

Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung – Nr. 23

Desarrollo de competencias sistémico

Una estrategia del Desarrollo de Capacidades
(Capacity Building)



Por encargo de



República Federal de Alemania
Ministerio de Relaciones Exteriores

in_{vent}

Capacity Building International
Germany

Pie de Imprenta

Editora:

InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH
Capacitación y Desarrollo Internacional, Alemania
Friedrich-Ebert-Allee 40
53113 Bonn
Alemania
Teléfono +49 228 4460-0
Fax +49 228 4460-1766
www.inwent.org

Sección 4.01

Cooperación Tecnológica, Desarrollo de Sistemas y Gestión en la Formación Profesional
Käthe-Kollwitz-Straße 15
68169 Mannheim
Alemania
Teléfono +49 621 3002-0
Fax +49 621 3002-132
www.inwent.org

Autor:

Prof. Dr. Rolf Arnold

Fotografías:

© InWEnt GgmbH
Iván Franco (Página principal, Páginas 27, 32)
Barbara Frommann (Página 2)
Kristin Anschutz (Página 4)
systemia (Páginas 7, 9, 22, 30)
Verena Jaekel (Página 17)
Martin Purpur (Página 29)
Steffen Rother (Página 34)

Layout:

Andreas Hesse

Fecha de edición:

Noviembre 2010

ISBN 978-3-939394-66-2



Contenido

Prólogo	3
Introducción	4
1. La visión sistémica del desarrollo de personal y desarrollo organizacional	5
2. Nuevos planteamientos en torno a la formación profesional	8
3. Asesoramiento del aprendizaje y del desarrollo organizacional sistémico en la formación profesional	14
4. Desarrollo de capacidades a través de la integración de las perspectivas y seguimiento de los procesos	21
5. La orientación metodológica en la formación profesional	31
Bibliografía	40
Otras publicaciones disponibles de InWEnt, Sección 4.01	43



Prólogo

Esta publicación forma parte de la serie “estudios sobre la práctica de la formación profesional” (Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung). Este volumen, con una orientación eminentemente práctica, tiene como objetivo prioritario facilitar al lector, en el marco de los programas internacionales de desarrollo de recursos humanos, las herramientas conceptuales para un avance hacia la sociedad y la economía del conocimiento.

Vivimos en una sociedad compleja, interdependiente y cambiante, caracterizada por la rapidez en la creación y difusión del conocimiento. En los últimos años, el desarrollo de la práctica de la gestión del conocimiento ha experimentado un fuerte crecimiento debido a la confluencia de múltiples factores.

Lejos de tratarse de una moda pasajera, la gestión del conocimiento se ha revelado como un sólido instrumento dentro de los actuales sistemas de gestión por competencias de los recursos humanos. Ya son muchas las organizaciones que han entendido que su capital intelectual, el conocimiento y la experiencia acumulados durante años por el trabajo de sus empleados, es un auténtico valor estratégico - es su “capital de competencias”.

Este manual se dedica al desarrollo de competencias sistémico. Esperamos que el lector encuentre aquí una guía útil para aproximarse a los contextos del desarrollo de competencias sistémico como una estrategia del Desarrollo de Capacidades (Capacity Building) para poder contribuir a la mejora tanto del desarrollo personal como organizacional.

Agradecemos al Prof. Dr. Rolf Arnold, el autor de este manual, el trabajo realizado. También agradecemos al Ministerio Federal de Relaciones Exteriores de Alemania la realización de esta publicación en el marco del proyecto “Formación técnico-profesional y cooperación tecnológica como aporte a la prevención de conflictos en Colombia” (2009-2011).

Sección “Cooperación Tecnológica, Desarrollo de Sistemas y Gestión en la Formación Profesional”,
InWEnt Mannheim, Alemania
tvvet@inwent.org



Introducción



La presente publicación describe la formación profesional sistémica como una estrategia del desarrollo de capacidades (capacity building). Esto demuestra que aunque en la actualidad se hace patente la necesidad de replantearse la formación profesional y no concebir ésta (únicamente) como una mera formación técnica, lo cierto es que la formación profesional tiene mucho que ofrecer en el proceso de búsqueda de nuevas alternativas para un desarrollo de competencias sostenible. La formación profesional siempre tuvo como punto de referencia conducir al individuo hacia una competencia de acción autoresponsable, estando durante mucho tiempo la empresa industrial independiente en el centro de estos esfuerzos. Actualmente, cada vez cobra más importancia la idea del autocontrol en todas las áreas del sistema educativo y en el desarrollo de la sociedad civil: el individuo debe desarrollar de forma integral sus habilidades de tal manera que no sólo le permitan afrontar los permanentes cambios de los mercados de trabajo de forma autónoma, sino también aprender a conformar los cambios que se producen en su mundo cotidiano.

No obstante, estas habilidades sólo pueden desarrollarse, siempre y cuando los métodos de desarrollo de competencias se transformen en métodos que apoyen el proceso de apropiación del conocimiento por parte de los alumnos y no se sustenten en la idea, (entretanto objeto de críticas), de que se trata de procedimientos adecuados para “transportar” conocimientos, habilidades y destrezas de los profesores a los alumnos. En los últimos años, los estudios más recientes en el ámbito neurológico y estudios sobre el aprendizaje han cuestionado este concepto mecanicista. Por el

contrario, cada vez cobran más presencia los enfoques que centran la atención en el desarrollo de competencias de los alumnos y se plantean la cuestión de qué es lo que fomenta y lo que no fomenta este desarrollo de competencias. En este contexto, se pone de manifiesto que las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje únicamente pueden incorporarse con éxito si se introducen cambios fundamentales, no sólo en el ámbito de la enseñanza, sino en las organizaciones formativas.

El desarrollo de capacidades a través de la formación profesional es un proceso que abarca diferentes niveles, el cual

- garantiza el desarrollo sostenible de competencias de acción profesional y competencias para la vida cotidiana,
- apoya el cambio de rol necesario: los profesores se convierten en asesores del aprendizaje,
- reconoce el desarrollo del personal directivo y de equipos en los centros formativos como principal requisito para la creación de instituciones formativas que aprenden y adoptan las medidas necesarias para su realización.

Los conceptos que incluyen esta orientación tridimensional del desarrollo de capacidades a través de la formación profesional, suelen hacer referencia a las teorías sistémicas sobre los cambios y desarrollos de las organizaciones que aprenden. Por esta razón, en la presente publicación se recogen los conceptos teóricos y su relevancia práctica con el fin de poder llevar a cabo un desarrollo de capacidades exitoso.

Al finalizar la lectura de este texto Vd. debería ser capaz de:

- conocer las argumentaciones fundamentales de la pedagogía sistémica y su importancia de cara a una formación profesional moderna,
- conocer los cambios de la formación profesional con respecto al desarrollo y certificación de competencias y saber interpretar éstos en relación a sus competencias sistémicas,
- describir el desarrollo de capacidades en su forma de expresión como asesoramiento del aprendizaje, por una parte, y seguimiento del proceso, por otra parte, y saber argumentar el concepto de aprendizaje colegial y
- explicar la orientación metodológica como dimensión principal de un desarrollo de capacidades por medio del desarrollo de competencias

1. La visión sistémica del desarrollo de personal y desarrollo organizacional

El concepto “sistémico” goza de gran popularidad. Se utiliza en todos los contextos posibles. Por ejemplo, la crisis financiera se “desencadenó de forma sistémica” y tendrá “consecuencias sistémicas devastadoras”; en algunos casos, también se exigen “intervenciones sistémicas eficientes” y bajo estas intervenciones se entienden aquellas que cumplen lo que prometen y no aquellas que al final, con la mejor de las intenciones, contribuyen a empeorar la situación inicial. Y este peligro existe realmente, como lo demuestran numerosos ejemplos del ámbito de la Cooperación Internacional: en determinadas regiones los individuos vivían en situación de extrema pobreza, pero la situación se sostenía dentro de un cierto nivel de equilibrio. A veces, fueron las intervenciones externas las que entorpecieron el curso establecido de los acontecimientos, con lo que se destruyó por completo a mediano y largo plazo la situación de equilibrio de estas personas. El pensamiento sistémico tiene conocimiento de estos procesos. Por este motivo, en el marco de la Cooperación Internacional actual se intenta comprender en detalle las connotaciones de estas interrelaciones antes de pasar a plantear propuestas, tomar decisiones o incluso iniciar intervenciones.

Quien piensa de forma sistémica, piensa a mediano y largo plazo en los efectos en cadena.

Peter Senge está convencido del hecho de que nuestro éxito es también el reflejo de nuestro fracaso. Así define este científico de gran renombre, que centra desde hace años sus investigaciones en el aprendizaje de las organizaciones, la crisis que sufre nuestro mundo globalizado y se plantea la pregunta ¿cómo hemos llegado hasta este punto? (Senge, 2008, Pág. 14). Su respuesta es decepcionante: “debido a nuestro éxito que ha superado nuestros sueños más salvajes”. Durante demasiado tiempo hemos ignorado los efectos secundarios de este éxito, pero hoy en día, estamos obligados a contemplar la imagen completa- “the whole picture”. Según el científico del Instituto Tecnológico de Massachusetts en Boston, “pensamiento sistémico” no significa combatir la complejidad con más complejidad, significa sencillamente retroceder y analizar los modelos que se nos muestran de forma evidente, intuitiva y tangible”.

Los modelos conocidos de nuestro pensamiento sobre pedagogía profesional, están marcados por los conceptos de profesión y profesionalidad, por nuestro concepto de formación y perfeccionamiento profesional, nuestras hipótesis sobre los efectos recíprocos entre en enseñanza-aprendizaje y en definitiva por las expectativas que depositamos en las acciones de los formadores, así como de los directivos.

El uso de la palabra “sistémica” se ha puesto de moda en todos los ámbitos, donde se trata de manejar la arbitrariedad de las interrelaciones complejas, con el fin de resolver problemas, alcanzar objetivos y poder garantizar la aceptación entre los involucrados (ciudadanos, empleados, alumnos), a los que se querría hacer partícipes. Esto es más fácil decirlo que hacerlo. A pesar de los intensos esfuerzos, la solución prevista no se materializa o la resistencia gana terreno e impide la realización de nuestras buenas intenciones. Dado el caso, en no pocas ocasiones nos quedamos paralizados en el papel de víctimas, nos sentimos incomprendidos, poco valorados o respetados y nos distanciamos, - sin éxito, - pero convencidos de llevar la razón.

Al principio fue la observación: la serena contemplación de los acontecimientos.

No sólo los políticos y líderes empresariales, sino también los terapeutas, asesores y docentes se han enfrentado muchas veces a la situación de haber elaborado un plan para resolver un problema, pero era casi imposible su implementación de forma lineal. A menudo, su modo de actuar parte exclusivamente o prioritariamente de sus percepciones y pensamientos, siendo sus propias imágenes mentales las que les dicen lo que tienen que hacer. Un profesor o profesora que ha ascendido a un cargo directivo, reaccionará de la forma que le parezca más razonable conforme a sus experiencias realizadas hasta ahora y las ideas aprendidas sobre dirección, cooperación y resolución de conflictos. Pero estas ideas no siempre son las más indicadas para responder a las necesidades de una organización compleja. Y en la mayoría de los casos, los desarrollos se ven abocados al fracaso debido a ideas o conceptos inadecuados por parte de los responsables.

El diseño sistémico se basa en el intento de reconocer lo conocido en tal medida que también le permita emerger sus propiedades características.

¿Cuáles son las propiedades características de un sistema? y ¿cómo se puede interpretar, diseñar y gestionar un centro escolar como sistema? La teoría sistémica actual permite identificar una serie de características propias del enfoque sistémico. Si utilizamos todas esas características para pasar a un primer plano la sistémica en los procesos escolares, tenemos que ser críticos con nosotros mismos y constatar que muchas veces nos dejamos “llevar por” la obsesión de la factibilidad, y esta pre – suposición hace que se destruya ya en sus inicios la incorporación de cambios eficaces. Los enfoques sistémicos trabajan a menudo estableciendo delimi-

taciones frente a los modelos mecanicistas, con el fin definir las características propias de un sistema vivo. La imagen del centro escolar se asemeja a la de un organismo estatal. Funciona a partir de pautas y normas (Leyes escolares, planes de estudios, etc.) e intenta trabajar con procedimientos calculables y seguros, un intento que quizás dé buenos resultados cuando se trata de gestionar una vivienda, pero resulta muy poco indicado cuando se trata de procesos de organización de la enseñanza-aprendizaje.

Características de un sistema

- Auto-organización
- La fuerza de la tradición y sus imágenes
- Interacciones entre todos los elementos
- La imposibilidad de intervención lineal
- El significado del sentido

Cuadro 1: Características de un sistema

Auto-organización – la materia de la que está hecha la convivencia

Las escuelas y otros centros formativos también funcionan de forma autorganizada, aún cuando la dirección escolar y los Ministerios de Cultura estén convencidos de que pueden dirigir e influenciar su funcionamiento, de forma eficiente, por medio de estándares y evaluaciones. El modelo teórico de auto-organización sistémica parte del supuesto de que todas las estructuras reguladoras del sistema son inherentes a éste, lo que significa que el sistema es capaz de recurrir a las estructuras que ya tiene.

