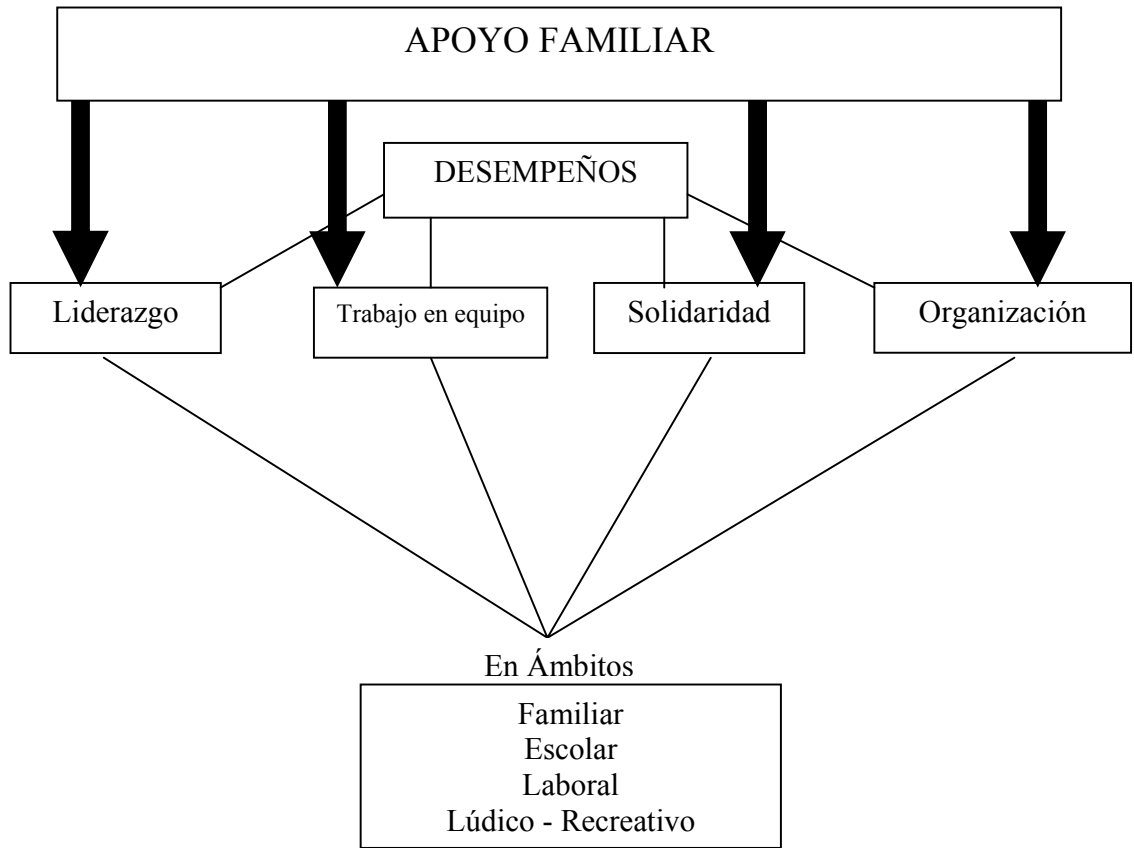
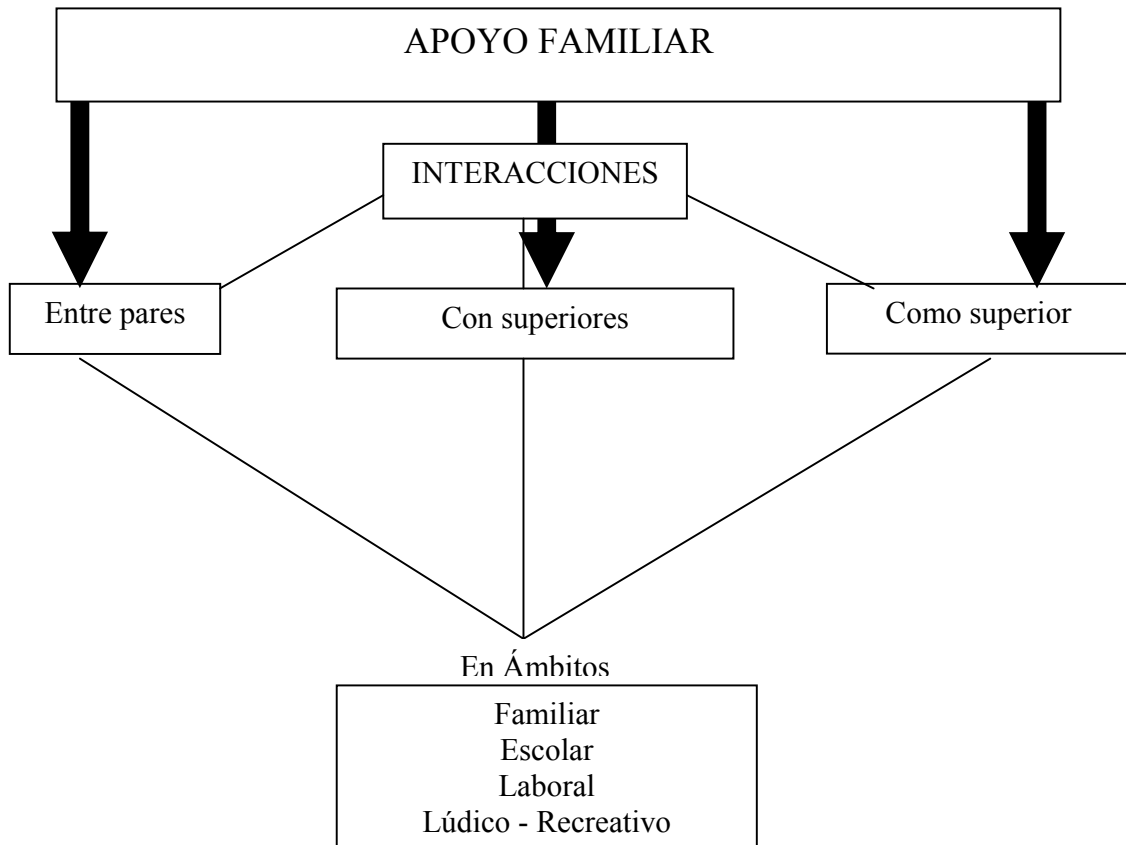


Figura 3. Ideograma de interacciones



5.2 CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LAS CATEGORÍAS ENCONTRADAS

5.2.1 Apoyo familiar. Es el tipo de interacción al interior de la familia que permite a los adolescentes que se forman dentro de ella adquirir los aprendizajes necesarios para tener una exitosa inserción en la sociedad. Dichos aprendizajes se refieren a aspectos como: confianza en sí mismo, confianza en los demás, tipo de relaciones que establece con los otros, establecimiento de comunicaciones efectivas y ante todo, el correcto ajuste y adaptación a las situaciones de la vida, con la capacidad de sobreponerse a las dificultades.

El apoyo familiar puede resumirse como la fuerza que da el núcleo familiar a una persona para ser autónoma y actuar exitosamente en los diferentes ámbitos de la vida social.

5.2.2 Trabajo en equipo. Puede pensarse tanto como desempeño o como interacción. Es un conjunto de cualidades que debe poseer y demostrar una persona para actuar eficientemente dentro de un grupo que persigue un objetivo común. Cuando se le mira como interacción, el trabajo en equipo permite a las personas adquirir grandes aprendizajes a través del contacto permanente con los miembros del grupo de trabajo.

Una persona que esté en capacidad de trabajar en equipo ejerce correctamente el mando de un grupo de personas para llevar a cabo una labor o simplemente asume la actitud de seguidor cuando así le corresponda. Todas estas acciones ejercidas dentro de un clima de confianza, respeto y reconocimiento de las condiciones particulares del otro.

5.2.3 Solidaridad. Es un valor que se demuestra en la capacidad de una persona para ponerse en la posición del otro, para entender sus motivaciones, intereses y necesidades. Es la capacidad de valorar ante todo la persona humana y de actuar siempre con base en dicha valoración. Como resultado de lo anterior, se posee y se demuestra la habilidad social de actuar con la consideración por el otro y sus posibilidades.

Desde la visión del adolescente, esta actitud está principalmente representada en el compromiso con el compañero, en la consideración de las necesidades de los demás y sobre todo en la colaboración permanente con los miembros de su entorno familiar.

5.2.4 Liderazgo. Se refiere a la capacidad de una persona para orientar un grupo hacia el logro de un objetivo colectivo, a través del correcto ejercicio del mando. Este correcto ejercicio implica la capacidad de motivar a los miembros del grupo y de transformarse y transformarlos a través de los procesos acometidos en común. Es una actitud que se puede aprender, pero que se ve muy favorecida por características innatas de las personas.

Si bien en el adolescente se observa un comportamiento poco reflexivo frente a esta cualidad, la posee en alto grado y es un elemento muy importante en su proceso de formación como persona y ciudadano.

5.2.5 Organización. Es la actitud referida a la capacidad para mantener una planeación y cumplirla, tanto a nivel físico como intelectual. Es una característica personal asociada con aspectos como la presentación personal, el manejo del espacio físico, el uso y mantenimiento de las pertenencias, la planificación de actividades y tareas, la comunicación y el uso de recursos y hasta con la ejecución del propio proyecto de vida.

5.2.6 Interacciones. El contacto que establece el adolescente con diferentes personas en cualquier ámbito de su vida diaria le permite construir una serie de creencias, valores y actitudes que estarán presentes a lo largo de su vida. Es decir son los intercambios que se establecen con los demás, los que contribuyen a alcanzar el ajuste social del individuo.