Por esta razón, las intervenciones externas tienen sólo el efecto de que los sistemas reaccionan frente a éstas cómo reaccionan, es decir, desarrollando nuevas estrategias interpretaciones y reestructuraciones a partir de las posibilidades, lecturas y rutinas ya disponibles. Este círculo cerrado operativo de los sistemas explica también el porqué algunos intentos de reformas quedan encubiertos, o incluso arrojan resultados diferentes a los previstos originalmente. No obstante, los enfoques sistémicos en el ámbito del desarrollo escolar ponen expresamente de manifiesto, que sólo se pueden iniciar y llevar a cabo procesos de cambio exitosos si están en consonancia con estas fuerzas de auto-organización que ya actúan eficazmente.

Pregunta reflexiva de un desarrollo de capacidades sistémico: ¿En qué lugares, dentro de la organización en la que trabajo (p. ej., escuela) tengo en cuenta las fuerzas que impulsan la auto-organización? ¿Las tomo en consideración o las ignoro?

La fuerza de la tradición y sus imágenes

Las imágenes mentales y las interpretaciones son los factores que determinan las percepciones de los actores y la autopercepción de los sistemas. Así entendemos que “escuela” no es sólo un concepto, a este concepto “se transportan” ideas oficiales y no oficiales de aquello que puede ser y no puede ser. Lo mismo ocurre con los conceptos de “educación”, “formación”, “enseñanza” y “aprendizaje”. Estos conceptos también hacen referencia a conceptos consensuados, más o menos explícitos y las nuevas lecturas o incluso cuestionamientos, lo tienen muy difícil para alcanzar una resonancia real.



Pregunta reflexiva de un desarrollo de capacidades sistémico: ¿Cómo definimos los conceptos centrales con los que describimos nuestro trabajo? ¿Disponemos de una interpretación general y común de estos términos? ¿Cómo nos enfrentamos a nuevas lecturas o nuevas conceptualizaciones? ¿Permitimos que nos invada la inseguridad o permanecemos fieles a nosotros mismos?

Interacciones entre todos los elementos

Los sistemas están constituidos por las interacciones entre numerosos elementos interrelacionados entre sí. Se trata de observar detenidamente esos elementos y comprender sus interacciones. A menudo, la red de relaciones que emerge de éstas, tiene poco que ver con las jerarquías y funciones oficiales. No son las posiciones ni las instancias de autoridad las que caracterizan la sistémica de una organización, sino las interacciones entre la dirección, equipos, grupos, profesorado, alumnos, así como entre los padres y

actores externos. La comunicación que recorre continuamente los elementos sistémicos, es el factor que provoca que una intervención en un momento puntual genere un reajuste de todo el sistema, al igual que un juguete móvil. Cuando hablamos de un centro escolar, se puede aplicar la máxima: “¡el aleteo de una mariposa en Asia, puede provocar un huracán en El Caribe!”.

Pregunta reflexiva de un desarrollo de capacidades sistémico: ¿Qué elementos /actores casi siempre paso por alto durante el desempeño de mis actividades? ¿No interpreto bien su verdadero significado en términos globales? ¿Cómo se expresan? ¿Con qué pequeñas cosas he causado sensación o fueron el inicio de otras acciones?

La imposibilidad de intervenciones lineales

“Intervención”, “dirección”, “liderazgo”, son conceptos que prometen más de lo que pueden cumplir. Estos conceptos proceden de una visión mecanicista de la organización. Las formas lineales de control, basadas en el principio de mando y obediencia se exaltan de forma poco realista. Es verdad: en un centro escolar se pueden impartir instrucciones o incluso dar una orden durante la clase para indicar lo que se debe hacer, pero de esta manera sólo conseguimos actitudes de subordinación y en muchas ocasiones posiciones de “exilio interior”, pero no una auténtica actitud de participación. Y el desarrollo escolar vive de la participación. Por esta razón, los directores de las escuelas tienen que aprender a orientar su estilo de dirección hacia los potenciales y las posibilidades del sistema escuela, es decir, hacia los alumnos y claustro de profesores. Su éxito depende de la resonancia que puedan alcanzar dentro del sistema. En una situación de resonancia lo propio comienza a sufrir movimientos oscilantes y este proceso puede ser desencadenado desde el exterior. El arte sistémico de un liderazgo resonante se refleja en el logro de estas autoscilaciones (entusiasmo, participación, etc.).

Pregunta reflexiva de un desarrollo de capacidades sistémico: ¿Qué tipo de resonancia se da dentro del sistema y de la cual soy responsable? ¿Conozco los temas de resonancia de mi cuerpo de profesores o equipo? ¿Tengo conocimiento de los temas que entusiasman a mis alumnos y de lo que de verdad preocupa a los padres? ¿Cómo entablo contacto con ellos?

El significado del sentido

En cualquier situación donde las personas se comuniquen, cooperen y actúen, lo hacen a partir de interpretaciones y convencionalismos. Estos convencionalismos casi siempre son de carácter implícito, están regidos por leyes no escritas, que establecen cómo debe ser el modo de ver las cosas. Además, intervienen actores importantes como los líderes de opinión o directivos que manifiestan su opinión con respecto a las actividades principales y frente a las diferentes interpretaciones de los procesos o problemas con los que se relacionan. Ante esta constatación, los recién llegados tienen pocas posibilidades de actuar.

Las descripciones convencionales de una situación dada se ponen en movimiento, sólo cuando a su alrededor también se ponen muchos elementos en movimiento. Y esto es precisamente lo que ocurre en la política educativa y escolar. Los resultados de los estudios comparatísticos internacionales, así como también ejemplos alternativos espectaculares, el efecto “invernadero del futuro”- se abren paso con demasiado ímpetu y nos muestran que todo puede hacerse de otra manera e incluso resultar más exitoso, lo que contribuye a cuestionar los modelos vigentes desde hace muchos años.

Pregunta reflexiva de un desarrollo de capacidades sistémico: ¿Busco un nuevo significado o ya domino la situación? ¿Cuándo y en qué contexto emito un juicio? ¿De dónde sé que tengo razón? ¿Por qué tengo que tener yo razón? ¿Cuándo fue

2. Nuevos planteamientos en torno a la formación profesional

Al observar la profesión y el aprendizaje profesional desde otra perspectiva, cambian también los patrones del sistema de formación profesional. Este cambio hace sobre todo referencia a los lentes profesionales a través de los cuales estamos acostumbrados a contemplar la formación profesional. Nosotros mismos somos individuos profesionales, es decir, en un momento determinado de nuestra vida hemos optado por una formación profesional o carrera profesional y de este modo no sólo hemos afianzado nuestra identidad (p. ej., yo soy mecánico), sino que también hemos fijado en gran medida nuestras posibilidades de cara al futuro. Es probable que en nuestra forma de entender la formación profesional todavía queden reminiscencias de una idea de profesión para toda la vida, que apenas guarda relación con la realidad de los mercados de trabajo. Por consiguiente, cada vez es más habitual que la población activa de estos momentos se desempeñe en una actividad profesional que ya no tiene nada que ver con la profesión que ha aprendido en su día. Estas tendencias dificultan la conexión entre profesión y vocación. La vida moderna ya no se caracteriza por una decisión vinculante durante toda la vida, sino por una especie de “carrera de competencias” en la que participan los jóvenes, comenzando en la etapa escolar y pasando por la formación profesional.

De forma similar cambian también otras certezas de la formación profesional, como muestra el cuadro que viene a continuación. Así, hace tiempo que la formación profesional ha dejado de ser lo que su nombre indica. Al mismo tiempo se formulan todo tipo de argumentaciones que minimizan los cambios y sus consecuencias, como por ejemplo: es indiferente si lo que se ha aprendido se va a necesitar más tarde. El factor decisivo es que nos hayamos desempeñado en “algo”, ya que en este desempeño es donde adquirimos autodisciplina y cualificaciones clave de las que se puede sacar provecho en situaciones de cambio. Ahora bien, este planteamiento no es de todo equivocado. Pero no explica el hecho de porqué ya desde un principio no se orienta la formación a los contenidos y situaciones de aprendizaje, en las cuáles los jóvenes aprenden a manejar la incertidumbre, los problemas, conflictos, etc. y a adquirir de forma independiente el know-how necesario para afrontar nuevas situaciones. Está demostrado que el fortalecimiento del autoaprendizaje es una característica fundamental de una formación profesional moderna.

Al cambiar la forma de entender la formación profesional, cambian también los conceptos de enseñanza – aprendizaje. La “brecha” desaparece, es decir, el profesor no es el único que sabe cómo funcionan las cosas. La atención se focaliza más bien en los jóvenes y en los conocimientos previos que éstos traen consigo cuando ini-

cian una formación y a los cuáles es necesario remitirse. Su aprendizaje pasa a ocupar el centro de todo pensamiento pedagógico profesional y es necesario fomentarlo y efectuar un seguimiento. Por esta razón, la formación profesional moderna se dirige cada vez más hacia un seguimiento del aprendizaje y los pedagogos profesionales tienen que convertirse en expertos de aprendizaje, a fin de poder dar respuesta a este cambio de tareas.

Por consiguiente, en la formación profesional nos enfrentamos a una situación en la que los actores responsables contemplan la formación y perfeccionamiento profesional de la mano de obra cualificada desde una perspectiva diferente; y en este proceso reconocen los elementos nuevos y diferentes o colocan nuevas prioridades en su propia práctica.

	Perspectiva tradicional	Perspectiva cambiante
El sistema dual	El concepto más exitoso del mundo de una preparación orientada a la práctica para una actividad profesional	Una forma histórica, cuyos elementos tienen que cambiar para que pueda aflorar el futuro
Profesión	Vocación, es decir un vínculo durante toda la vida a una carrera profesional	“Carrera de competencias”, es decir, el desarrollo del propio perfil de competencias
Formación	“Formación” en el sentido de una formación profesional inicial completa	Aprendizaje a lo largo de toda la vida, como necesidad de perfeccionarse y reciclarse permanentemente
Aprender	Reproducción y adquisición de las soluciones presentes	Verificar lo existente y encontrar soluciones propias
Enseñar	“Enseñar algo a alguien”	Seguimiento del aprendizaje

Cuadro 2: Nuevo planteamiento de la formación profesional (véase Arnold/Gonon, 2008)

Pregunta reflexiva de un desarrollo de capacidades sistémico: ¿Cuál es mi opinión con respecto a los riesgos y efectos secundarios de la formación profesional? ¿Cuándo observo elementos nuevos, desconocidos y poco habituales? ¿Soy capaz de identificar los factores diferenciadores

en otros países o únicamente soy capaz de percibir, interpretar o explicar “mis condiciones”?

Ejemplo: Controversia de una formación orientada a las competencias

Durante la celebración de un congreso se pudo escuchar el siguiente diálogo. Un pedagogo experto en formación profesional tomó la palabra y afirmó: “Bueno, a veces me da la impresión que con todas estas innovaciones en el contexto de la europeización de la formación profesional estamos “desmontando” paso a paso nuestro Sistema Dual, que goza de tanto reconocimiento a nivel internacional. Otros países nos envían nuestra formación profesional, a la que le debemos gran parte de nuestro éxito económico”. Lo demás participantes asientan con la cabeza. El ponente que anteriormente había presentado el sistema de formación basado en competencias, reaccionó de forma inesperada. Afirmó: “Comparto esa preocupación. A mí me ocurre lo mismo, aquello que ya conozco y me resulta familiar, me cuesta trabajo imaginármelo de otra manera. Y tuve que aprender que no quiero que nadie me enseñe nada cuando se trata de la discusión sobre cuál es realmente el mejor sistema, tan arraigado estoy en lo ahora ya está cambiando.

Al fin y al cabo, yo mismo he aprendido una profesión y por qué razón debería mostrar una actitud abierta frente a una perspectiva que cuestiona este hecho. Me ha costado mucho esfuerzo reconocer que ya es hora de dejar de luchar con la realidad, sino que debería observarme a mí mismo con más atención con respecto a cómo construyo la imagen de la realidad a partir de las experiencias que llevo dentro. Y para mí resultó una amarga lección el hecho de reconocer que cuando me enfrento a algo nuevo, me esfuerzo más en mantenerme fiel a mí mismo que en tomar constancia de lo que realmente se evidencia ante mis ojos. En este contexto, para mí significó un auténtico avance cuando durante un seminario se señaló que si nosotros queremos ayudar a que el futuro avance tenemos que escuchar “la voz del juicio” (Scharmer, 2009, Pág. 307). Esto significó para mí un paso decisivo. Desde entonces, evito el debate en torno a la realidad y en su lugar me esfuerzo por “desconectar” de la costumbre de emitir juicios, basados en las experiencias y patrones del pasado, y abrir un nuevo espacio de cara a la investigación, experimentación y capacidad de asombro” (ibíd.).