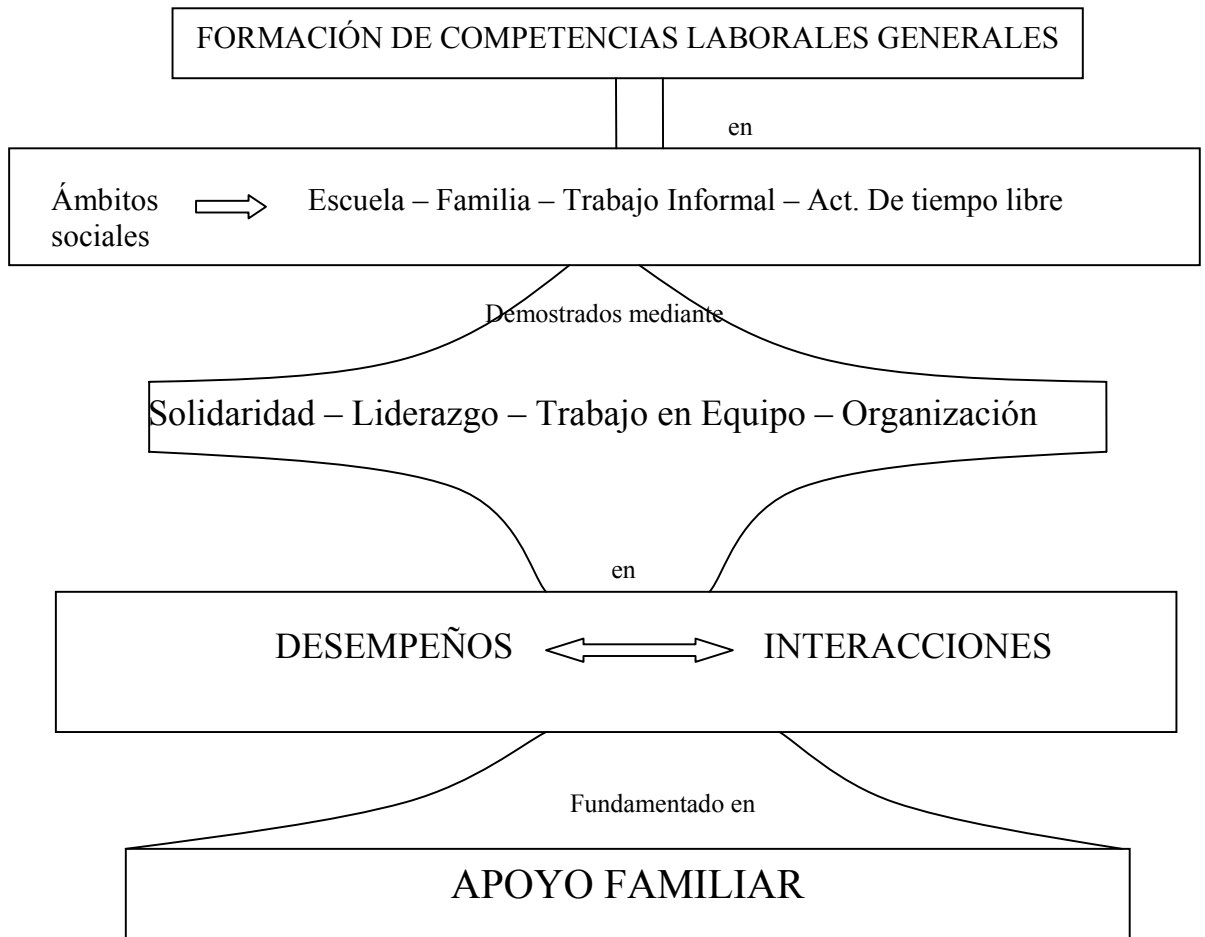
Un adolescente interactúa permanentemente con sus pares o con adultos. En la interacción con los pares, el adolescente recibe fuentes de reconocimiento que le permiten desprenderse del núcleo familiar e insertarse en un núcleo social más amplio. Es decir es una gran fuente de aprendizaje para la integración y el ajuste al mundo social.

La interacción con el adulto permite al adolescente reforzar su identidad y su proceso de ganar independencia. Estos adultos pueden brindarles bases de seguridad y confianza para construir una exitosa vida social en el futuro.

El adolescente también interactúa dentro de los grupos, especialmente en el ámbito laboral o en los grupos de tiempo libre siendo de alguna manera el superior. En estas actuaciones hace el ejercicio del rol, lo cual contribuye para que forme su identidad y especialmente sus competencias frente al liderazgo y al trabajo en equipo.

5.3 ESTRUCTURA SOCIOCULTURAL

Figura 4. Estructura Sociocultural



5.4 HALLAZGOS: “LOS ÁMBITOS DE INTERACCIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES GENERALES”

Es en este momento donde se traslada lo concreto de las manifestaciones textuales y comportamentales hacia la divulgación de lo que está más allá de lo percibido. Es la búsqueda y hallazgo de sentido, que reconoce en toda la estructura descubierta elementos significativos para ser interpretados y hallarles un sentido.

Es el resultado de un proceso donde lo hallado se contrastó y complementó con la teoría, mediado por la percepción e interpretación de las investigadoras. Al dirigir la investigación hacia los estudiantes como población, a la formación de competencias laborales generales como eje temático y a los ámbitos de interacción como espacio sociocultural, apareció divergencia frente al tema. Mientras unos estudiantes evidenciaron desempeños asociados a CLG, otros estudiantes no los mostraron, por lo tanto se centró el interés en aquellos que sí los mostraban.

En los estudiantes que demostraron CLG's en sus desempeños cotidianos, se encontró como elemento común el apoyo familiar que han recibido durante las etapas de su vida anteriores a la escolar y que aún permanece.

El apoyo familiar se convierte en el aspecto más relevante en los estudiantes que muestran CLG, y es considerado por las investigadoras, a la luz de la teoría, como el motor determinante en los procesos efectivos de socialización, aprendizaje e interacción y además influyente en las capacidades de adaptación, participación y actuación necesarias para mantener relaciones sociales efectivas.

5.4.1 Apoyo familiar. *“Yo fui directora de la niña y conozco al papá y a la mamá, muy cumplidos en las reuniones, pendientes de todo, el papá, especialmente, la impulsa mucho desde niña, es un señor muy agradable, se parece a ella en la forma de ser. Yo soy de la pucha vieja y creo que la familia es el principal motivador de los estudiantes y que detrás de una buena relación entre la familia hay niños sanos emocionalmente que desarrollan la capacidad de establecer buenas relaciones donde están”* (Entrevista a Docente).

La familia tiene una estrecha relación con el desarrollo psicosocial del joven, su contexto contribuye a la adquisición de aprendizajes, valores y comportamientos que fundamentan el proceso de socialización e influyen en el ajuste del adolescente (Estevez, Misuti y Herrero (2005), citados por Misuti, Martínez & Murgui. (2006).

El vínculo entre el contexto familiar, el escolar y los desempeños de los estudiantes son complementarios y se percibe en la cotidianidad de los niños. *“...a mí me gusta trabajar con mi papá porque me enseña las cosas y no se enoja cuando lo hago mal, pequeño le cogía la horqueta y el machete y rozaba, él me decía que mucho cuidado con un machetazo y me enseñaba a coger el machete”*. Los padres ofrecen un modelo de conducta, de modo que a través del aprendizaje vicario los hijos aprenden, no sólo habilidades específicas, sino a interactuar con otros e incluso a comportarse de

acuerdo con el modelo parental (Ladd, 1999, citado por Mangruclar, Vince & Posner, 2001). Una de las pautas que se transmite mediante estos procesos es la disponibilidad para la concertación. Estudios recientes señalan que la exposición intensa y frecuente a situaciones de concertación y mediación de conflictos se relaciona con una mayor predisposición en los hijos a la búsqueda de soluciones pacíficas a todo tipo de dificultades.

De forma paralela, se ha observado que el apoyo parental incide en la autoestima, en el sentimiento de autovalía de los hijos adolescentes y en el concepto que éstos tienen de los padres como figuras fiables y de autoridad, lo que a su vez se asocia con la participación en comportamientos sociales adecuados y con la aceptación de los compañeros de aula. (Gifford, Smith y Brownell, 2003). *“Yo creo que detrás de la seguridad que Juan David demuestra en todo lo que hace, está el proceso de formación de la familia, porque lo apoyamos pero lo mantenemos controladito, por ejemplo, de lo que se gana en las presentaciones él no se lo puede gastar todo, se le enseñó a ahorrar y se le controlan los gastos”*. (Entrevista a Madre de Familia).

Pese a la evidencia empírica disponible sobre el mayor desarrollo de los recursos psicológicos y sociales a partir del apoyo parental, se desconoce la influencia de otras variables que intervienen en el proceso, de igual forma, la contribución diferencial del apoyo del padre y del apoyo de la madre, no son objeto de esta investigación.

La transmisión de una cultura familiar (McKinney, Fitzgerald & Strommen, 1982, citados por Nuño & Madrigal, 1998) incluye una amplia gama de conductas, comportamientos, estilos de comunicación, estrategias de solución de problemas que motivan muchos de los comportamientos del ser humano, que aparentemente son de carácter individual. Las interacciones entre los miembros de la familia son predecibles: en las primeras etapas, los padres dan dirección a casi todas las conductas del niño y obedecen sin mayor dificultad. Para el niño, sus padres son el centro de su vida, las reglas de su vida siguen siendo establecidas por su familia. Cuando llega a la adolescencia, las relaciones familiares se alteran y trasladan su dependencia hacia sus pares. Aunque se empiezan a cuestionar muchas normas familiares y a iniciar una época desafiante, la calidad de interacciones familiares será un factor que determine el funcionamiento social exitoso en la escuela y en el trabajo.

“La verdad, la verdad es que yo casi no estudié, como hasta tercero no más, y ahora que enseñan cosas tan duras, menos le puedo ayudar en eso, pero me mantengo pendiente de la comidita, la ropa, de reuniones... de todo el resto” (Entrevista a Madre). Un entorno familiar que brinde seguridad genera confianza inter e intrapersonal. Los niños aprenden que otras personas son fiables y dignas de confianza, de igual forma son capaces de infundir confianza, son agradables a sus compañeros, hacen amigos más fácilmente y son más autónomos. (Tyler, 1991, citado por Mangruclar, Vince & Posner, 2001). La forma como los padres logran que sus hijos se sientan “respaldados” es diversa, no depende del grado de escolaridad, ni del nivel económico. Es un asunto difícil definir cómo desde un actuar sencillo o complejo, u

niño logra abstraer señales que le indican que cuenta con el respaldo incondicional de sus padres.

Las relaciones familiares que crean apoyo y confianza, proveen a los jóvenes de herramientas sociales que les permiten desenvolverse más eficientemente en la escuela y en el prematuro mundo del empleo, esto es, desarrollar competencias laborales generales.

5.4.2 Trabajo en Equipo. *“Me gusta trabajar con Magnamara, con Lucía, con Natalia...y ... con Jairo el sordo, me gusta con ellos porque son muy juiciosos, cuando nos toca hacer algo nos repartimos y todos trabajamos”.*

Es en el trabajo en equipo donde se conjugan y evidencian las habilidades que poseen sus integrantes. Consolidar un equipo, integrarse a él, aportar conocimientos, ideas y experiencias, definir objetivos colectivos, establecer roles y responsabilidades, son acciones que demandan un conjunto de habilidades sociales claves para lograr efectividad.

Mangruclar, Vince & Posner (2001) han definido tres categorías básicas que se complementan y fortalecen entre sí a través de las interacciones generadas al interior del equipo de trabajo: las habilidades sociales interpersonales (comunicación, negociación, manejo del rechazo, cooperación, confianza y empatía), las habilidades cognitivas (solución de problemas, comprensión de consecuencias, toma de decisiones, pensamiento crítico y evaluación) y las habilidades para el control de emociones (manejo de estrés, sentimientos y el control y monitoreo). Estas habilidades se ponen en juego en las relaciones con sus pares y superiores y sus resultados llevan a consecuencias sociales, intelectuales y emocionales duraderas, según la afirmación de Hansen y cols. (1998), citados en el mismo documento. *“Julián se puso al frente y dio instrucciones a sus compañeros de equipo, una niña propuso que ella realizaba los trazos y él no estuvo inicialmente de acuerdo, ella dijo: “Yo sé hacerlo” y él aceptó. Luego se dedicó a cortar la lata, de vez en cuando miraba el trabajo de sus compañeros, ayudó a armar a una de las niñas y regresó a su trabajo”* (Observación).

Los seres humanos permanecen tan inmersos en las realidades grupales en sus vidas, que no se percatan de forma consciente de ellas. Si se detuvieran a realizar una descripción diaria de sus actividades, se sorprenderían de notar que la mayoría, si no la totalidad de sus tareas, son logradas a través interacciones en grupo: familia, trabajo, amigos, asociaciones... sin embargo ¿cómo los han preparado para trabajar en equipo? ¿Cuántas asignaturas están planeadas para sensibilizar en el trabajo en equipo y para colaborar con los otros? Hasta hace poco tiempo, ninguna. Fue a partir del reconocimiento de los óptimos resultados de los equipos sólidos de trabajo en los mundos laboral, empresarial y productivo que se sintió la necesidad de fortalecerlo y desarrollarlo desde la escuela. Aunque algunos censuran esta nueva visión, por pertenecer al mundo empresarial y por obedecer a directrices internacionales pertenecientes a las tendencias de globalización; la evaluación positiva de las consecuencias: aumento de la satisfacción personal y mayor eficiencia escolar, justifican

potenciar el trabajo en equipo desde la escuela. *“Cuando fui a hacer la práctica, trabajar con la cuadrilla no me dio tan duro porque desde el colegio nos tocaba trabajar en los grupos de las especialidades”* (Entrevista a estudiante).

“El niño echa bagazo seco al fogón, lo empuja con un palo largo en forma de ye hasta que termina el que estaba en el suelo, saca el bazo mojado del trapiche al sol y toma un cedazo grande encabado y empieza a retirar cachaza de un fondo: “el mono tuvo que salir y yo le ayudo mientras viene””. Los padres están en una posición única para influenciar el comportamiento de sus hijos a través de los modelos del hogar. Por esta razón, algunos psicólogos y pedagogos sugieren entrenar a los padres en el fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales de sus hijos (Shure, 1999, citado por Mangruclar, Vince & Posner, 2001). La teoría del aprendizaje social o modelo cognitivo del aprendizaje social basada en el trabajo del Alberto Bandura (1976), muestra que los niños aprenden a comportarse por medio la instrucción (padres, maestros y otras autoridades y modelos que indiquen un debido comportamiento) y por medio de la observación (cómo ven que los adultos y pares se comportan) y su conducta se consolida o modifica conforme a las consecuencias que surgen de sus acciones y a las respuestas de los demás a sus conductas, es decir, aprenden a través de la observación y la interacción social antes que a través de la instrucción verbal. Bandura hace hincapié en que la autoeficiencia (confianza en sus propias habilidades para desempeñar diversas acciones) es importante para aprender y mantener conductas apropiadas, especialmente en vista de las presiones sociales y económicas para desarrollar comportamientos diversos. *“este muchacho me ayuda mucho, él viéndome aprendió a trabajar y le enseño mucho, él sabe que nosotros los pobres tenemos que aprender a trabajar o si no nos morimos de hambre y que entre todos nos tenemos que ayudar”*. (Padre de familia).

Entre el desarrollo de un sentido de equipo colaborativo en la familia y la escuela se establece una conexión, la escuela es el primer entorno distinto a la familia en donde el niño evidencia lo aprendido en casa. Unos lazos seguros con padres y adultos posibilitan relaciones efectivas con pares y el trabajo en equipo es la interacción donde se ponen a prueba. Centrar y dirigir equipos, actuar como guía sin ser dominante, respetar las opiniones de los otros, tener en cuenta las opiniones de los otros, tener en cuenta las opiniones de los otros, definir estrategias en conjunto y asumir su rol, son un conjunto de desempeños que permiten hacer parte activa y efectiva de un equipo de trabajo, lo que está considerado como una competencia laboral general básica en las metodologías escolares actuales. *“le preguntó a una cómo hacer el trabajo, discutió con un compañero y acordaron cómo hacerlo, les propuso estrategias para hacerlo más rápido, hizo lo que le tocaba y ayudó a los otros, todos estaban trabajando”*. (Observación).

5.4.3 Solidaridad. *“Ella no me pide, yo a veces le compro leche en polvo, aceite o cosas para la cocina y a veces mi mamá me dice que mejor le de la plata y ella se compra lo de ella”* (Entrevista a estudiante).

La solidaridad es una actitud, una disposición aprendida que tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo (comportamental). Los conocimientos que una persona

tiene son suficientes para fundamentar la actitud, acompañados del componente afectivo – el fundamental – y el conativo que sería el aspecto dinamizador de dicha actitud. (Bouxarrais, 1998). Las actitudes de solidaridad se aprenden a través del aprendizaje social, es decir a través del ejemplo, enseñanzas y recomendaciones, pero es el contacto directo con los objetos, el factor influyente en su conformación. *“En la casa ayudo con los gastos, lo que mi mamá necesita, ellas me piden y yo les doy, no es exigencia. Yo le ayudo al grande y a las chiquitas. Cuando mi hermano tiene él me da a mí y cuando yo tengo le doy a él”*. (Entrevista a estudiante). *“Julián le colabora mucho a los del grupo, para mí el trato que le da a los especiales es muy valioso, son pocos los que se interesan en las necesidades de los sordos y él les ayuda, especialmente a Jairo el hipoacústico”*.

La familia inicialmente y luego la escuela, son los ámbitos donde en buena medida, se predeterminan las actitudes básicas del sujeto que contribuyen a asumir ciertas acciones ante sucesos o individuos que demandan de ayuda.

En el ámbito escolar se viven de forma cotidiana hechos y conflictos que evidencian desigualdad e injusticia. La forma cómo se resuelven dependen en gran medida de la intervención de un adulto, pero cuando el conflicto se resuelve entre niños – pares, los resultados son impredecibles.

Calificada como valor, virtud o actitud, la solidaridad en el contexto escolar consiste en mostrarse unido a otras personas compartiendo y ayudando a resolver sus necesidades. Los jóvenes la asumen como condición de la justicia, ellos procuran compensar las desigualdades palpables en su medio intentando hacer realidad la hipotética igualdad de todos los humanos. Es importante destacar la carga afectiva que se percibe en los actos de solidaridad de los adolescentes: la fidelidad al amigo, la comprensión del maltratado, el apoyo al necesitado y en muchos casos las apuestas por las causas perdidas. *“Profe, la señora de la sudadera viene desde abajo de la playita, a ella el río le sacó las cosas de la casita y la dejó sin nada, aquí en el hogar recogimos cosas y en el colegio también me dieron para ella, como el alcalde no le ha ayudado para nada”*. (Entrevista a estudiante).