¿Cuáles son los efectos no deseados de un proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, un aprendizaje que con el tiempo se ha acostumbrado cada vez más al hecho de que sólo se aprende “correctamente” si se imparte la enseñanza? Se trata precisamente de ese espacio para “investigar, explorar y asombrarse” del que nos habla C.O. Scharmer. Este espacio no está muy poblado. En realidad, sólo encontramos niños y algún que otro adulto deambulando por él. Entre los adultos llama la atención el hecho de que se

suelen mostrar reservados a la hora de preguntar algo a los niños, por el contrario, los niños preguntan con mucha más frecuencia y los adultos hacen la extraña experiencia de que aprenden a medida que enseñan, orientan y buscan juntos. Los adultos se nombran a sí mismos individuos “emancipados” y con ello quieren decir que ya no tienen edad para la investigación, experimentación y asombro. Su condición de persona emancipada ya no significará durante mucho tiempo una posición de más poder frente a los niños y jóvenes emprendedores que están de camino, sino también una pérdida, que tienen que superar los individuos “emancipados”. Hace tiempo que han comprendido que los diplomas y certificados de formación también entorpecen el acceso a estos espacios de investigación, exploración y asombro y están buscando nuevas vías para aprender a aprender. Para ello es necesario dar un paso atrás y aprender a contemplar lo que les es familiar desde una nueva perspectiva,- una exigencia realmente difícil para las personas que en realidad ya han terminado “de aprender”.

Si comenzamos a pensar en estos términos con respecto al aprendizaje y al seguimiento del aprendizaje, sentimos como se resiste algo dentro de nosotros. Nos cuesta trabajo creer que lo que hoy resulta exitoso, es algo que nosotros no hemos experimentado de esa manera durante nuestro desarrollo. “Pero cuando se trata de cosas esenciales sigue siendo importante la impartición de clases por el profesor”, señaló un representante empresarial durante un debate,- un comentario que significa lo mismo que: “nosotros entendemos que el acto de aprender es una actividad propia del alumno y que el aprendizaje no está libre de efectos secundarios indeseados y en muchos sentidos destruye la bases que son hoy día tan importante para nosotros. Por otra parte, cuando se trata de temas importantes no confiamos en la capacidad de los alumnos para adquirir los conocimientos esenciales por cuenta propia”.



Hay que mostrar desconfianza frente al nuevo concepto de aprendizaje, ya a lo largo de nuestra biografía educativa, nosotros mismos hemos hecho la experiencia de que el proceso de aprendizaje describe un estado receptivo o pasivo. Nuestro concepto interior de aprendizaje se resiste a aceptar una visión de aprendizaje que nos enseñe a valorar de forma diferente nuestra propia biografía de aprendizaje. ¿Es posible que hayamos aprendido algo debido a o a pesar de nuestro propio aprendizaje tradicional? ¿Es posible que estemos realmente empezando a ejercer de “amo de la casa” de nuestro proyecto de aprendizaje? Y quizás por ello ¿no deberíamos empezar por nuestro propio aprendizaje cuando se trata de replantearnos el aprendizaje?

¡Si no quieren volver a ser como niños!	
Áreas del aprender a aprender	Pasos y medidas
Investigar	“¡Evite las áreas que conoce hasta la siguiente situación!”
	“¡Siga insistiendo en las cuestiones y temas en los que ha fracasado hasta ahora! ¡Elabore un listado con los temas <i>lessons yet not learned!</i> ”
Explorar	“¡Suspenda todos los experimentos que no han aportado nada, (por muy familiares, justificados y legítimos que le resulten!)”
	“¡Intente hacer algo completamente nuevo para alcanzar un objetivo! ¡Propóngase un nuevo objetivo, un nuevo tema o una nueva forma de proceder!”
Asombrarse	“¡Contemple los problemas con asombro; observe, por ejemplo, todo lo que le regalan las personas que traen problemas!”
	“¡Alégrese de aquello que haya conseguido aclarar o resolver solo!”
	“¡Muestre su asombro sobre la inteligencia y habilidad de aquellas personas que intentan hacer algo de forma autónoma! ¡Imítelos!”

Cuadro 3: Descubrir el propio aprendizaje

Ejemplo: cada año un nuevo proyecto de aprendizaje

Es conocido el caso de una empresa en la que en el departamento de formación y perfeccionamiento profesional, se espera de los responsables de la organización del aprendizaje que se planteen continuamente nuevas tareas de aprendizaje. Estas tareas pueden consistir en aprender un idioma extranjero o trasladarse durante un periodo de 2 a 3 meses a otro contexto (un taller, un país en desarrollo, etc.), con el fin de observarse a sí mismos detalladamente cómo aprenden a afrontar estos nuevos desafíos, y a desarrollar las competencias necesarias. Sobre estas experiencias de aprendizaje elaboran un informe y lo someten a discusión con sus colegas. El objetivo de esta medida de desarrollo de personal, que lleva por título “¡conviértete en tu propio coach de aprendizaje!”, consiste en recopilar experiencias sobre los procesos del propio aprendizaje de forma autoregulada. La lógica de este planteamiento salta a la vista: si me enfrento de forma intencionada a una situación de aprendizaje y observo mi propio proceso de aprendizaje, desarrollo realmente las competencias que necesito para apoyar el aprendizaje de otras personas.

Ejercicio: Elabore una lista de todos los planteamientos y experiencias que ha realizado durante su último proyecto de aprendizaje y que más se asemejen a la situación descrita anteriormente. ¿Qué consecuencias se pueden sacar de estas experiencias de cara a un seguimiento del aprendizaje?

La imagen de la formación profesional está cambiando no sólo en Alemania, sino en todo el mundo. Debido al rápido envejecimiento de los conocimientos, la época en la que un trabajador cualificado que dominaba cualquier situación y era un modelo a seguir se acerca a su fin. La formación profesional comienza a centrarse con más intensidad en la transmisión de competencias útiles a largo plazo y a su vez, en un aprendizaje a lo largo de toda la vida, es decir, la perspectiva de un aprendizaje durante toda la carrera profesional. Estas tendencias promueven la desintegración de la división tradicional entre formación y perfeccionamiento profesionales, para sustituirla por un concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es este contexto se cuestionan numerosos aspectos. Muchas instituciones, por ejemplo, que apostaban por cursos de perfeccionamiento, constatan una disminución del número de participantes, ya que los adultos recurren cada vez más a las ofertas de perfeccionamiento en el ámbito informal (p. ej., islas de aprendizaje, círculos de calidad, etc.) Entretanto, el número de ofertas de perfeccionamiento en el ámbito no formal es considerablemente superior a la oferta de perfeccionamiento formal (cursos, seminarios, etc.).



El descubrimiento del aprendizaje informal

En el debate en torno a la formación profesional, la focalización en el aprendizaje informal ha aportado un nuevo concepto de honestidad. En esencia, se trata de una consideración estricta de los efectos reales del desarrollo de competencias de las diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje. Y en este proceso, comienzan a tambalearse numerosas ilusiones, como por ejemplo:

- la ilusión del conocimiento (conocimiento genera competencia de acción),
- la ilusión de la enseñanza-aprendizaje (“enseñar” es el mejor requisito para aprender”) o
- la ilusión de la institucionalización (“la mejor manera de aprender es en contextos institucionales”).

Durante mucho tiempo no se analizaron a fondo estas certezas tradicionales que determinaron los planteamientos educativos y la práctica político-educacional, en el sentido de una paradoja “más de lo mismo” (Watzlawick). Alertados por el dilema 80%20 %, según el cual un 80% de los individuos adquieren sus competencias profesionales y cotidianas de forma independiente y fuera

de las instituciones formativas (véase Dohmen, 2001), empieza a cuestionarse seriamente el predominio del aprendizaje formal.

Como nos hacen suponer los estudios constructivistas sobre el aprendizaje, es necesario fomentar de forma eficaz la adquisición autoregulada de contenidos por parte de los alumnos, por medio de estructuras de servicios apropiadas (lema: servicios de aprendizaje), así como intensificar el uso de formas de aprendizaje transgresoras (e-Learning, autoestudio dirigido) y definir la estrategia de un cambio de las culturas de aprendizaje, como directriz para una política educacional moderna.

En este contexto es donde tiene que fundamentarse de nuevo la formación profesional. Debe desprenderse de las “ilusiones” mencionadas anteriormente y tener en cuenta el aspecto tanto del cambio de la cultura de aprendizaje como del desarrollo de competencias:

- Cambio de la cultura de aprendizaje significa que los lugares y formas no institucionalizadas de un aprendizaje autoregulado (p. ej., en la red), deben ocupar el centro de atención en el ámbito de la política de aprendizaje.
- Desarrollo de competencias significa que la formación profesional no debe reducirse sólo al aprendizaje técnico (ilusión: “conocimiento genera competencias”), sino también apoyar el desarrollo de competencias extraprofesionales, - a partir de un enfoque didáctico.

En esta perspectiva más amplia no se trata de una situación en la que se tenga que optar “por una u otra”, sino de “tanto una como la otra”. La formación profesional institucionalizada no es un producto obsoleto, pero es necesario un nuevo planteamiento y seguir desarrollándose. Se tiene que convertir en una actividad abierta, de seguimiento y de asesoramiento del aprendizaje informal. En este contexto, es necesario cambiar la cultura de aprendizaje en el marco del perfeccionamiento, es decir, las formas rutinarias de escenificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La formación profesional tiene que estar más orientada a los proyectos de aprendizaje autoregulados de los adultos en

- el proceso de trabajo,
- en la vida cotidiana, así como
- en la red.

La formación y perfeccionamiento profesionales tienen que transformarse en una labor formativa de búsqueda y seguimiento. Para ello es necesario “transgredir”, es decir, romper los muros de sus instituciones e incorporar una mayor pluralidad de modalidades en la oferta formativa, así como situaciones de aprendizaje. Al desarrollarse el perfeccionamiento hacia esta dirección, se desprende de las limitantes que implican los mono-conceptos (primacía del aprendizaje formal), así como de un planteamiento no diferen-

ciado (formal versus informal) y gana en objetividad, pero también en valor, a la hora de desencadenar y diseñar una integración del aprendizaje formal y e informal.

Pregunta reflexiva de un desarrollo de capacidades sistémico: ¿Cuáles son las consecuencias del “descubrimiento” de la importancia del aprendizaje informal para el fomento y desarrollo de la capacidad de acción profesional, por una parte, y de la Cooperación Internacional en la formación profesional, por otra parte?

La nueva tendencia: certificación de competencias – para la vinculación entre el aprendizaje formal e informal

El debate en torno a la educación es cada vez más pragmático y sincero. Los esfuerzos se dirigen a afrontar el hecho evidente de que el aprendizaje de los jóvenes y adultos se realiza mayoritariamente (y de forma creciente) fuera de las instituciones formativas. Aprender es también un aprendizaje en la práctica de la vida cotidiana. Se lleva a cabo en el puesto de trabajo, en las relaciones sociales, en el entorno, en la red, etc. Esta transgresión plantea nuevos requisitos a los mismos adultos, a las organizaciones en las que trabajan, a las regiones donde viven y a las instituciones de perfeccionamiento. Las instituciones formativas tienen que transformarse en instancias de asesoramiento, seguimiento, así como de apertura de posibilidades del aprendizaje de adultos informal. Los alumnos tienen que ser capaces de desarrollar su propio aprendizaje de forma óptima, adoptando estrategias de aprendizaje y competencias metodológicas y de evaluar éstas.

Es necesario un cambio de perspectiva que no sólo “aprecie” las competencias de los adultos adquiridas en el marco de la formación formal, sino también las amplias competencias extrafuncionales que se adquieren en el curso de nuestra vida. Este tipo de orientación también puede fortalecer la integración social, es decir, ofrecer una tercera o cuarta oportunidad de recuperar los certificados educativos que no se pudieron obtener en su día.

A mediados de los años 90 del siglo pasado, la pedagogía profesional y la pedagogía para adultos focalizó su atención en los procesos de aprendizaje no formales e informales. Esta nueva perspectiva es la consecuencia de los cambios estructurales en el ámbito tecnológico, de organización del trabajo y económico. Los conocimientos, habilidades y destrezas, que se adquirirían en la escuela de educación general y en la formación profesional inicial, ya no son suficientes para responder a las exigencias del mundo del trabajo, durante un período largo de tiempo. La “vida útil del conocimiento” se acorta, la cantidad de nuevos conocimientos aumenta de forma exponencial. A ello hay que añadir el obvio desencanto con respecto a la “viabilidad” de los éxitos formativos que provocaron

los recientes estudios sobre la teoría del aprendizaje: mostraron sin piedad la falta de sostenibilidad de los procesos de aprendizaje formales. Para hacer frente a estos nuevos requisitos de la cotidianidad y del mundo laboral fue necesario adoptar medidas en el marco de la política educativa. Un momento decisivo fue la publicación de la Unión Europea del “Libro Blanco de la Educación y Formación Profesional. Aprender a aprender. El camino hacia la sociedad cognitiva”. En este libro se contempla el desarrollo de la actitud para el desempeño de una actividad laboral como una respuesta frente a los nuevos desafíos que plantea la sociedad de la información, la globalización y la civilización científico-técnica. En el Libro Blanco, el aprendizaje informal se relaciona sobre todo con la formación profesional.