El modo de acercarse a la realidad humana y social está condicionado por la capacidad de sentirse afectado por los sufrimientos de los otros, pero no toda la compasión genera solidaridad, sólo aquella que reconoce en el otro su condición de persona. El deseo de que el otro sea reconocido como igual demuestra condiciones de humanidad que no todos poseen. La sensibilización cabía los demás queda demostrada en actos cotidianos de una eficiente vida pública y es aprendida desde y en la experiencia de personas que manifiesta conductas solidarias.

La construcción de valores o actitudes sociales universalmente aceptables hace parte de la educación moral que reciben los niños de sus próximos. De ellos depende ofrecer un ambiente donde se aprenda a pensar y a actuar en las dificultades de los otros, y lograr desarrollar formas de pensamiento en el marco de los conflictos de valor. *“Ella es una niña especial y no puede escribir ligero, nosotros la metimos al grupo y entre todos*

le ayudamos, Lucía le ayuda a pintar y yo no la dejo atrasar... y así, unos del salón no quieren trabajar con ella que porque es muy despaciosa”.

Las propuestas pedagógicas de varios autores, entre ellos Martínez (1995), frente al desarrollo de la solidaridad desde la escuela, están relacionadas con el aumento de la autonomía, una comprensión crítica, el autoconocimiento, el pensamiento colectivo, la cooperación y otras, además de la empatía reconocida como la dimensión que permite interiorizar las dificultades de los demás e incrementar la consideración por ellos. Pero siguen siendo los ámbitos de relación iniciales, como la familia, los que determinan habilidades sociales que configuran competencias para interactuar en otros ámbitos. Continúa siendo la familia la principal formadora del juicio moral, es decir del pensar según criterios de justicia y dignidad personal, teniendo en cuenta los principios de valores universales, es decir, desarrollar una actitud solidaria, (Bouxarrais, 1998) que hace parte a la vez del conjunto de actitudes que conforman las competencias laborales generales.

5.4.4 Liderazgo. *“A los que quedaron en el grupo les dijo “pero es a trabajar”, le consultó a dos cómo hacer el trabajo, organizó el orden para hacerlo: “Camilo usted traza, Felipe le ayuda, yo corto y otro pinta”. Ayudó a su compañero a trazar porque se estaba demorando, le explicó cómo hacerlo e hizo su trabajo y simultáneamente miraba que los otros estuvieran trabajando”.*

Liderazgo, entendido como el correcto ejercicio del mando, que se traduce en satisfacción del grupo de trabajo por haber cumplido con los objetivos encomendados o propuestos. El líder es el motor de la actividad que se ejerce desde el vértice del mando, inspirando y estimulando al grupo para cumplir con una meta. En principio, el líder tiene derecho a mandar, pero no dispone de un derecho absoluto (la obediencia tiene que ver con la costumbre, el trato, las normas de una sociedad y en específico de una empresa) lo que busca es eficacia en el trabajo y para ello debe producir consenso mediante un marco de confianza basado en la unificación de intereses, opiniones y sentimientos de afecto. Liderazgo y jefatura no es lo mismo, líder es el que tiene la capacidad de mando y la aceptación del grupo. (Viveros, 2003).

Adjudicar capacidad de liderar a un niño es actualmente aceptado. De acuerdo con investigaciones recientes, los niños poseen características transformacionales con las que logran concienciar a otros acerca de la importancia y el valor que tienen los resultados obtenidos tras realizar las tareas asignadas. El niño líder incita a trascender intereses personales en virtud de objetivos colectivos, esto genera confianza y respeto de parte de los pares. (Castro & Benatuil, 2007)

Son múltiples los desempeños escolares en el aula asociados a liderazgo: *“Él es el representante de Sexto B, con él cuento como directora para muchas cosas: controla la asistencia, les recuerda las tareas y se hace escuchar muy bien cuando le toca”. “En mi clase trabajamos de a cuatro, ella tiene su equipo organizado, todos son muy buenos, claro que es ella la que lidera y organiza todo, se entiende muy bien con todos, es muy inteligente y le hacen caso”* (Entrevistas a Docentes). Aunque frecuentemente son

reconocidos por su inteligencia, es un rasgo que se generaliza en el contexto escolar como característica más prototípica. Podríamos decir que en la escuela, una persona que no se perciba como inteligente, no lo podrá ser como líder.

Schmidt y Hunter(1998), citados por Castro y Benatuil (2007), verificaron que la inteligencia es el mayor predictor del rendimiento en una tarea, especialmente para aquellas relativamente complejas. La tarea principal del líder consiste en resolver problemas, para ello reúne información, toma decisiones, desarrolla estrategias y monitorea su puesta en marcha; precisa de inteligencia para lograrlo; pero, ¿qué tipo de inteligencia?

“Él es muy inteligente, desde chiquito se defiende solo y así es en todo, en la escuela, en el trabajo y en todo, organiza las cosas y todo le sale bien, pero a él no le obedecen así no más, es que el chino se entiende bien con los otros y sabe mandar”. (Entrevista a empleador). Bass (1998), citado por Castro y Benatuil (2007), plantea la relación entre liderazgo y diferentes inteligencias: la inteligencia social, la inteligencia práctica, la inteligencia emocional y la inteligencia sociopolítica, con ellas el líder puede actuar de forma efectiva en contextos de crisis o en situaciones de calma tanto en la escuela como en otro espacio de la vida cotidiana.

Pero, ¿cómo explicar la posesión de estas inteligencias sin una instrucción intencionada? Algunos autores consideran que consiste simplemente en la adquisición de conocimiento tácito; este conocimiento se adquiere generalmente mediante la observación de otros, la resolución de situaciones y de la experiencia en el trabajo concreto (Cianciolo, Antonakis & Sternberg, 2004, citados por Castro y Benatuil (2007)). Se destaca la importancia del aprendizaje por medio de la experiencia para el logro de un liderazgo efectivo, porque le permite enfrentar los problemas y las situaciones en un medio ambiente que funciona de modo similar al medio en el cual el conocimiento fue adquirido. Esta es una explicación pertinente para fundamentar la posesión de características de líder en estudiantes que han ingresado de forma temprana en ambientes laborales reales. Estos trabajadores informales demuestran en sus desempeños actitudes de liderazgo y otras características asociadas con las competencias laborales generales.

Es pertinente mencionar que son muchos los autores que conceptualizan sobre liderazgo, según ellos, no hay un tipo absoluto de liderazgo, si no de situaciones y/o momentos de liderazgo, que se ejercen según circunstancias, actitudes y capacidades y que pueden ser esporádicos o rotativos según las dinámicas de los grupos u organizaciones. (Blejmar y otros, 1998). Hay quienes pueden ejercer liderazgo en algunos ámbitos pero no en otros o en algunos campos de acción, contextos o situaciones diversas.

Suele adjudicarse la condición de liderazgo a una persona específica, sin embargo, existe una dialéctica muy especial entre el grupo y esa persona, ya que ésta no existiría sin aquel, son los grupos los que adjudican y legitiman la condición de liderazgo, los líderes no podrían ejercer su función fuera de los grupos, para empezar, porque

comparten un ideario común, así como lenguajes y códigos, porque la actuación del líder no podría desarrollarse sin los apoyos, estímulos y sanciones grupales.

Se considera que las aptitudes o capacidades para el liderazgo pueden ser aprendidas mediante la capacitación y/o el ejercicio del rol: por lo tanto, no se trata de una cuestión exclusivamente innata, si bien las características personales pueden contribuir a un mejor desempeño, son las exigencias de los contextos las que movilizan y afloran las características de un líder.

5.4.5 Organización. *“A veces los compañeros se molestan con ella porque siempre llega con tareas al día y a veces antes, ella me dice que adelanta tareas cuando le queda tiempo porque como trabaja a veces le queda duro”.* (Entrevista a profesora).

La integración, aunque temprana, al mundo laboral es percibida como una forma de prepararse para el futuro. Para los jóvenes el trabajo es un ejercicio que les permite, además de satisfacer sus necesidades de consumo, adquirir experiencia y se transforma en un recurso para el mañana. “El trabajo se relaciona con saber asumir responsabilidades y se adquiere un profundo valor moral” (Silva et al., 1998, citados por Arias y otros, 2005). Al contrastar las representaciones sociales de estudiantes trabajadores y no trabajadores, se aprecia la existencia de algunos factores protectores generados probablemente por el trabajo. La posesión de valores como el respeto, la responsabilidad, la creación de lazos y la disciplina, es coincidente en estudiantes trabajadores.

“Las cosas que no me han gustado se las he dicho a Marcos y las hemos cuadrado, él es un muchacho que atiende los llamados de atención de buena forma, acata lo que se le dice y lo corrige”. (Entrevista a empleador). A pesar que ante la percepción de los jóvenes trabajadores, el mayor aporte de trabajar es el recurso monetario que perciben por él, ya que les permite satisfacer necesidades en el plano personal y también en el familiar; la adquisición de actitudes sociales que les permiten establecer interrelaciones efectivas y responder de la mejor manera con los compromisos asumidos, es el mayor aporte a su vida futura.

La mayor capacidad para la planificación y para procesos de organización son referidas por profesores y jefes de estudiantes trabajadores, además expresan el incremento de motivación en ellos, debido a que presentan mayor interés en terminar sus estudios y autofinanciarse. *“... ahora estoy ahorrando para comprar unos computadores, quiero comprar dos computadores, uno p`al estudio, porque yo quiero seguir estudiando, y el otro para los negocios”.* (Entrevista a estudiante).