La integración del desarrollo de personal y desarrollo organizacional

Desde finales de los años 80 del siglo pasado, si se observa el ámbito del desarrollo de personal en las empresas, se hace patente un aumento paulatino de la importancia del perfeccionamiento profesional. Incluso en algunos países, se constata el cambio de una sociedad de una formación profesional inicial a una “sociedad del perfeccionamiento” (véase Arnold/Gieseke, 1999). Por ejemplo, en estos momentos en Alemania más de un 40% de las personas en edades comprendidas entre 16 y 64 años participan anualmente en medidas de perfeccionamiento. Estas tendencias actuales y el desplazamiento hacia el perfeccionamiento profesional, impulsan un nuevo concepto de perfeccionamiento en el que el lema reza “del perfeccionamiento profesional al desarrollo de competencias”. Al mismo tiempo, cada vez cobran más importancia las ofertas de perfeccionamiento modularizadas, así como los enfoques de un aprendizaje autorganizado y para toda la vida. Después de que en los años 90 se tomaran cada vez más en consideración las formas de aprendizaje informal y no formal, junto con el perfeccionamiento profesional formal, se hace evidente otra tendencia que considera cada vez más estas formas como aspectos interrelacionados entre sí de un proceso integrado de aprendizaje durante toda la vida.

El aprendizaje en el puesto de trabajo

Cuando hablamos de aprendizaje en el puesto de trabajo distinguimos entre aprendizaje organizado y no organizado, es decir, formas informales. Entre las formas organizadas del aprendizaje en el puesto de trabajo están la “inducción” en el puesto de trabajo y los denominados “círculos de calidad”, mientras que el aprendizaje informal se lleva a cabo en procesos de trabajo externos a la organización y a su entorno pedagógico profesional. Un ejemplo

de este aprendizaje informal es la observación y experimentación. La “inducción” se lleva a cabo en breves secuencias de instrucción, en las cuales se transmite al futuro trabajador cualificado las cualificaciones necesarias para desempeñarse en un contexto de trabajo. Las ventajas del aprendizaje en el puesto de trabajo radican en el hecho de que el aprendizaje se desempeña en una situación real y está siempre relacionado con el desempeño de tareas concretas. En gran parte, desaparece la fase de transferencia de lo aprendido a la situación de aplicación práctica, ya que aprender y aplicar están integrados. Este es un factor fundamental para la motivación del aprendizaje orientado, sobre todo, a la práctica por parte de los alumnos y de este modo, facilita el acceso al aprendizaje a las personas que no están acostumbradas a aprender.

Ahora bien, el poder de cualificación de un puesto de trabajo únicamente se desarrolla si éste reúne determinadas condiciones. Por ejemplo, los puestos de trabajo con una marcada división y fraccionamiento del trabajo en determinadas organizaciones del trabajo, no cumplen con los requisitos necesarios para este tipo de aprendizaje. Sus condiciones para poder facilitar el aprendizaje son limitadas y parciales, no representan ningún reto de aprendizaje para el aprendiz y debido a su “pobreza” de exigencias tienen un efecto desmotivador. Lo realmente importante es que los puestos de trabajo sean “ricos” en exigencias y diversidad en cuanto a los procesos y tareas de trabajo. Y si las tareas se realizan en equipo, se fomenta al mismo tiempo la auto-cualificación cooperativa, los empleados aprenden unos de otros. Una de las razones por las cuales el aprendizaje en el puesto de trabajo está ganando cada vez más en importancia, se debe a una reinterpretación más estricta de las tareas de trabajo individuales a causa de los nuevos conceptos de la organización del trabajo, en el sentido de un trabajo holístico y autoresponsable, y también a la incorporación de nuevas tecnologías de la información y control (Arnold/Münch, Pág. 96 y siguientes).

Cuando se trata del aprendizaje en el puesto de trabajo y las esperanzas depositadas en el fomento de la autonomía e iniciativa propia, se considera todavía vigente la constatación de Brater y Bauer:

“A diferencia de los requisitos de adaptación, cuando hablamos del fomento de la autonomía de los empleados tropezamos con una limitante fundamental: la autonomía no se puede ordenar, ni imponer a la fuerza, sino que está vinculada a la disposición, voluntariedad e iniciativa del trabajador. Por ello, la autonomía no se puede prever como algo necesario, general y seguro. No es predecible ni viable, en un sentido estricto. Su desarrollo depende decisivamente de la iniciativa del trabajador, del desarrollo de su personalidad” (Brater/Bauer, 1990, Pág. 54 y siguientes).

Con esta indicación se pone de manifiesto la paradoja principal de una formación profesional sistémica: cómo se pueden fomentar y desarrollar capacidades de autocontrol entre los alumnos, sin que por medio de la forma en la que se implementa este objetivo, se estén violando los principios del objetivo que queremos alcanzar. Esto demuestra que la acción de los mismos responsables (p. ej., formadores) tiene que ser expresión de estas exigencias paradójicas:

- son responsables. aunque no pueden garantizar los efectos de sus actos,
- imparten pautas, invitan a respetarlas y al mismo tiempo cuestionarlas y
- dirigen una clase o equipo (de profesores, etc.) de cara a una autodirección, rehusando, p. ej., ellos mismos la dirección de forma intencionada.

Pregunta reflexiva de un desarrollo de capacidades sistémico: ¿En qué situaciones actúo siendo consciente de que lo que quiero alcanzar no corresponderá a aquello que pretenden tener mis acciones como resultado? ¿Cómo manejo esta fatalidad sistémica del “fracaso”?

3. Asesoramiento del aprendizaje y del desarrollo organizacional sistémico en la formación profesional

En la introducción ya se mencionaron numerosas características propias de la actuación y del pensamiento sistémico. El pensamiento sistémico plantea la pregunta sobre los cambios de patrones que pueden presentarse a través de otra forma de la observación. La persona que piensa en términos sistémicos percibe la realidad que le viene “dada” fundamentalmente como resultado de su observación. Cada vez con más intensidad se concibe a sí mismo como el observador de su mundo, un paso hacia la “modestia epistemológica”, es decir, la idea de que “percepción” es “lo que damos por cierto”. Por esa razón, el sistémico prefiere hablar de “dar verdad” en lugar de “tomar verdad”. El observador, reza la quintaesencia de esta teoría de la observación, participa en gran medida en la construcción de sus impresiones.

La realidad no se dirige a nosotros de una manera y nada más, sólo puede comunicarse con nosotros a través de nuestras propias condiciones

Autoreflexión

Quien haya aprendido a actuar y pensar en términos sistémicos sabe que, al igual que los otros, tiene a su disposición una biografía, experiencias y costumbres; él procede de un mundo conocido y familiar: su propio mundo. Quien piense y actúe en términos sistémicos es plenamente consciente de que todo lo que él afirma, lo afirma a título de observador (véase Simon, 2008, Pág. 112):

El sistémico sabe: son las experiencias que ha realizado en este mundo las que le guía (seduce) hacia este tipo de enfoque, esa especie de observación seccionada; y a expresar comentarios inmediatos. Y aprende a asumir la responsabilidad por sus estilos preferentes de “dar verdad”.

Las personas sistémicas han comprendido que este mundo suyo no es igual al mundo del otro y no lo será jamás. En ese momento es cuando comienzan a buscar vías para al menos considerar y minimizar el efecto distorsionado de estas costumbres de “dar (su) verdad”. A lo largo de estos procesos aprenden a comprender y desconfiar sistemáticamente de la validez de sus impresiones inmediatas y es precisamente esta inseguridad la que les proporciona una nueva interpretación de una situación y les abre la puerta a nuevas posibilidades en el manejo de ésta, así como nuevas formas de acceder al otro. Incluso pueden ir aprendiendo el arte de espiar con prudencia y dedicación el sistema del (otro) contrario.

Únicamente es posible acompañar con éxito a otras personas, introduciéndose en su mundo, es decir, bajo sus propias condiciones. También ante situaciones extremas en las que todos gritan ¡haced algo! y al mismo tiempo esperan recibir consejos, las personas sistémicas actúan de forma tranquila y serena: comprenden los equilibrios sutiles y las funciones ocultas, que pueden estar detrás de un comportamiento y conocen también los riesgos de los efectos no deseados de ese tipo de acciones. Sus esfuerzos se dirigen a obtener una visión global de la situación, antes de aportar su perspectiva de las cosas como base para provocar reacciones inmediatas o tomar decisiones importantes. Quien actúa conscientemente según criterios sistémicos, refleja una actitud determinada (véase Arnold/ Arnold-Haecky, 2009). Esta actitud se materializa con toda su diversidad, sus imprevistos y todo aquello que nos puede crear problemas.

Para la persona sistémica no existe nada que le sorprenda ya que siempre cuenta con que la vida le depara algo nuevo.

Los amigos interiores de la persona sistémica

El sistémico siempre es consciente de los peligros que le acechan al pretender llevar siempre la razón. Por este motivo nunca está solo, sabe que en todo lo que hace la acompañarán sus amigos interiores. Estos amigos le dicen:

- “¿Qué sabes tú realmente de los otros y de sus motivos?” (el analítico)
- “¿A qué acontecimiento propio te recuerda esta situación?” (el reflexivo)
- “¿Qué riesgos y efectos están ineludiblemente relacionados con tu modo de ver las cosas, de sacar consecuencias y reaccionar?” (el escéptico)
- “¿Qué es lo que cambia cuando trabajas con planteamientos opuestos? (el experimentador)
- “Las personas actúan a partir de razones de peso” (el humanista)
- “No tienes porque quedarte así como eres ” (el Coach)

Estos amigos interiores de la persona sistémica intervienen continuamente. Quien adopte un modelo sistémico en el trato con los demás, actúa con cautela, moderación y presentando numerosas variantes. Presta atención a lo que dicen sus amigos interiores y los invita a realizar conversaciones de equipo, durante las cuáles sigue sus cuestionamientos y argumentaciones con interés y actitud abierta.

Los sistémicos actúan con menos seguridad y confianza en sí mismos y, precisamente por ello, se muestran más abiertas frente a aquello que también podría ser.

"To draw a distinction" (marcar la diferencia)

Desde una perspectiva sistémica, la esencia del conocimiento radica en establecer diferenciaciones. Nosotros reconocemos un objeto o un contexto al diferenciar este objeto y contexto de otro. De este modo distinguimos lo apropiado de lo no apropiado, el éxito del fracaso. En estos procesos intervienen criterios y hábitos de percepción, que determinan nuestra forma de discernir y por ello también nos determinan a nosotros. Este estado de cosas lo describe George Spencer-Brown con la siguiente afirmación,

"(...) de que un universo sólo puede llegar a existir cuando su espacio se ha separado o escindido" (Spencer-Brown, 1973, Pág. XXXV).

Por otra parte, las nuevas diferenciaciones pueden acercarnos a nuevas valoraciones y abrirnos también la puerta a nuevas posibilidades de reacción, razón por la cual, si queremos desencadenar o hacer un seguimiento de los procesos de cambio, debemos ejercitarnos en el "arte de la diferenciación". Descubrir o inventar otras diferenciaciones e implicarlas en los procesos, es una responsabilidad importante que incumbe a las profesiones de servicios auxiliares y de asesoramiento. No le aporta nada al desarrollo del otro,- p.ej. a un joven "difícil", por el hecho de aplicar al joven en cuestión el punto de vista de la persona que tiene la jurisdicción sobre las diferenciaciones. La mejor forma de conseguir un acercamiento hacia el otro consiste en plantearnos nuevas formas de construcción de la realidad que observamos. Heinz von Foerster señala en este sentido: "Actúa siempre de tal manera que incrementes el número de posibilidades" (Foerster 1993, Pág. 51). Si practicamos el "arte de la diferenciación", podemos contar con la ayuda del experimentador, otro amigo interior de la persona sistémica. Éste nos invade insistentemente con la pregunta: "¿qué cambios se producen si trabajas con supuestos contradictorios?"

Practicar el arte de la diferenciación

El arte de de la diferenciación se puede practicar de tres maneras:

1. Marcar las diferencias
2. Remitirse a la valoración
3. Re – interpretar

1. Marcar las diferencias

A menudo, lo que nosotros valoramos o prejugamos, es un reflejo de la tendencia oculta que llevamos en nuestro interior. A veces, detrás de un prejuicio o valoración, también se oculta aquello que tememos, admiramos o envidiamos del otro. Por esta razón, se amplían las propias posibilidades de experimentar, sentir y pensar, siempre y cuando nos permitamos el lujo de ser por una vez así como realmente creemos que no somos:

- ¡Atrévase a enfrentarse a cualquier situación!
- ¿Cuáles son las situaciones en la que puede verse involucrado y que más teme enfrentarse? ¡Sumérjase en esta situación y descubra cuáles son los potenciales y las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que aguardan escondidas tras estas situaciones!
- ¡Póngase en la situación del otro con una constelación difícil! El hecho de asumir este rol, ¿qué informaciones le reporta sobre sí mismo?

2. Remitirse a la valoración

Toda valoración nos proporciona una información sobre la persona que la emite. Por eso la declaración "se atreve con todo" significa también "yo me atrevo con todo". No se trata de que corresponda realmente a la situación que se da en su entorno, sino más bien de una actitud interna con la que Vd., una y otra vez, crea una relación de distanciamiento con aquellas personas que manifiestan un comportamiento diferente al que Vd. considera apropiado. Y por esta razón, cuando se pronuncia un grave reproche sobre otra persona, resulta muy constructivo preguntarse a uno mismo en qué lugar de nuestro interior encontramos precisamente aquello que criticamos,- muchas veces de forma oculta y casi siempre como un simple movimiento interior.

Invierta los reproches que le acechan:

- "Él no me respeta" se convierte en "yo no le respeto"
- "Ella o él no me ama" se convierte en "yo no le o la amo" y
- "No sabe comportarse" se convierte en "yo no sé comportarme"

3. Reinterpretar

Quien conozca los mecanismos con los cuales, en el marco de nuestras formas habituales de interpretar y diferenciar, adecuamos el mundo tal y como lo conocemos hasta ahora, entonces no le resultará difícil experimentar con otro tipo de interpretaciones. Únicamente necesitamos "mostrar valor para abordar nuestras propias certezas" (Stierlin, 2006, Pág. 8) y quizás comenzar con respecto a nuestro comportamiento a seguir el contrario de lo que parece ser el caso. En los próximos días observe su entorno como si fuese un cuadro de rompecabezas.

Un cuadro de rompecabezas en una imagen que oculta otra imagen. Todos conocen la imagen de la anciana que parece como si fuera al mismo tiempo una joven con sombrero. Así es también la realidad. En la imagen del aprendiz difícil se oculta la joven responsable. ¿Cuál de las imágenes se nos oculta en la imagen que construimos de nosotros?

(Arnold, 2010)

El efecto decisivo de este cambio por medio de la diferenciación puntual radica en el hecho de que todo ocurre con la absoluta ausencia de acción del otro. En este elemento diferenciador que hemos elegido, basamos nuestra diferenciación, la que nos dirige hacia un carril y no hacia otro y de este modo nos permite crear una realidad y no otra. Por consiguiente, somos nosotros mismos los que construimos nuestra realidad, desde el momento en que analizamos la situación de una manera y no de otra. Ahora bien, es necesario aprovechar este efecto para el desempeño de un asesoramiento pedagógico eficiente.

Esto significa dos cosas:

- Los tutores de procesos de aprendizaje y desarrollo deben ejercitarse en el arte de olvidar por completo las diferenciaciones más bien destructivas, es decir, deterministas y entorpecedoras del desarrollo. A los tutores profesionales se les paga precisamente para ello, para impedir la entrada a las tan evidentes diferenciaciones destructivas o, en caso de que ya hayan entrado en juego, contraatacar éstas incorporando diferenciaciones productivas.
- Los tutores tienen que ejercitarse básicamente en el manejo de diferenciaciones productivas. Las diferenciaciones destructivas están establecidas y “destruyen” las posibilidades de desarrollo. Quien se forme una imagen de sus alumnos, aprendices o empleados marcada por la “poca predisposición” (“no querer”), “inadaptación”, “falta de inteligencia”, está creando una imagen que no conoce la palabra desarrollo. La situación cambia por completo cuando se trata de personas que han aprendido a establecer diferencias productivas. Éstas trabajan con sistemas de diferenciación que permiten un desarrollo. Si una persona “todavía” no sabe algo, puede aprenderlo, quien sea independiente, puede que sea más difícil de manejar, pero está lleno de sorpresas y quien no ha recibido una promoción, es ahora el momento de recuperarla.

Por consiguiente, es nuestra forma de establecer diferenciaciones la que nos hace ver a un alumno o aprendiz de una manera y no de otra. Pero esta imagen no significa que es así como parece ser, sino que incluye más bien el requerimiento de reconstruir las situaciones de forma productiva, adoptando perspectivas abiertas y no diferenciaciones excluyentes.

Ejercicio: Elabore un listado con los criterios que suele utilizar habitualmente para construir una imagen del otro (alumnos, aprendices, etc.). Verifique detalladamente si y en qué medida estas diferenciaciones son opiniones fijas o abren perspectivas. Si se trata del primer caso, experimente con otras diferenciaciones alternativas, - productivas.

Es muy difícil, por no decir imposible, describir a una persona, situación o elemento sin establecer ningún tipo de diferenciación. Al mismo tiempo, podemos hacer el esfuerzo de que la realidad repercuta sobre nosotros independientemente de nuestras descripciones. En este contexto, puede servir de ayuda el ejercicio de “la observación en un espacio sin comentarios”. Pero muy difícilmente podemos observar sin emitir un juicio. En términos concretos: el “comportamiento inadecuado” de un aprendiz, sólo lo podemos describir como situación excepcional, si éste nos molesta, es decir, nos llama la atención y lo valoramos como algo negativo (que es necesario evitar). Quien no emita una valoración, no le afecta el comportamiento inadecuado, - una requisito poco favorable para llevar a cabo un seguimiento de los individuos a lo largo de sus procesos de aprendizaje y formación. Un seguimiento sólo lo puede hacer quien conozca los desvíos y reoriente a la persona en cuestión.

Por consiguiente, el tutor debe valorar, pero al mismo tiempo debe ser capaz de separar la descripción de la valoración, un requisito que suena como si fuese una tarea muy fácil. Pero no lo es, ya que casi siempre durante la valoración se utilizan conceptos propios de una diferenciación valorativa. “No querer”, “inadaptado” o “falta de inteligente” son al mismo tiempo conceptos valorativos y descriptivos, es decir, en nuestras construcciones y descripciones cotidianas utilizamos casi siempre un mismo lenguaje para ambos, lo que dificulta la división entre descripción y valoración. Por esta razón, puede servir de ayuda que los tutores no sólo aprendan a construir diferenciaciones exclusivamente orientadas a los potenciales, sino que deben desarrollar cada vez más la capacidad de elaborar descripciones situacionales, que podrían prescindir de las descripciones implícitas de los déficits y potenciales.

Generalmente, si abordamos la estructura de un problema aplicando nuestra forma habitual de diferenciar, no tardamos en caer en una interpretación de los déficits; y costará mucho esfuerzo desvincularnos de esta fijación en los déficits. Las diferenciaciones a las que estamos acostumbrados, son nuestras perspectivas establecidas, - y en parte también profesionales. Nos recuerdan constantemente al déficit y, a nosotros nos corresponde el papel de ayudar a superarlo. Esto es lo que opina el reflexivo cuando nos enfrenta a la amable pregunta: “¿a qué parte de ti mismo te recuerda esta situación?” Pero quizás el reflexivo no sabe que por medio de un entrenamiento idiomático se puede corregir esta

mala costumbre, aprendiendo de una forma puntual a manejar las diferenciaciones rutinarias. Por esta razón, todo tipo de profesionalización implica también las nuevas formas de conceptualizar las diferencias, una forma en la que se dejan de usar determinados conceptos o giros idiomáticos. Por consiguiente, una actitud sistémica (Arnold / Arnold-Haecky, 2009, Pág.1 y siguientes) se refleja básicamente en otra forma de expresarse, de definir y de entendimiento con los demás.

Los sistémicos hablan sin emitir juicios definitivos. Saben que los hechos, conforme al significado de la palabra latina "facere", son algo que se ha realizado sobre lo que se puede hablar pero no discutir. Quien sea capaz de hablar con registros sistémicos, comprobará con asombro que este lenguaje permite construir las bases para el entendimiento, pero no permite iniciar una auténtica discusión.

Esta visión sistémica-holística se sustenta en el hecho de que las innovaciones organizacionales o tecnológicas sólo pueden alcanzar el éxito si también se garantiza la aceptación social frente a los desarrollos, innovaciones y cambios. Sólo es posible abrir nuevas vías con respecto al diseño de las organizaciones o enfoques de aprendizaje de la formación profesional, si al mismo tiempo el personal (los equipos) se muestran dispuestos y son capaces de

participar en la implementación de estas nuevas vías, y de replantearse no sólo la formación profesional, sino también el propio rol ante esta situación de cambio.

Asesoramiento del aprendizaje – ¿La clave de un nuevo concepto didáctico?

Un centro escolar, cuyo personal docente priorice el aprendizaje autodirigido de los alumnos, tiene que crear los requisitos necesarios para que éstos puedan aprender paulatinamente los métodos de este tipo de aprendizaje. Para ello necesita un concepto didáctico orientativo: es necesario definir el objetivo conjunto, acordar y decidir los pasos para su implementación. Pero esto no es suficiente. Los profesores tienen que cambiar conscientemente su propio rol dentro del proceso de aprendizaje y concebir y diseñar su trabajo formativo en el sentido de un seguimiento y asesoramiento del aprendizaje autodirigido. En este proceso de cambio de rol hacia el asesoramiento del aprendizaje, cabe mencionar algunas características de importancia fundamental que son objeto de un intenso debate pedagógico en la actualidad (véase entre otros, Gröning, 2006). El cuadro que viene a continuación recoge una comparación de estos aspectos:

Enseñar	Asesoramiento del aprendizaje
Selección y "transmisión" Tesis: "Quien dispone de contenidos de aprendizaje, cuenta con el éxito de aprendizaje". <i>(centrado en el profesor)</i>	Configuración y seguimiento del aprendizaje Tesis: "Quien cree diversidad de posibilidades, aumenta la sostenibilidad de la adquisición". <i>(diseñar diversidad)</i>
Orientación implícita al déficit Tesis: "El alumno es un producto sin terminar, todavía no puede contribuir a su propio proceso de aprendizaje". <i>(indefensión aprendida)</i>	Asesoramiento hipotético Tesis: "El alumno es un aprendiz competente que sabe cómo organizar su propio proceso de aprendizaje". <i>(competencia de autoaprendizaje)</i>
Fijación de contenidos Tesis: "El contenido es igual para todos, lo que importa es su didactización". <i>(primacía del contenido)</i>	Autoreflexión emocional Tesis: "El proceso de aprendizaje se desarrolla enmarcado y en base a las propias biografías de los alumnos y a los sentimientos de autoeficacia (o)ineficacia". <i>(primacía del yo)</i>
Responsabilidad del aprendizaje Tesis: "Si la responsabilidad del proceso de aprendizaje no está claramente regulada, no se aprende". <i>(inhabilitación del alumno)</i>	Pedagogía del dejar hacer Tesis: "El alumno siempre es responsable de su propio proceso de aprendizaje; el profesor sólo puede entorpecer o impedir que éste asuma responsabilidad". <i>(emancipación del alumno)</i>
Planificación anticipativa Tesis: "Cuanto mejor esté planificado el proceso mayor será el éxito de los procesos de aprendizaje". <i>(sobrestimación de la planificación)</i>	Planificación situacional de la enseñanza Tesis: "Cuanto más abierto y situacional sea el diseño del proceso, mayor será la posibilidad de adaptación a las situaciones de los alumnos". <i>(apertura y flexibilidad)</i>

Cuadro 4: El paso de la enseñanza al asesoramiento del aprendizaje (Arnold/ Arnold-Haecky, 2009)

– **Disposición de situaciones de aprendizaje y seguimiento del aprendizaje:**

Como nos muestran las teorías constructivistas del aprendizaje, el proceso de apropiación de un alumno es algo muy subjetivo. Lo que aprende una persona y cómo lo aprende, depende de su biografía de aprendizaje, de los estímulos de su entorno, (por ejemplo, hogar, puesto de trabajo), de su autoestima y de los temas y cuestiones con las que tropieza en su vida cotidiana. Las personas no aprenden lo mismo de igual forma, sino de forma diferente. El aprendizaje presenta una gran diversidad que también se refleja en sus resultados. Pero los estándares formativos y su concepto de estandarización de los resultados, ignoran por completo este hecho (véase Arnold /Gómez Tutor, 2007). Por el contrario, el debate didáctico cada vez se aleja más de esta tendencia de ofrecer a los alumnos los mismos contenidos y los correspondientes niveles de exigencias. Las ofertas de aprendizaje se estructuran de tal manera que los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios se puedan adquirir o profundizar a través de diferentes vías y por medio de diferentes contenidos. El profesor ya no se define a través de la función de transmisión de conocimientos, este proceso se lleva a cabo por medio de los materiales de autoaprendizaje, entornos de e-Learning o libros a los que tiene acceso el alumno. La función del profesor se desplaza hacia el rol de asesor. Se trata de una función importante y exigente que es necesario aprender y ejercitar.

– **Asesoramiento receptivo**

El asesoramiento está en una relación de tensión con el concepto de emancipación. Quien acepta un consejo deposita su confianza en el otro, quien aconseja tiene que plantearse siempre la cuestión de si y en qué medida contribuye realmente a la madurez de la persona que solicita el asesoramiento o, por el contrario, aumenta su estado de dependencia. No obstante, el asesoramiento es menos unidimensional que la enseñanza, ya que necesariamente tiene que partir de los planteamientos y perspectivas de los otros: no es posible llevar a cabo un asesoramiento sin tomar como referencia los intereses de los alumnos, mientras que los docentes casi siempre preparan sus clases sin contar con la participación sus alumnos.