“Cuando le cogen las cosas de él sin permiso, se enoja, ya todos saben y no le tocan nada, él guarda sus cosas muy ordenadas y sabe cómo las deja”. (Entrevista a Madre de Familia). El orden es percibido en los estudiantes trabajadores. Este orden se manifiesta en los ámbitos cotidianos donde el niño se mueve como la familia y la escuela y se evidencia desde las cosas básicas como el orden en sus pertenencias personales, como en otras de mayor compromiso como las tareas escolares y las laborales. Silva et al.,

1998, citados por Arias y otros, 2005, determinaron que estas competencias no son generadas por el sistema escolar y plantea que el trabajo aporta valores y habilidades sociales que la escuela tradicional tiene dificultades para desarrollar.

“Así como es en la escuela de juicioso, así es en la casa, él sabe donde pone y guarda sus cosas, es muy ordenada con las cosas de él, de lo que se gana él ahorra una parte y la otra la reparte bien para sus gastos y le da a la hermanita”. (Entrevista a Madre de Familia). Los estudiantes trabajadores evalúan el estudio como un medio de superación que les permitirá mejores oportunidades laborales y económicas, lo que genera mayor compromiso con las actividades académicas, esto trae como consecuencia el desarrollo de habilidades como la planificación que, académicamente se reflejan en la organización del tiempo de estudio y en el cumplimiento de tareas escolares. Estos factores protectores están presentes en distintos ámbitos de la vida social, laboral y escolar de estos estudiantes.

Dentro de los resultados de esta investigación se concluye que el trabajo genera en los estudiantes actitudes que afectan en forma positiva sus interacciones y responden adecuadamente a los compromisos asumidos. Estas actitudes están inmersas en las Competencias Laborales Generales necesarias para ingresar y permanecer en el mundo laboral.

5.4.6 Habilidades sociales desde las interacciones en el ámbito laboral. *“Esos niños que trabajan desde pequeños son muy organizados, y Julián le ayuda al papá desde muy pequeño y cuando no muele el papá, él se rebusca en otros lados”* (Entrevista a Docente)

Según Delucca y Petriz (2006), el trabajo como valor transmite a la nueva generación sus modelos e ideales, el acceso al trabajo facilita el desarrollo de los procesos de identidad y autonomía. También otorga reconocimiento social a quien lo ejerce. Entonces, es un sostén identificador y un valor simbólico, herramientas para enfrentar la salida adolescente. *“...además las necesidades los obligan a tratar de mejorar su situación, yo se que si Marcos no trabaja, no se va a morir de hambre, pero el papá también quiere que aprenda a defenderse solo y eso es bueno porque uno no sabe los caminos de la vida y si uno le va a durar toda la vida a los hijos”* (Entrevista a empleador). Desde los datos recolectados en esta investigación resulta muy evidente que el trabajo también constituye un valor de identificación familiar ya que generalmente los adolescentes acceden principalmente al tipo de empleo que sus familiares cercanos ejercen, lo cual se ilustra en este comentario de un estudiante: *“No, mis tíos me llevaron pa’llá. Yo creo que ellos me llamaron para irme acostumbrando también”.*

Mitjás (2001) se plantea la pregunta de ¿cómo el hecho de trabajar en un contexto supuestamente adulto, más allá de los contextos familiar y escolar propios de la edad, puede impactar el desarrollo de la personalidad? Para dar respuesta a la misma, inicialmente afirma que el trabajo ha tenido gran importancia en la humanización del hombre y que se visto desde la etapa de la adolescencia, el trabajo deviene un contexto

relacional que participa en la constitución de su subjetividad en articulación con otros contextos donde participan simultáneamente los jóvenes. *“No, pues hay que ponerle mucho cuidado a la piscina, que no se vayan a ahogar y todo eso. No es ni tanto lidiar con los niños, ya es con la gente mayor que hay veces se tratan de sobre pasar con uno. Uno tiene que ser como más alejado de ellos, para darse al respeto.”* Este contexto relacional referido por Mitjás, desde el punto de vista de la presente investigación, no sólo involucra las acciones intencionadas del menor trabajador, si no las relaciones afectivas y de confianza que el desempeño laboral le permite establecer: *“...le va bien, la mejor señal son los clientes, hay señoras que son las mas cansoncitas y lo buscan, cuando no está en el negocio preguntan por él, los señores también lo buscan porque es muy bueno en la pesa, es muy rápido y muy serio, ha aprendido que hay que cuidarlos y sabe que está autorizado para ofrecerle a los clientes una frutita mientras que se les atiende”* (Entrevista a empleador).

El trabajo no es sólo una actividad que demanda y por lo tanto jalona el desarrollo de determinadas competencias y conocimientos, si no que además es un contexto interrelacional donde el sujeto actúa y experimenta vivencias emocionales específicas. *“... hasta que se cuadró con don Luís el del taller y la pegó con él, Don Luís dice que Luís Alberto es muy honrado y como ahora todos estos muchachitos son tan ladrones desde chiquitos, él confía en Luís Alberto, le tiene confianza”* (Entrevista a Madre de Familia).

Desde los resultados del presente trabajo investigativo, se encuentra total concordancia con la afirmación de Mitjás, según la cual, para los adolescentes el trabajo se asocia a vivencias emocionales positivas, por satisfacer sus necesidades subjetivas de ayuda y compromiso familiar, satisfacer necesidades de valoración y reconocimiento, especialmente en la esfera familiar. Se constituye en un espacio de independencia material y psicológica. *“... el caso de Diego, Diego es un niño que no necesita trabajar, le gusta el trabajo, hasta donde yo lo percibo, le gusta el trabajo...”* (Entrevista a Docente) En el desarrollo de esta investigación específicamente se pudo advertir que dicha independencia genera en los estudiantes el desarrollo de la base de las competencias laborales generales, la cual es la autonomía y la capacidad de hacerse responsable de sí mismo: *“...Porque así uno consigue sus cosas por uno mismo y no le tiene que estar pidiendo a los papás que le den a uno sus cositas, cuando uno necesita, uno consigue uno mismo, lo consigue con lo de uno. Lo personal, lo de la ropita y todo eso lo consigo yo”*. (Entrevista a estudiante)

Para tener otro punto de referencia, al confrontar los resultados de esta investigación con los Arias y otros (2005), puede hallarse coincidencia en el hecho de que el trabajo del adolescente genera ciertos factores protectores. Estos factores, desde los contextos de los entrevistados y la interpretación de las investigadoras pueden llamarse “beneficios” del ingreso temprano al mundo laboral. En primer lugar, la motivación para laborar no es siempre la necesidad económica de la familia, también aparece la opción personal buscando satisfacer las propias necesidades de consumo. *“Por ejemplo, ahora estoy ahorrando para comprar un computador. Cuando puedo viajar, viajo. A Medellín,*

es lo que más me gusta. Salgo por ahí, me voy a los parques, así, a los parques de diversiones, compro ropa y a descansar.” (Entrevista a estudiante).

También los jóvenes sienten que el trabajo los saca de la rutina y les da beneficios de formación para la vida adulta. Muchos adolescentes valoran la autonomía que se genera con respecto a los padres, además, de la experiencia como un recurso para el mañana, ya que aprenden a asumir responsabilidades. El factor económico es también importante porque permite satisfacer necesidades personales y ayudar a sostener sus estudios. “... *me compro cosas. No gasto todo. Yo tengo una alcancía. –silencio- guardo una parte, y con la otra compro cosas para el colegio, guardo para las fotocopias y los materiales que nos piden...*” (Entrevista a estudiante).

Resulta muy importante resaltar que otro de los aportes es la adquisición de valores como el respeto, la responsabilidad y la creación de lazos afectivos, como señalan Arias y otros; esto permite que el adolescente se relacione mejor con su entorno y sea más responsable con los compromisos adquiridos. “*No, pues sí, muy chévere, uno por ejemplo uno con amigos más adultos uno como que aprende más cosas, uno ya, pues ya ellos como que lo van aconsejando a uno, ya me conseguí como unas amistades como más maduras,...*” (Entrevista a Estudiante).

Los estudiantes que se vinculan al mundo laboral también adquieren, como uno de los factores protectores considerados por Arias y otros, mayor capacidad de planificación y tienen mayor motivación al logro por tener mayor interés en terminar sus estudios y autofinanciarse; concepto con el cual coinciden totalmente los resultados de la presente investigación. “*Yo creo que Dieguito tiene, sin que haya hecho su proyecto de vida ya, yo tiene definido ya, a qué se compromete con él mismo en el futuro. Es una persona que es equilibrada, y no tiene más de quince o dieciséis años. Es una persona que está ya con su mente puesta y fija en el futuro, él sabe que el deporte le va a dar alegrías, pero que su principal fortaleza es el trabajo o él estudio. ...él tiene muy bien definidas esas tres aptitudes, el fútbol lo sabe diferenciar muy bien de su parte académica, el trabajo igual.*” (Entrevista a Docente). Esto se apoya con el concepto de D’Angelo (1999), cuando afirma que en la adolescencia se acerca la perspectiva de la inserción al mundo adulto ocurriendo un desarrollo significativo de la identidad personal y la autoconciencia.

Desde las entrevistas realizadas a los docentes resulto reiterativa la expresión de que los estudiantes que laboran muestran respeto, solidaridad y responsabilidad, es decir, demuestran competencias que no son tan generales en todo el sistema escolar. Están más conscientes de los compromisos y deberes personalmente adquiridos, tanto en el trabajo, el estudio y en el aspecto personal, incluyendo especialmente el financiero. “*Cuando viajo, yo sólo llevo lo que voy a gastar, lo otro lo dejo aquí*”. (Entrevista a estudiante). “*Eso no ha cambiado, siempre ha sido muy buen compañero, es muy querido por la mayoría de los compañeros, siempre dispuesto a ayudar y a colaborar*”. (Entrevista a Docente). “*Alexandra es una niña de excelente rendimiento conmigo, le ayudan las condiciones de compromiso y responsabilidad que posee, pero sé que es en todo, eso lo mencionamos aquí en la sala*” (Entrevista a Docente). Resulta determinante establecer

que en todos los aspectos considerados, la aparición de las competencias en los estudiantes que laboran fue corroborada por personas que los rodean en muchos otros ámbitos.

Como gran demostración del desarrollo de las competencias laborales generales en estos estudiantes, es muy importante destacar que tienen mayor autonomía para resolver problemas, tanto académicos como de la vida cotidiana, tienen muy buena capacidad de organizar tareas escolares y laborales, además del uso responsable del dinero, estos constituyen los factores protectores propuestos por Arias y otros. Como ejemplo de esto, se toma la afirmación de un docente: “...ella se entiende muy bien con todos, no es mandona, consulta a los otros cuando les corresponde hacer algo, está pendiente de todo”. (Entrevista a Docente). Los empleadores también pueden coincidir con esta consideración: “... por eso le dejé lo de la surtida de los supermercados y si sigue conmigo, cuando esté más grandecito me lo llevo para Medellín a que aprenda a comprar surtido, tiene madera para negociante. Ese muchacho es bueno para el negocio, hay que verlo cuando está distribuyendo la mercancía para los dos supermercados, ya aprendió y no se equivoca, yo le pongo dos muchachos y con ellos se defiende”. (Entrevista a empleador).

Como un elemento mayor en el desarrollo de las competencias laborales generales, estos estudiantes que trabajan tienen habilidades de interacción social por que son cordiales y colaboradores en el trato con los demás. Según Arias y otros, es evidente en ellos el desarrollo de habilidades comunicativas: expresan opiniones y comentarios de una manera asertiva, especialmente en situaciones académicas, además tienen más competencia para el desarrollo de trabajos grupales. “...es un muchacho que se destaca por su compañerismo, su don de gente porque es una persona que es simpática y amable, agradable, respetuosa. Y así los muchachos tratan como de empujarlo porque ven en él la calidad de persona que es Diego. Es carismático, entonces cualquier persona se le arrima y se le arrima con mucho agrado porque es un tipo buena persona, a pesar de su edad, es una persona ya como muy madura en ese aspecto” (Entrevista a Docente).

Estas habilidades comunicativas fortalecen especialmente el desarrollo de los elementos constitutivos de dos competencias laborales generales; trabajo en equipo y liderazgo. “Santiago es una persona con todas las capacidades para salir adelante porque es un muchacho emprendedor. Tiene esa facilidad de que las personas se acerquen a él, de que las personas se unan a él, tiene manejo de grupo y qué persona no quisiera tener manejo de grupo” (Entrevista a Docente). “...inicialmente creíamos que era muy callada, casi introvertida, pero resulta que no es eso, es que sabe esperar calmada su turno oportuno para hablar y eso le da tiempo para expresarse de forma muy ordenada y clara” (Entrevista a Docente).

En muchos casos, los estudiantes que laboran valoran el estudio como medio de superación. Son más responsables con el cumplimiento de plazos y trabajos, son organizados a la hora de realizar las tareas y con eso se favorece ante todo su aprendizaje. “Me gusta con ellas porque son muy juiciosas, cuando nos ponen a hacer

algo nos repartimos y todas trabajan y con Jairo también. Me gusta que sean ordenados, que traigan los implementos de trabajo, que cuando uno les diga cómo hacer algo lo hagan bien, que cumplan. ...pues para trabajar me hago con los del equipo que usted sabe y ya para salir a jugar me hago con los otros compañeros” (Entrevista a estudiante). “... pues uno ya sabe quienes son los más activos, entonces uno ya les dicen vean muchachos, vamos a hacer tal cosa y ya ellos animan a los demás y ya entre todos”. (Entrevista a estudiante).

El ámbito del trabajo informal en el que se mueven los adolescentes es un espacio realmente prolífico para el desarrollo de las competencias laborales generales, ya que el abanico de posibilidades de interrelación que se les brindan en estos espacios les permite ejercer simultáneamente múltiples roles. El ejercicio de estos roles, no está desligado para nada de los otros ámbitos de interacción si no que se alimentan y nutren mutuamente dentro del proceso de crecimiento de una persona.

6. CONCLUSIONES

Los ámbitos de interacción social diferentes a la escuela son, determinantes en la formación de las competencias laborales generales. Los estudiantes que participan de actividades que les permiten interacción fuera del ámbito escolar, especialmente con adultos y con pares, demuestran una mayor habilidad social para establecer y mantener relaciones efectivas que son la base de las competencias laborales generales. Resulta importante destacar que el ámbito familiar y el ámbito laboral son los que brindan los mayores elementos de establecimiento y desarrollo de dichas competencias.

El ingreso temprano del niño al mundo laboral desarrolla factores sociales protectores que son equivalentes a componentes de las competencias laborales generales. El trabajo del menor, si bien es un factor de riesgo desde todas las leyes de protección, cuando se realiza bajo parámetros indicados, es a juicio de las investigadoras, un elemento estructurador de la construcción de identidad y autonomía, las cuales favorecen ampliamente el desempeño del joven en los escenarios en que se desenvuelve actualmente y en los espacios en que se desarrolle su vida futura.

El apoyo familiar desde edad temprana se traduce en el niño en sentimientos de seguridad que respaldan desempeños asociados con competencias laborales generales. Dicho apoyo genera las condiciones de autoconfianza que motivan y aseguran el acceso a los demás ámbitos de una manera exitosa. Es gracias a la imitación de modelos observados en el ámbito familiar, que el joven enriquece las habilidades psicosociales que le posibilitan procesos de adaptación y ajuste a los entornos en que debe moverse.

El liderazgo, la solidaridad, el trabajo en equipo, la organización, son actitudes comunes evidenciadas en múltiples ámbitos sociales en que se mueven los estudiantes que se desempeñan también en un trabajo informal. Además estos desempeños no pasan inadvertidos para las personas que comparten con ellos estos entornos, por lo cual son reconocidos de forma permanente, por lo cual tienen la posibilidad de mantenerse en un proceso de enriquecimiento continuo de sus habilidades sociales.

El desarrollo de las competencias laborales generales no puede ser delegado exclusivamente a la escuela. El resultado exitoso de las acciones intencionadas en el ámbito escolar, es ante todo, la amalgama de las tradiciones de formación que los estudiantes traen inicialmente de la familia y que paralelamente con la permanencia en la escuela, nutren en otros ámbitos, especialmente el laboral. Ante este panorama, es pertinente proponer, al ente estatal responsable de definir los lineamientos educativos, reevaluar las estrategias que ha propuesto a la escuela para desarrollar y fortalecer las CLG en los estudiantes colombianos.

El trabajo en equipo y la asignación de responsabilidades específicas dentro de las aulas escolares, son acciones intencionadas que favorecen la interacción entre pares y el desempeño de roles, los cuales a su vez, afianzan el proceso de socialización mediante

la comunicación que les permite autodefinirse y empoderarse de su papel en todos los espacios de la comunidad.

Las actividades de tiempo libre, si bien no son determinantes en la formación de las competencias laborales, brindan un espacio de interacción con los pares que permite construir aprendizajes positivos, especialmente los relacionados con la toma de decisiones y el ponerse en el lugar del otro. Estos aprendizajes son el origen de otros comportamientos más asociados a las competencias como tal.

7. SUGERENCIAS

Los resultados de la presente investigación permiten sugerir ante todo, que para realizar exitosamente el proceso de formación en competencias laborales desde el ámbito escolar, las instituciones educativas deben fortalecerse principalmente en dos aspectos: las escuelas de padres y las alianzas con el sector productivo.

En las escuelas de padres, que en algunas instituciones están muy bien estructuradas, se debe ante todo propender por la capacitación a los padres sobre la importancia que tiene para el futuro de sus hijos el clima familiar en el que viven. Las instituciones tendrán muchos mejores resultados en la formación de competencias, en aquellos estudiantes que desde el hogar reciben el apoyo y la confianza para participar de su vida escolar. Para formar estudiantes competentes, hay que formar familias competentes.

Las alianzas con el sector productivo no necesariamente deben entenderse como se hace actualmente: la empresa que ofrece unas pasantías a los estudiantes. Muchas veces ese trabajo obligado no puede ser tan formativo. También debe la institución educativa aprender a nutrirse de esos pequeños comerciantes y trabajadores, que se han hecho a fuerza de lucha y que se pueden constituir en un ejemplo más claro para los estudiantes que se tienen en la institución. Además, el estudiante que labora, se puede poner en juego con los demás estudiantes, mediante acciones intencionadas del maestro para mejorar el proceso institucional.