Por consiguiente, el asesoramiento del aprendizaje no se rige por el conocido triángulo didáctico (objeto, alumno, profesor), sino que es en su acceso en principio receptivo, es decir, la relación con el asesor estructura el asesoramiento. Éste se caracteriza por cinco fases procesuales (según: Brüggemann, entre otros, 2007, Pág. 14):

(1) Construir una relación

Aún cuando el profesor ya conozca a sus alumnos, es necesario crear un ambiente agradable que facilite el contacto personal y establecer acuerdos con respecto a las condiciones marco

y a las posibilidades y expectativas de los participantes. Y es especialmente necesario cuando se trata de una situación extraordinaria (ningún asesoramiento “en-passant” en la que el alumno y profesor se reúnen fuera de la clase para una sesión de asesoramiento.

(2) Concretizar el motivo

En este tipo de asesoramiento es importante determinar cuál es el objetivo desde la perspectiva de la persona que solicita el asesoramiento, dónde cree ésta que radican las dificultades, qué tipo de ayuda piensa que puede necesitar y cuáles son los pasos que ya ha iniciado para afrontar mejor la situación. Como afirma la teoría del asesoramiento, el objetivo de este paso es “elaborar conjuntamente con los clientes el pedido de asesoramiento” (ibíd. Pág. 14). Al principio, a muchos alumnos les resulta difícil dar este paso, pero representa un esfuerzo importante para fortalecer la responsabilidad del alumno de cara a su propio proceso de aprendizaje.

(3) Encontrar nivel de procedimiento y búsqueda de solución

Durante esta fase se trata de especificar si realmente el problema se puede aclarar por medio de un asesoramiento de aprendizaje. Se trata de descubrir la perspectiva del asesorado con respecto al problema o indagar cuál es la importancia que éste le concede a su objetivo o, en caso de un asesoramiento de aprendizaje, cómo valora él su propio aprendizaje y cuáles son las áreas en las que desea una optimización (por ejemplo, concentración, desconocimiento de técnicas de aprendizaje eficientes, inseguridad).

(4) Dar impulsos

Se trata de proporcionar impulsos innovadores para superar dentro de lo posible los patrones y costumbres existentes. Esta técnica consiste en ofrecer nuevos procedimientos e invitar a que se experimente con éstos. Uno de los primeros ejercicios podría consistir en esta experimentación (por ejemplo, nuevas técnicas de preparación de exámenes). Sólo después de que los profesores hayan cambiado su comportamiento de forma sustancial, pueden iniciarse procesos de cambio cada vez con más intensidad.

(5) Cierre de la conversación

Una sesión de asesoramiento tiene que concluir con un resultado concreto, un pedido o una “receta”. Al final se hace un resumen, el asesor vuelve a enumerar los puntos importantes y presenta un concepto para la próxima reunión.

– **Autoreflexividad emocional:**

La persona que quiera ejercer de asesor, debe disponer de competencia intrapersonales. Estas afectan tanto a su modo de

actuar personal como a sus requisitos personales para iniciar y diseñar relaciones. El Instituto Federal para el Perfeccionamiento Docente, Desarrollo de Planes de Estudios y Medios del Estado Federal de Turingia (ThILLM) ha recopilado las competencias personales o intrapersonales necesarias para un asesoramiento escolar y de la enseñanza en un documento de entrenamiento, según las ideas expuestas por H. Gudjons (ThILLM 2007, Pág.2). En este documento se hace evidente que casi todas las competencias mencionadas sólo pueden ser desarrolladas, si los asesores desarrollan al mismo tiempo su autoreflexividad emocional, es decir, no exigir simplemente a las otras personas cómo ellos (casualmente) ven y perciben el mundo (véase Arnold, 2008).



– Pedagogía del dejar hacer

En el ámbito actual de las Ciencias de la Educación, se está comenzando a alejarse cada vez más del concepto pedagógico intervencionista. Se ha constatado que la intervención objetiva no facilita a los otros el logro de los objetivos ni desencadena efectos sostenibles, sino la comprensión de sus condiciones y posibilidades interiores. Por esta razón, es de suma importancia controlar la propia impaciencia y resolución entre los profesores y educadores. Es su perspectiva de la realidad la que marca este tipo de acciones y no toma como referencia de un modo comprensivo la situación de los otros. La labor formativa y educadora no sólo se basa en los requisitos del plan de estudios y del currículo, sino en los intereses de los alumnos. Entender estos intereses y reaccionar de forma “similar-sistemática” (Arnold 2007), es decir, ofrecer de forma diversificada ofertas de aprendizaje y formativas adecuadas, que se puedan conectar subjetivamente, es la principal característica de esta pedagogía del dejar hacer (véase Müller-Commichau, 2007).

– Planificación situacional de la enseñanza

Enseñanza situacional significa que la planificación de la enseñanza se tienen que realizar de forma más abierta y flexible. Ya no se trata de fijar con antelación los pasos de aprendizaje, sino de facilitar el proceso de aprendizaje a partir de las habilidades situacionales de los docentes y de los planteamientos, deseos de profundización y búsqueda de contenidos de los alumnos. Este cambio en el diseño de la enseñanza abarca un horizonte mucho más amplio que el mero esfuerzo de ilustrar con ejemplos los contenidos de aprendizaje a los alumnos. Se trata de confiar en la capacidad de los alumnos y de exigir que asuman cada vez más responsabilidad con respecto a su propio aprendizaje. Esta intención es el objetivo principal de cualquier tipo de asesoramiento de aprendizaje. La indicación de que los alumnos no están en condiciones, ocupa un primer plano: muchas veces no están en condiciones porque su vida escolar hasta ahora ha alimentado la experiencia de que el aprendizaje en el centro escolar es algo que no tienen nada que ver con ellos, con sus ideas, expectativas y deseos. Por esta razón, es necesario mostrar un poco de paciencia para iniciar un cambio de perspectiva. Por otra parte, para que los alumnos puedan ir asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje, necesitan disponer de un espacio para sus propias acciones de búsqueda, una tutoría de diagnóstico y asesoramiento y un equipamiento con los métodos más importantes para el aprendizaje autodirigido. En definitiva, el alumno sólo puede aprender de forma independiente si no se le obliga a ello. Pero como docente, se puede orientar la atención hacia un diseño de la enseñanza basada en el autoaprendizaje (por medio de materiales, comentar los resultados, etc.)

Competencias personales (intrapersonales) en materia de asesoramiento	Valoración (1= muy bien, 6 = muy deficitario)					
	1	2	3	4	5	6
Capacidad de autoreflexión						
Actitud emprendedora, orientación al éxito						
Capacidad de tomar decisiones						
Disposición para asumir responsabilidad, pero no problemas						
Integridad						
Creatividad						
Capacidad de soportar cargas y presiones						
Afrontar las críticas de un modo personal y constructivo						
Autenticidad						
Intuición						
Despertar confianza y crear un contexto no amenazante						
Capacidad de comunicación y de trabajar en equipo						
Concienciación en cuanto a los conflictos, capacidad de percepción y análisis para trabajar a partir de hipótesis						
Sensibilidad / empatía						
Crear una situación de equilibrio entre acercamiento y distancia						
Capacidad de motivación						
Capacidad de conectar (considerar el idioma y contexto del grupo meta)						
Dominar el cambio de perspectiva						
Dar impulsos						
Capacidad de crítica						
Dar retroalimentación constructiva						

Cuadro 5: Competencias de asesoramiento (según Gudjons, cita ThILLm, 2007, Pág. 2)

Pregunta reflexiva de un desarrollo de capacidades sistémico: ¿Ha cambiado ya su actividad pedagógica hacia el rol de “asesor del aprendizaje”? ¿Dispone de las competencias necesarias para el desempeño de esta función? ¿Qué proyectos de aprendizaje tiene previstos para el desarrollo de sus propias competencias?

4. Desarrollo de capacidades a través de la integración de las perspectivas y seguimiento de los procesos

Desde hace algunos años la expresión Capacity building (desarrollo de capacidades) ya no se define en el sentido de mero “aumento del potencial innovador” del individuo, cooperación (p. ej., en organizaciones) y redes (p. ej., regiones), sino que se ha afianzado un significado mucho más amplio que Fullan, experto en desarrollo escolar, denomina “multifacético” (Fullan, 2006). Si contemplamos esta diversidad de interpretaciones del Capacity building, uno no puede dejar de constatar que precisamente el debate europeo en torno a la formación profesional ha aportado en los últimos años numerosas perspectivas, las cuales pueden contribuir a desarrollar una comprensión moderna de las posibilidades específicas con miras a la puesta en marcha, diseño y eficacia de un aprendizaje eficiente de capacidades.

La formación profesional siempre tuvo como objetivo el desarrollo de una amplia competencia de acción. La competencia de acción pretende desarrollar las habilidades de los individuos más allá de los requisitos previstos de una profesión, ya que también se trata de preparar a éstos para un desempeño competente en el puesto de trabajo y en su entorno social y empresarial. Capacity building significa, por una parte, el fomento de esta competencia de desempeño y, por otra parte, el desarrollo de estructuras de aprendizaje para la vida profesional y vida cotidiana.

Según Louise Soll este aprendizaje basado en el fomento de capacidades, abarca tres dimensiones o perspectivas:

- “- creating and maintaining the necessary conditions, culture and structures,
- facilitating learning and skill-oriented experiences and opportunities,
- ensuring interrelationships and synergy between all the component parts.

So capacitybuilding is an extremely complex endeavour. Add to this the challenges facing school improvement in the last decade and we see a fast changing picture of what enhancing capacity for school improvement now actually means” (Stoll 2009, Pág. 117)

El desarrollo de capacidades se caracteriza precisamente por esa integración entre desarrollo de personal y organizacional, así como por la visión sistémica y por las complejas habilidades, estructuras y sinergias que se derivan de ésta y que constituyen su esencia. Por esta razón, es evidente que en el ámbito de la Cooperación para el Desarrollo se busquen enfoques complejos, que faciliten tanto el desarrollo de competencias individuales como la vinculación sinérgica entre el desarrollo de equipos y desarrollo organizacional.

Al mismo tiempo, se toman las medidas necesarias para poner en marcha procesos de autoaprendizaje, realizar experiencias, así como despertar la irritación y reflexión, dimensiones sin las cuales no es posible generar realmente las capacidades individuales dentro de un sistema, al menos en términos “sostenibles”.

Con frecuencia, los enfoques de formación y perfeccionamiento profesionales utilizados hasta ahora no cumplían lo que se esperaba de ellos. Sobre todo los riesgos sistémicos o efectos secundarios se manifestaban muchas veces de forma puntual: los efectos logrados, (p. ej., transmisión de competencias), solían perder su vigencia rápidamente una vez concluida la medida o cuando los participantes regresaban a su contexto familiar. Esta decepción se extendió al ámbito del debate educativo hasta tal punto que incluso se llegó a hablar del mito del perfeccionamiento, en el que se depositaban esperanzas con respecto a la eficacia, que no se reflejaban en absoluto ni en los puestos de trabajo, ni en la realidad cotidiana de las personas. También se argumentó en términos tales como que los seminarios o cursos de formación continua no tenían como finalidad el desarrollo de competencias, sino vender ilusiones o incluso hacer entrega de certificados de prestigio para facilitar el acceso a cargos superiores, que no podía alcanzar cualquiera.

Este no es el lugar para adoptar una posición con respecto a estos debates generales, que pueda hacer justicia a cada caso. A pesar de ello, se puede constatar:

En muchas ocasiones, el perfeccionamiento profesional no suele satisfacer las expectativas que depositamos en él. Esto ocurre sobre todo cuando se trata de medidas sólo puntuales -, de algunas semanas o meses,- que se imparten de forma desvinculada, en las que no se hace un seguimiento de los participantes en la fase de implementación práctica y sus objetivos de competencias están formulados en términos poco precisos. Por el contrario, el desarrollo de capacidades es un concepto que hace referencia al aprendizaje basado en el cambio, en el sentido de un desarrollo real de las competencias y estructuras a nivel individual, organizacional y social.

Es una evidencia que un enfoque sistémico no salva al perfeccionamiento de riesgos y efectos secundarios. Éstos pueden ser especialmente graves si éstas medidas de perfeccionamiento se planifican, ofertan y realizan de forma desvinculada. Es especial cuando se trata de medidas de perfeccionamiento a largo plazo (p. ej., viajes de estudios), los efectos secundarios pueden ser en no pocas ocasiones igual de graves que los problemas iniciales que se

querían resolver con esta medida: generalmente, los participantes salen de su sistema para iniciar un perfeccionamiento. Ello hace que surjan problemas de transferencia de índole muy especial de los cuales, la transferencia en el contexto de aplicación al regresar a casa, es el menos problemático. En muchas ocasiones, al regreso del curso el contexto original ya no existe o, por razones de peso, la situación ya no se muestra propicia a una transferencia. Para evitar que se desperdicien los efectos de la innovación y que puedan cristalizarse de forma sistémica y eficiente, es necesario reestructurar y organizar el perfeccionamiento en el sentido de un desarrollo de capacidades. Un paso muy importante en este sentido es la superación de ofertas formativas que no estén vinculadas contextualmente.