La responsabilidad de la formación de las competencias laborales generales no corre únicamente por cuenta de la escuela, como queda claro en los resultados de la presente investigación; pero, como el ente reflexivo y responsable del desarrollo de las sociedades, debe dinamizar, a través de múltiples espacios, el conocimiento que sobre los estudiantes adquiere, con el fin de alcanzar ante todo la formación de excelentes personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrar, H.** (1994). Evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación. CEDEFOP. *Revista de Formación Profesional*. Recuperado de <http://www.oei.org.co/iberfop/documentos/40-forma.pdf>.
- Agudelo, S.** (2006, Agosto-Septiembre). Competencias Laborales. *Revista Internacional Magisterio- Educación y Pedagogía*, No 22, Bogotá: Librería Editorial Magisterio.
- Arias, D., Betancur, M., Delgado, K. & Gutiérrez, M.** (2005). *Trabajo Adolescente y Rendimiento Escolar. Factores Protectores*. Tesis. Universidad católica de Temuco. Chile. Recuperado en Agosto de 2008, de <http://www.biblioteca.uct.cl/tesis/daniela-arias-maira-betancur-karina-delgado-mauricio-gutierrez/tesis.pdf>
- Ayestarán, S.** (1987). El grupo de pares y el desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista de la Facultat de Lletres de la Universitat de Girona*. No. 7. Recuperado en Diciembre de 2008, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=311432>
- Bacarat, M. P.** (2004). *¿Sabemos de qué hablamos cuando hablamos de competencias? Historias, sentidos y contextos*. Artículo publicado en: Aula Abierta. Buenos Aires. En: Bustamante, G., De Zubiría, S., Bacarat, M., Graciano, N., Marín, L., Gómez, J. & Serrano, E. El Concepto de Competencia II: Una Mirada Interdisciplinar. Bogotá: Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.
- Blasi, A.** (2005). La construcción de la identidad durante la adolescencia. Conferencia. Congreso Ser Adolescentes Hoy. Libro de Ponencias. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Madrid: España. Recuperado en Diciembre de 2008 de http://fad.es/sala_lectura/CSAH_P.pdf
- Blejmar, B., Nirenberg, O. & Perrone, N.** (1998). *La juventud y el liderazgo transformador: conceptos y estrategias en mundos inciertos y turbulentos*. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado en Diciembre de 2008 de: www.paho.org/spanish/HPP/HPF/ADOL/Liderspa.pdf
- Bonilla Castro, E. & Rodríguez, P.** (1997). *La Investigación en Ciencias Sociales. Más Allá del Dilema de los Métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Grupo Editorial Norma.

- Bouxarrais, M.** (1998). Educar para la solidaridad. Artículo publicado por ACSUR Las Segovias. Recuperado en Diciembre de 2008 de <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf.Educarparalasilidraridad/RosaBuxarrais.pdf>.
- Briones, G.** (1993). Análisis e interpretación de datos. Bogotá: Seccional Ejecutiva Convenio Andrés Bello, SECAB.
- Bustamante, G.** (2002). Las Competencias lingüística, Ideológica y Comunicativa; a propósito de la Evaluación Masiva en Colombia. En: Torres, E., Marín, L., Bustamante, G. Gómez, J. & Barrantes, E. *El Concepto de Competencia I: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.
- Bustamante, G.** (2003). *Un caso de recontextualización. Las "competencias" en la educación colombiana*. Bogotá: Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.
- Bustamante, G.** (2004). La Moda de las Competencias. Investigación: El Concepto de Competencia: Una Revisión de sus fundamentos. En: Bustamante, G., De Zubiría, S., Bacarat, M., Graciano, N., Marín, L., Gómez, J. & Serrano, E. *El Concepto de Competencia II: Una Mirada Interdisciplinar*. Bogotá: Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.
- Campos, N.** (2007). El Concepto de Escuela. Recuperado de <http://www.filosofiadelaeducacion.cl>
- Carlson, B.** (2002). Educación y Mercado de Trabajo en América Latina. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas.
- Castro, A. & Benatuil, D.** (2007, Diciembre). Estilos de Liderazgo, inteligencia y conocimiento tácito. *Anales de Psicología. Vol 23 No. 2* Recuperado en Diciembre de 2008 de: http://www.um.es/analesps/v23/v23_2/06-23_2.pdf
- Cuadrado, I., Molero, F. & Navas, M.** (2003). El liderazgo de hombres y mujeres: diferencias en estilos de liderazgo, relaciones entre estilos y predictores de variables de resultado organizacional. *Acción psicológica, Vol. 2 No. 2*. Recuperado en Diciembre de 2008 de: http://www.uned.es/psicología/acción_psicol/periodico/N2VOL2PDF/1.PDF
- D'Angelo, O.** (1999). El proyecto de vida y la situación social del desarrollo en etapas de su formación. *Ponencia para Evento sobre Vigotsky*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Recuperado en Enero de 2009 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/angelo8.rtf>

- Delucca, N. & Petriz, G.** (2006). Crisis de las significaciones sociales, el adolescente y su proyecto de futuro laboral. *Orientación y Sociedad Vol. 6*. Conceptos incluidos en ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Orientación, “*La realidad como escenario: el desafío de la Orientación Vocacional-ocupacional*”. Recuperado en Diciembre de 2008 de <http://www.scielo.or.ar/pdf/orico/v6/v6a04.pdf>
- De Zubiría, S.** (2001). La Mala Pedagogía se Hace con Buenas Intenciones. En: Bustamante, G., De Zubiría, S., Bacarat, M., Graciano, N., Marín, L., Gómez, J. & Serrano, E. *El Concepto de Competencia II: Una Mirada Interdisciplinar*. Bogotá: Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.
- Freije, S.** (2002). El Empleo Informal en América Latina y el Caribe: Causas, Consecuencias y Recomendaciones de Política. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: www.iadb.org
- Funes, J.** (2005). Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes. O de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema. Conferencia. Congreso Ser Adolescentes Hoy. Libro de Ponencias. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Madrid: España. Recuperado en Diciembre de 2008 de http://fad.es/sala_lectura/CSAH_P.pdf
- Galeano, M. E.** (2004). *Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Galindo, J.** (1998). Etnografía. El Oficio de la Mirada y el Sentido. En: Galindo, J. (1998). *Técnicas en Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México: Adisson Wesley Longman.
- Gallart, M. & Jacinto, C.** (1995). Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación – trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo. Año 6. No. 2*. Recuperado en Mayo de 2007, de: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/cempro/cinterfor/temas/complab/xxx/x/esp/i.htm>
- Garaigordobil, M.** (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual. Vol. 9. No. 2*. Universidad del País Vasco. Recuperada en Diciembre de 2008 de http://www.sc.ehv.es/ptwgalom/art_completo/Pconductual.pdf
- Giberti, E.** (2003). Nuevas Estrategias en salud: Paradigmas y Andamios. *Temas de Psicología Social*. Recuperado de <http://www.fundacionteuelche.com.ar>

- Gracia Fuster, E., Misuti, G.** (2007). La (In)Definición de la Familia. En: *Libro de Psicología Social de la Familia*. Recuperado de: http://www.med.uchile.cl/archivos/psicología_social_delafamilia.
- Gómez, H.** (1998a). Educación: La Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano. Capítulo 1. ¿Por qué y para qué educar? Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.
- Gómez, H.** (1998b). Educación: La Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano. Capítulo 7. Educación para el trabajo. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.
- Grosser, K.** (2003). Adolescentes y Adultos ¿Es posible una interacción sin juzgar ni castigar? ¿Qué hay detrás del llamado conflicto generacional? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Volumen 3, Número 1*. Recuperado en Agosto de 2008 de <http://www.iimec.ucr.ac.cr/revista/articulos/1-2003/archivos/adolescente.pdf>
- Hammersley, M & Atkinson, P.** (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P.**(2006). *Metodología de la Investigación. 4 ed.* México: McGraw Hill Interamericana.
- Huerta J., Pérez, I. & Castellanos A. R.** *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Universidad Industrial de Santander. Recuperado 6 de Diciembre de 2008 de: <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>
- Imaz, J.** (2005). El grito de los adolescentes. Conferencia. Congreso Ser Adolescentes Hoy. Libro de Ponencias. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Madrid: España. Recuperado en Diciembre de 2008 de http://fad.es/sala_lectura/CSAH_P.pdf
- Jaramillo, P.** ¿Cómo se decide hacer el énfasis en competencias laborales generales y no en competencias laborales específicas? Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co>
- Jiménez, T., Musitu, G. & Murgui, S.** (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología, Vol. 36, n° 2, 181-195. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona*. Recuperado en Diciembre de 2008 de http://www.upo.es/expor/potal/com/bin/potal/upo/profesores/tijimgut/profesor/1197889398830_artxculo_ap.pdf

- Krausskopf, D.** (2004). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. Recuperado en Agosto de 2008 de: <http://www.binass.sa.cr/revistas/ay/1n2/0517.html>
- Labarca, G.** (2002, Septiembre - Diciembre). Educación y conocimiento: Una nueva mirada. Las reformas económicas y la formación para el trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación. No. 30.* Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/revista/rie30a06.htm>
- Laxlo, A.** (1991). Descripción y Registro de las Cualificaciones. *Revista Cedefop. No. 2,* 23-27.
- López, L.** (2006). Las competencias laborales de los oficios en el ámbito de la informalidad. Recuperado en Mayo de 2007, de <http://revista.magisterio.com.co>.
- Lugo, N.** (2007). Estrategias Cualitativas de Aproximación al objeto de estudio. Módulo de Investigación. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. CINDE. Universidad de Manizales.
- Macías, M., Polo J., & Álvarez, M.** (2008). Rol del menor trabajador en su familia. *Salud Uninorte. Vol. 24. No. 1.* Recuperado en Agosto de 2008 de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/salud_uninorte/24-1/9_Menor_trabajador.pdf
- Mahecha, J. & Salamanca, R.** (2006). Evaluación del Ajuste y Desajuste en Niños y Jóvenes de Estrato Socioeconómico Bajo de Bogotá. *Revista Infancia y Adolescencia. Julio – Diciembre. Año 1. Vol 1. No. 02.* Recuperado en Agosto de 2008 de <http://redalyc.ua.emex.mx/redalyc/pdf/769/66910210.pdf>.
- Maldonado, M.** (2006, Agosto-Septiembre). La Formación Laboral en el Marco de las Competencias, Límites y Posibilidades. *Revista Internacional Magisterio-Educación y Pedagogía. No 22.* Bogotá: Librería Editorial Magisterio.
- Mangruclar, L, Vince, C & Posner, M.** (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes.* Organización Panamericana de la Salud. Recuperado en Agosto de 2008 de: <http://www.paho.org/spanish/HPP/HPF/FDOL/habilidades.pdf>.
- Marín, L.** (2002a). Perspectiva Filosófica de las Competencias. En: Torres, E., Marín, L., Bustamante, G. Gómez, J. & Barrantes, E. *El Concepto de Competencia I: Una mirada interdisciplinar.* Bogotá: Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.