Un perfeccionamiento “desvinculado” es el que se realiza de forma puntual, sin establecer referencias sistémicas con respecto a la realidad cotidiana o esfuerzos de transferencia. Por el contrario, los requisitos centrales para un desarrollo de capacidades eficiente son precisamente los vínculos biográficos y de la realidad del mundo con la medida de perfeccionamiento profesional.

Para poder garantizar realmente esta vinculación, es necesaria una modernización de la didáctica para adultos, así como también del perfeccionamiento a nivel didáctico-organizacional y de teoría del liderazgo. En el marco de la Cooperación Internacional, sólo es posible optimizar los efectos de un desarrollo de capacidades, si los esfuerzos se centran con mayor intensidad en la integración de las líneas de modernización que acabamos de mencionar. En sus publicaciones, Peter Senge hace muchas veces referencia a la necesidad de esta vinculación cuando afirma:

“Las organizaciones sólo aprenden si aprende algo cada uno de los individuos. El aprendizaje individual no es ninguna garantía para que la organización aprenda, pero sin aprendizaje individual no puede existir una organización que aprende (Senge, In WEnt, Pág. 2)”.

A ello hay que añadir otro aspecto:

El desarrollo de capacidades es un proceso a largo plazo, que requiere tiempo y seguimiento.

Las estructuras y costumbres desarrolladas sólo pueden interiorizarse gradualmente, en la medida en que se pongan en contacto con otras formas de pensar, explicar así como de actuar, pero siempre – también a nivel oficial – será responsabilidad propia tomar la decisión sobre qué tipo de medidas concretas deben iniciarse e implementarse.

	El paso de la formación y perfeccionamiento profesional...	...al desarrollo de capacidades
Tiempo	Puntual o temporal	Seguimiento a largo plazo
Lugar	Separación de contextos de aprendizaje y aplicación	Buscar a los alumnos en sus contextos de aplicación
Interacción	Explicativa	Orientada a la solución
Forma de aprendizaje	Enseñar mediante enseñanza	Aprendizaje colegial
Contenidos	Transmisión de <i>know how</i> nuevo	Desarrollo de un nuevo <i>know how</i>

Cuadro 6: El paso del perfeccionamiento profesional al desarrollo de capacidades

La tendencia del perfeccionamiento profesional hacia el desarrollo de capacidades implica cambios substanciales en relación a los aspectos de “tiempo”, “localización”, “interacción” así como “forma de aprendizaje” y “contenidos”. Evidentemente, también se plantea la cuestión sobre qué tipo de formas adoptará en el futuro el aprendizaje durante toda la vida o “aprender en la hoja de vida”, que será también como una navegación a lo largo de los mundos de la vida. La idea de dejar todo como está, dentro de lo posible, resulta muy seductora, es decir, seguir transportando alumnos a las aulas, prepararles documentaciones escritas, facilitarles procesos de aprendizaje en contextos sistémicos, que posteriormente deberán transferir a otro sistema de forma autónoma, en decir “*back home*”. Y cuando se trata de los contenidos, es habitual confiar en la importancia de contextos de renombre y considerar automáticamente la literatura actual, los expertos científicos y los modernos materiales de aprendizaje como los inputs adecuados para fortalecer y desarrollar las capacidades sobre el terreno, según el lema: “¡es moderno, está demostrado, por eso es importante y útil para el aprendizaje en otro lugar!”.

No se debe aparentar como si esta hipótesis fuese poco realista, ya que se puede observar que los alumnos aprovechan estas explicaciones científicas para incorporar y digerir nuevos conocimientos, una metáfora de lo que ocurre siempre cuando los alumnos competentes intentan ayudarse a sí mismos. Obviamente, este efecto no es intencionado, es decir, no está sustentado por el tipo de conocimiento. A menudo ocurre que las medidas de perfeccionamiento incluyen conocimientos explicativos, modelos y manuales, en lugar de preparar también un conocimiento sobre cómo se

desarrolla una explicación, cómo se construyen modelos de forma autónoma y cómo se elabora un manual para la propia vida profesional. No se trata de la “transmisión de un nuevo *know how*”, sino del “desarrollo de un nuevo *know how*”, que incluye medidas de motivación y seguimiento.

Ejemplo: Formación profesional sistémica en Colombia (o en cualquier otro lugar)

InWEnt materializa de forma consecuente este cambio del perfeccionamiento profesional hacia el desarrollo de capacidades en un proyecto para la formación profesional sistémica. En este proyecto, con un proceso de desarrollo de varias fases, se lleva a cabo una inducción a los directores e instructores de las instituciones de formación profesional de Colombia en los métodos sistémicos de aprendizaje y de la gestión del cambio, y de este modo dar lugar a nuevas experiencias propias. En primer plano no está la transmisión de conocimientos, sino la experiencia del desarrollo conjunto de conocimientos complementarios y profesionales. El *know how* existente se pone a disposición de los participantes a través de una plataforma de aprendizaje, se trata de textos que recogen casos basados en la rutina diaria de la formación profesional, que van acompañados tanto de una argumentación sistémica como de un conjunto de métodos o instrumentos (véase Arnold/ Arnold-Haucky, 2010).

La diferencia fundamental con respecto a las medidas de perfeccionamiento clásicas radica, por una parte, en *la nueva estructura de tiempo y lugar*: se hace un seguimiento del proceso de aprendizaje de casi dos años de duración, que no se lleva a cabo exclusivamente cuando los docentes se reúnen con los participantes. Por una parte, se realizan visitas a los participantes en sus contextos en Colombia. Pero por otra parte, la gestión del conocimiento y de los informes de los expertos enviados a Colombia es diferente: aunque éstos se remiten al conocimiento recogido en los materiales de estudio, lo cierto es que animan de forma dirigida a los participantes, sólo motivados por ese conocimiento, a que ellos mismos, desarrollen propuestas de solución de forma autónoma para determinados problemas profesionales y al mismo tiempo, a que presenten su forma de proceder, la comparen y compartan con otros.

El enfoque de desarrollo de capacidades esbozado aquí toma en cuenta el hecho observable de que se han incrementado “las exigencias para una aplicación directa de lo aprendido” (/Schmidt/Veith/Weider, 2010),- un cambio substancial en el ámbito de la formación y el perfeccionamiento profesional, cuyas repercusiones con respecto al estilo de enseñar y aprender durante toda la vida todavía no han sido objeto de reconocimiento.

“No se trata exclusivamente de conocimiento y estímulos, sino de capacidades específicas referentes a roles y campos de acción. Cada vez adquieren más importancia la adecuación de propio conocimiento de forma orientada a la aplicación para transmitir a los demás, así como la convicción personal en el aprendizaje conjunto y en la cooperación. También ha cambiado la demanda de programas de formación y la idea de prácticas exigentes de aprendizaje.

La enseñanza desvinculada de perspectivas cambiantes en cada especialidad, satisfacen cada vez menos las expectativas. (...) En la actualidad, ningún programa educativo puede cubrir por medio de la docencia todo el espectro necesario para el desarrollo de competencias profesionales. Tenemos que tomar en serio esta situación y entender prioritariamente a los eventos formativos como foros para diseñar el propio autoaprendizaje. (...) El arte debe consistir en iniciar y cultivar una cultura de aprendizaje en la que se despierte la motivación de los participantes y desarrollen la capacidad de intercambiar mutuamente conocimientos de forma competente”.

La dimensión fundamental para un desarrollo de capacidades eficiente es estimular y apoyar este “aprendizaje colegial”. De este modo, pueden ponerse en marcha procesos de desarrollo de competencias y desarrollo organizacional que no estén determinados por los estímulos externos, sino por la consecuente vinculación en red de los alumnos, un efecto que podría resumirse de la siguiente manera:

El desarrollo de capacidades es un proceso de construcción de competencias y conocimientos orientados a la solución, que se caracteriza por una retirada selectiva de la presentación del conocimiento explicativo y sus fuertes limitaciones con las perspectivas locales y experiencias.

Durante el proyecto con las instituciones de formación profesional colombianas, se utilizan con los actores principales (directivos y personal docente) métodos sistémicos, por tratarse del enfoque que mejor facilita la interacción en el contexto del *capacity building*. Además, se tiene en cuenta la amplia experiencia en este ámbito con respecto al hecho de que el nuevo conocimiento no genera por sí solo ningún cambio, si no se incorpora alguna experiencia nueva en el marco de los procesos de aprendizaje colegiales. Por consiguiente, el objetivo de un enfoque de desarrollo de capacidades de este tipo es comparativamente modesto, como lo muestra el ejemplo del proyecto colombiano:

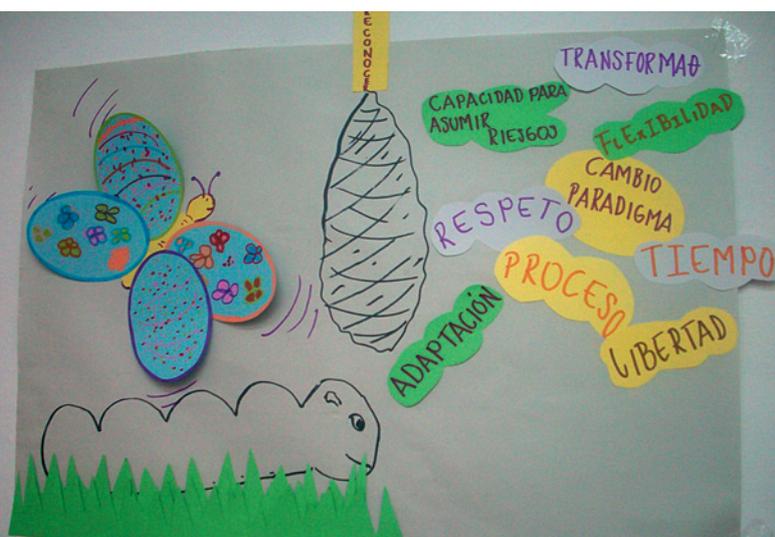
- los directivos de las escuelas aprenden nuevas formas de liderazgo y un desarrollo de equipos vivo y lo experimentan en el contexto de grupos en los seminarios,
- el personal docente y los instructores experimentan con nuevos métodos un aprendizaje dinámico y sostenible¹ y, además,

- desarrollan competencias para diseñar de forma sostenible la didáctica de sus instituciones de formación,
- se “moderniza” la didáctica de la formación y perfeccionamiento profesional para el personal docente, adquiriendo el conocimiento necesario en cierto modo “previamente” vía eLearning2 y después de la medida de perfeccionamiento se hace un seguimiento de los pasos de implementación en el marco de un eCoaching.
 - Los aprendices desarrollan sus cualificaciones clave, así como la capacidad de aprender de forma autodirigida, en cuanto que su formación ya les abre la oportunidad de ponerse a prueba y ser capaces de tomar la iniciativa.

Estos objetivos no afectan únicamente a las dimensiones individuales y organizacionales de un desarrollo de capacidades, también “sirven” ante todo para orientar el desarrollo de una sociedad. Actualmente, en muchos países el proceso de democratización y desarrollo de la sociedad civil depende de hasta qué punto y en qué medida se puede ofrecer a los jóvenes una perspectiva de formación profesional y empleo, en el marco de una convivencia democrática. En este sentido, el desarrollo escolar allana el camino hacia la “vida democrática embrionaria”, como lo expresó John Dewey, el pedagogo reformista americano. Si los alumnos experimentan que su participación “es necesaria” y que además se les brinda la oportunidad de actuar de forma constructiva y eficiente, entonces podemos afirmar que la formación profesional contribuye enormemente a la prevención y resolución de conflictos.

Véase Arnold, R./ Schüßler, I.: Métodos para una enseñanza viva. GTZ. Eschborn 2000; Arnold, R./ Arnold-Haucky, B.: La promesa del Sísifo. Una introducción a la pedagogía sistémica. Valencia 2010; Arnold, R.: Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas. Montevideo: Cinterfor 2002.

Para más información, ver textos de Arnold, R., entre otros.,: Desarrollo de la Calidad Pedagógica y Profesionalidad Docente. Módulo I del Curso Especialización Docente en Educación a Distancia. Kaiserslautern / Tegucigalpa 2007; Nuevos Enfoques de la Didáctica y Evaluación Docente. Módulo II del Curso Especialización Docente en Educación a Distancia. Kaiserslautern/ Tegucigalpa 2007; Sociedad de Conocimiento, Nuevos Medios y Competencias. Módulo III del Curso Especialización Docente en Educación a Distancia. Kaiserslautern/ Tegucigalpa 2007; Nuevos Medios y Uso de Multimedia en la Formación de Adultos. Modulo IV del Curso Especialización Docente en Educación a Distancia. Kaiserslautern/ Tegucigalpa 2007; El Uso de Multimedia: Herramientas y Personal del Aprendizaje Online en la Educación Superior. Módulo V del Curso Especialización Docente en Educación a Distancia. Kaiserslautern/ Tegucigalpa 2007; Formas de Presentación a través de Medios y Aspectos Tecnológicos del Aprendizaje Online en la Educación Superior. Modulo VI del Curso Especialización Docente en Educación a Distancia. Kaiserslautern/ Tegucigalpa 2007; Pedagogía y didáctica de la formación profesional. Edita: Secretaría Confederada de Organización y Formación Sindical de CC.OO. Valencia 2008.