- Marín, L.** (2002b). *Competencias: “Saber Hacer” ¿En Cuál Contexto?* Bustamante, G., De Zubiría, S., Bacarat, M., Graciano, N., Marín, L., Gómez, J. & Serrano, E. *El Concepto de Competencia II: Una Mirada Interdisciplinar*. Bogotá: Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.
- Martín-Barbero, J.** (2003). Saberes Hoy: Diseminaciones, Competencias y Transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 32, 17-34.
- Martínez, D., Sanz, M.** (2001). *Entrenamiento en Habilidades Sociales Aplicado a Jóvenes Tímidos*. Trabajo de Diploma. Universidad de Oriente. Cuba. Recuperado de: <http://www.monografias.com>
- Martínez, M.** (2000). *La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2003). *Competencias Laborales: Base para Mejorar la Empleabilidad de las Personas*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2005). CORPOEDUCACION. *Orientación para el diseño y mejoramiento de la oferta de CLG en la educación media*. Documento de trabajo. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2006). *Serie Guías No. 21 Articulación de la Educación con el Mundo Productivo. Competencias Laborales Generales*. Bogotá.
- Mitjás, A.** (2001, Julio - Diciembre). Trabajo infantil y subjetividad: Una perspectiva necesaria. *Estudios de Psicología*. Vol. 6. No. 2. Universidad Federal do Rio Grande do Norte. Natal: Brasil. Recuperado en Agosto de 2008 de http://www.scielo.br/scielo.php?prd=S1413-94x2001000200011&script=sci_artex&tlng=pt
- Misuti, G., Martínez, B. & Murgui, S.** (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de psicología*. Vol. 37. No. 3. Facultad de psicología. Universidad de Barcelona. Recuperado en Diciembre de 2008 de http://www.posgrados.ec/Biblioteca_virtual/sicología/conflicto_apoyo_y_ajuste.pdf
- Monk, A. & Borile, M.** (2004). *Tiempo Libre. Desde el Pediatra, una Deuda Pendiente*. Recuperado de <http://www.sap.org.ar>
- Murcia, N.** (2001). *La Investigación Cualitativa desde la Complementariedad. Un Reto para Dinamizar el Currículo en la Educación Física*. Recuperado de <http://www.redalyc.uaemx.mx/redalyc/pdf>.

- Murcia, N. & Jaramillo, L.** (2000). *Investigación Cualitativa: La Complementariedad Etnográfica: Una Guía para Abordar Estudios Sociales*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Navarro, P.** (2003). *La Participación e Interacción Social en una Sociedad Compleja. El papel de los Jóvenes*. Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://www.cabuenes.org>
- Nuño, B. & Madrigal, E.** (1998, Mayo - Agosto) Familia, Adolescencia y Servicios de Salud. *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*. Recuperado en Diciembre de 2008 de: <http://www.imss.gob.mx/NR/rdonlyres/D090669D-2CC9-4FCB-AF49-4C5B3ABDC658/o/bn0298.pdf>
- Organización Internacional del trabajo. OIT.** *Basic concepts in labor competency*. Recuperado en Mayo de 2007, de <http://ilo.org/public/english>.
- Pacífico, A., Chávez, J. Chávez, F. & Delgado, F.** *Liderazgo y Autoridad*. Recuperado en Agosto de 2008 de <http://pgi.umasa.bo/enlaces/investigacion/pdf>
- Padilla, A.** (2004) *El Hombre, la Naturaleza y la Sociedad*. En: Introducción a la sociología, la economía y las ciencias políticas. Recuperado de <http://www.eumed.net>
- Palacio de Muñoz, H.** Cátedra Psicología Evolutiva. La Adolescencia. Recuperado Agosto de 2008 de: <http://www.monografias.com/trabajos4/adol/adol.shtml?relacionados>.
- Platone, M. L.** (1998). *Interacción Familia y Escuela: Impacto en el desarrollo Infantil*. Recuperado de <http://www.fundatebas.com>
- Quintana, J. H.** (2000). *Competencias: Plan de Estudios y Metodologías para el Desarrollo de Procesos de Pensamiento. No es para la escuela, es para la vida*. Documento de trabajo. Bogotá.
- Ramírez, G., Calvo, H., Cruz, J, Trejos, M., Gómez, E., Zuluaga, M. & et al.** (2001). *Seis experiencias en investigación cualitativa. La complementariedad: una posibilidad desde el trabajo reflexivo*. Coordinadores: Murcia, N. & Jaramillo, L. Armenia: Editorial Kinesis.
- Reyes, G.** (2004). Formación por competencias en los programas de postgrado de anestesia. *Revista Colombiana de Anestesia*. No.32 pp. 55-64. Recuperado el 6 de Diciembre de 2008 de <http://www.revcolanest.com.co/rca/files%5C artículos%5Cv32n1a08.pdf>

- Riesco, M.** (2005). *Habilidades sociales en adolescentes con problemas de desadaptación social. Estudio diagnóstico y propuesta de intervención.* Recuperado en Diciembre de 2008 de <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2005/diciembre05/manuelrisco.pdf>
- Ruiz, A. L.** (2007). *El desarrollo Integral del Adolescente.* Documento Académico. Recuperado de <http://bmedica.udea.edu.co>
- Russi, B.** (1998). Grupos de Discusión: De la investigación social a la investigación reflexiva. En: Galindo, J. (1998). *Técnicas en Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación.* Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México: Adisson Wesley Longman.
- Salazar, C.** (2007). *Recreación: Definiciones y Conceptos.* Recuperado de <http://www.edufi.ucr.ac.cr>
- Señorino, O. & Bonino, S.** (2002). La Institución Educativa: Las Definiciones de la Indefinición. *Revista Iberoamericana de Educación.* Recuperado en Mayo de 2008 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/332senoriino.pdf>
- Shapiro, T. & Hertzog, M.** (2006). *Desarrollo normal del niño y el adolescente.* Capítulo 1 de: Hales, R & Yudofsky, S. *Fundamentos de Psiquiatría Clínica.* Recuperado en agosto de 2008 de: <http://books.google.com.co>
- Sierra, F.** (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En: **Galindo, J.** (1998). *Técnicas en Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación.* Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México: Adisson Wesley Longman.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R.** (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* España: Paidós.
- Tordera, N., Peiró, J., Ramos, J. & González, V.** (2007). La calidad del intercambio líder miembro y el clima psicológico: un análisis longitudinal de sus relaciones recíprocas. *Psicología, Vol. XXI (1).* Ediciones Colibrí. Lisboa. Recuperado en Diciembre de 2008 de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psi/v21n1/v21n1a04.Aqualidadedointercambiolider-membroeoclimapsocologico.pdf>
- Torrado, M. C.** (1999). *El Desarrollo de Competencias: Una Propuesta para la Educación Colombiana. Hacia una Cultura de la Evaluación para el Siglo XXI.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Torres, E.** (2002). Las competencias, una aproximación desde Aristóteles. En: Torres, E., Marín, L., Bustamante, G. Gómez, J. & Barrantes, E. *El Concepto de Competencia I: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.
- Trujillo, M. A.** (2006). La resiliencia en la Psicología Social. Recuperado en Diciembre de 2008 de http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/resiliencia_social_shtml
- Vargas, N., Castellanos, C. & Villamil, A.** (2005). Resistencia a la Presión de Grupo. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar. Vol. 1. No. 1*. Recuperado en Agosto de 2008 de http://www.tipica.org/pdf/12_e_resistencia_a_la_presion_de_grupo.pdf
- Vasco, C. E.** (2006, Marzo). *Siete Retos de la educación Colombiana para el Periodo 2006 a 2019*. Conferencia EAFIT. Recuperado de <http://www.eduteka.org/retoseducativos.php>
- Vasco, C.** (2008, Noviembre). Problemas y desafíos de la educación por competencias. Recuperado el 6 de Diciembre de 2008 de: http://www.universia.net.co/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=18498.
- Villada, D.** (2001). *Introducción a las competencias*. Manizales: Secretaría de Educación Municipal.
- Viveros, J.** (2003). *Liderazgo, comunicación efectiva y resolución de conflictos*. Organización Internacional del Trabajo. Santiago de Chile. Recuperado en Diciembre de 2008 de: <http://www.oit.chile.cl/pdf/publicaciones/ser/seroll.pdf>
- Weissmann, P.** (2007, Junio). El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos. *Revista Iberoamericana de Educación No. 43/3*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Recuperado en Diciembre de 2008 de: <http://www.rieoei.org/Resumos/PerP/PIP/RIPo41a5/RIP04112.pdf>