Esto significa que es necesario fomentar sobre todo las habilidades de los directivos para que puedan contribuir al desarrollo las instituciones formativas con eficacia y responsabilidad. Además, el desarrollo de equipos (desarrollo del cuerpo de docentes) adquiere en este contexto una importancia fundamental. Los equipos de profesores responsables de las instituciones formativas tienen que participar, por medio de un estilo de dirección vivencial, en el desarrollo escolar. También los padres, empresas y regiones constituyen una parte del contexto en este proceso de desarrollo escolar. El interés se focaliza en la calidad metodológica de la enseñanza. Ya no es suficiente con que los aprendices adquieran el know how técnico, sino que deben fortalecer su capacidad de resolución de problemas y aprender a resolver sus conflictos de forma pacífica. En este sentido, el desarrollo escolar y desarrollo de la enseñanza, representan una importante contribución de cara al desarrollo democrático de la sociedad civil en Colombia.

Resumen del enfoque (Frame)

Desarrollo de competencias – desarrollo organizacional sistémicos

Un enfoque de Desarrollo de Capacidades para instituciones de formativas

El Desarrollo de Capacidades tiene por objeto fortalecer la capacidad de adaptación a los cambios y resolución de problemas de los individuos, organizaciones y sociedades. Pero ello únicamente se puede conseguir, si al mismo tiempo se desarrollan en profundidad las competencias en materia de diseño de los empleados. Por esta razón, el enfoque de desarrollo de capacidades incluye siempre la responsabilidad de las personas que actúan y les abre la puerta a las oportunidades de perfeccionamiento a nivel profesional y personal. Y este es el punto central de este programa para el desarrollo de competencias y desarrollo organizacional sistémicos.

Además, este enfoque que se aplica en diferentes lugares se caracteriza por un amplio campo de acción (efecto bola de nieve), así como por un seguimiento del proceso a largo plazo, - dos “medidas” que son las que probablemente permitan lograr efectos profundos en el sentido de un aprendizaje de la organización.

1. Objetivo:

Se trata de realizar un seguimiento de las instituciones formativas en su trayectoria hacia organizaciones que aprenden, ofreciendo a los directores, al personal directivo, pero también a los representantes del personal docente la oportunidad de desarrollar sus competencias de cara a un desarrollo de personal sistémico, así como también de cara a las propias competencias docentes y directivas.

2. Fundamentación:

Numerosas instituciones formativas comienzan a sentirse inseguras, debido a que las instituciones y el personal directivo no están lo suficientemente preparados para iniciar procesos de gestión del cambio. Esta situación se ve dificultada sobre todo por

- la incorporación de conceptos sostenibles en una gestión escolar moderna (estrategias de dirección y control, así como desarrollo de equipos y estrategias de aseguramiento de la calidad)
- el uso adecuado de tecnologías modernas adaptadas a la educación (apoyo y descongestión de los cupos de plazas), así como por
- la incorporación de nuevos métodos didácticos que pueden contribuir y fortalecer la eficacia y calidad de la formación.

3. Efecto bola de nieve:

En una secuencia de siete pasos (aprendizaje por intervalos con Bleaned Learning), los directivos y personal docente, recibirán una formación sistémica en tres lugares diferentes: Bogotá, Barranquilla y Medellín (en total 14 días). A través de este impulso simultáneo se pueden generar efectos sostenibles en el sentido del desarrollo de una organización que aprende.

4. Temas:

- La actitud sistémica del personal docente y personal directivo
- Reflexión sobre la propia práctica metodológica
- Métodos- Campus: métodos para un aprendizaje vivo
- El nuevo rol de los profesores: asesoramiento, desarrollo escolar y acción didáctica
- Desarrollo de equipos y seguimiento de equipos
- Comunicación y resolución de conflictos
- Transferencia y sostenibilidad

5. Efectos:

- Los mandos directivos aprenden nuevas formas de liderazgo y desarrollo de equipos y experimentan con éstos.
- Los responsables de la enseñanza y la formación experimentan con nuevos métodos para una formación viva y sostenible.
- Los aprendices adquieren la cualificación clave, poner en marcha por sí mismos procesos de resolución de problemas.
- Se moderniza la didáctica para la formación y perfeccionamiento profesionales, integrando eLearning y eCoaching.

Con el fin de alcanzar estos objetivos se pone en marcha un proceso de desarrollo de seis fases, con una duración prevista de dos años, en el que los coordinadores o colegas de tres instituciones contraparte o redes en países de Centroamérica, reciben un asesoramiento de forma ejemplar y en cierto sentido, un perfeccionamiento integrado en el centro escolar. Este proceso de dos años cuenta también con un seguimiento tutorial a través de medidas de eLearning como fase preparatoria y un eCoaching, con el apoyo de equipos profesionales virtuales para facilitar los pasos de transferencia.

Niveles	Comentario	Descripción
<p>1. Nivel <i>Kick-off:</i> Sistémica como actitud pedagógica</p>	<p>Aprendizaje significa cambio y cambio comienza con una nueva perspectiva. Se trata, por consiguiente, de tomar conciencia sobre la propia perspectiva y observar cómo construimos el mundo a partir de ésta y qué procedimiento adoptamos.</p> <p>Al cambiar nuestro enfoque pedagógico (patrones de interpretación y emociones), también se cambian las situaciones a las que nos vemos enfrentados. Dejamos de discutir sobre la realidad y comenzamos a apoyar a nuestros alumnos en la construcción de su propia realidad y el desarrollo de sus competencias.</p>	<p>En el primer paso se informa a las tres instituciones participantes o redes sobre los objetivos del proyecto. Paralelamente, se lleva a cabo una introducción al enfoque, así como a la capacidad de rendimiento de un desarrollo sistémico de la organización, personal y enseñanza, así como en los conceptos de una formación profesional socio-pedagógica.</p>
<p>2. Nivel Reflexión sobre la propia práctica metodológica</p>	<p>La persona que durante años se socializó por medio de la enseñanza frontal, no le resultará al principio fácil adaptarse a formas de enseñanza-aprendizaje diferenciadas y orientadas a la acción.</p> <p>Por consiguiente, un requisito importante para el desarrollo de la propia enseñanza, es comenzar por examinar la propia práctica metodológica y a reconocerla como una forma de realidad escolar,- es decir, la propia, desde un punto de vista crítico.</p>	<p>La finalidad del segundo taller es buscar “tesoros” entre los métodos de enseñanza, pero también realizar un inventario crítico de la situación actual. Si no se llevan a cabo este tipo de análisis de “lo que fue hasta ahora”, apenas será posible generar una cultura de aprendizaje basada en el desarrollo sistémico.</p>
<p>3. Nivel Campus metodológico: Métodos del aprendizaje vivo</p>	<p>Realmente existen métodos para un aprendizaje vivo. No todos son nuevos pero hasta ahora muy originales. Se trata de conocer estos métodos y aprender a experimentar con ellos. Otros pasos a continuación podrían consistir en desarrollar cada vez más los propios métodos y poder diseñar la enseñanza como un proceso orientado a la metodología.</p>	<p>En este paso se trata de conocer nuevos métodos de diseño de la formación y la enseñanza y probarlos en el contexto de los seminarios.</p>
<p>4. Nivel El nuevo rol como profesor/ra: Asesoramiento, desarrollo escolar, gestión de redes y actuación didáctica</p>	<p>La acción pedagógica experimentará cambios importantes en el contexto de un desarrollo escolar orientado a la calidad. Tenemos que “replantearnos” nuestro concepto de escuela (Hartmut von Henting).</p> <p>De cara al futuro, las acciones pedagógicas se basarán cada vez más en un asesoramiento y seguimiento del aprendizaje autodirigido de los alumnos. La enseñanza se tiene que organizar como un conjunto de oportunidades de aprendizaje y no como adiestramiento.</p>	<p>Un desarrollo de la escuela y de la enseñanza sistémico “vive” del cambio de rol de los formadores y profesores. Su rol consiste cada vez más en ejercer de asesores del aprendizaje, cuya tarea principal consiste en motivar y hacer un seguimiento del aprendizaje autodirigido.</p>
<p>5. Nivel Desarrollo y seguimiento de equipos</p>	<p>También en el contexto escolar la capacidad de cooperación y de trabajar en equipo es una competencia clave. Pero quien quiera transmitir el espíritu de trabajar en equipo, tiene que actuar en consonancia. Entre otras cosas, en este contexto es importante no considerar las diferencias como un obstáculo, sino como un importante recurso para alcanzar objetivos conjuntos.</p>	<p>Las organizaciones formativas son centros de educación. Para convertirse en una organización que aprende tienen que cambiar su estilo cooperación y desarrollo de equipos. Y ello tiene que ejercitarse a través de nuevas formas de intercambio y cooperación.</p>

Niveles	Comentario	Descripción
6. Nivel Comunicación y entrenamiento en manejo de conflictos	Los conflictos son algo normal. No obstante, los vivimos como algo desagradable y afectan no sólo a las personas involucradas, sino también al clima de la clase. Como profesores tenemos que aprender a analizar los conflictos desde otra perspectiva: la oportunidad de manejar las diferencias a partir del respeto mutuo y considerando los intereses, modo de sentir, pensamiento y acciones de los otros.	Comunicación y manejo de conflictos se tiene que aprender. Los alumnos, al observar y comprender como se pueden resolver conflictos, se les abre la oportunidad de comunicarse en términos pacíficos y de encontrar para sí y para los otros soluciones aceptables socialmente.
7. Nivel Transferencia, redes y sostenibilidad	Una transferencia sostenible de lo aprendido en la práctica cotidiana necesita de un entorno propicio, así como de un desarrollo e introducción conjunta de estándares de cooperación, comunicación y aseguramiento de la calidad.	Se trata de conocer y aprender formas de aseguramiento de la transferencia (p.ej., en la construcción de equipos profesionales o estructuras de redes), pero también conocer y ejercitar comportamientos innovadores y estratégicos.

Cuadro 7: Los siete pasos para un desarrollo de redes sistémico

Pregunta reflexiva de un desarrollo de capacidades sistémico: ¿Qué significa el paso del perfeccionamiento profesional al desarrollo de capacidades para el centro de formación en el que está trabajando Vd.? Argumente el porqué la “deslimitación” en este contexto representa una nueva e importante perspectiva en cuanto a la forma de organizar el desarrollo de competencias.

Las nuevas investigaciones sobre los efectos ponen de manifiesto que las instituciones complejas no se pueden transformar en términos realmente sostenibles por medio de controles externos. Cada vez son más las indicaciones que señalan que el único camino posible hacia el cambio es la auto-transformación.

Desarrollo de capacidades a través de un asesoramiento organizacional didáctico

Al igual que algunos proyectos de desarrollo organizacional de los responsables de la formación, los recientes esfuerzos en torno al desarrollo de capacidades incorporan una nueva forma de Coaching y asesoramiento: el asesoramiento organizacional didáctico. A partir de las investigaciones sobre desarrollo escolar, este enfoque sostiene la teoría de que si se quiere desarrollar la enseñanza es necesario cambiar algo más que la enseñanza. Este supuesto es válido para todas las instituciones formativas. Los centros de formación también son cada vez más conscientes de que su “verdadera actividad” radica en el aprendizaje sostenible. Incluso los centros privados se interesan cada vez más por la calidad didáctica que por la dimensión de calidad de sus productos y servicios.

Este proceso significa que sólo cuando una institución comienza a volcar la mirada en sus rutinas establecidas, en sus certezas tácitas y las “imágenes” vividas como tales (pregunta: ¿qué certezas guían nuestro trabajo?) y comienza a cuestionarlas (lema: ¡no tengo que quedar como soy! ¡tú eres capaz!), puede ponerse en marcha un proceso de cambio. Este cambio es un proceso de aprendizaje, es decir, existe la oportunidad de desarrollar nuevos puntos de vista que también pueden desencadenar nuevas acciones,- como institución o docente. Una de las tareas cada vez más importantes del asesoramiento didáctico consiste a acompañar a estos procesos de transformación interna. Esto “no conduce a nada”, con excepción de la reestructuraciones, reclutamientos estratégicos y procesos de aprendizaje a favor de los cuales se decide la organización. Un asesoramiento puede impulsar y apoyar una toma de decisión, pero no determinarla. En último término, la credibilidad de la dirección (pregunta guía: “¿cuál es su grado de convencimiento frente a los proyectos de cambio?”), la postura abierta del profesorado (pregunta guía: ¿hasta qué punto muestra el profesorado una actitud abierta frente a los cambios?), así como la accesibilidad de opciones (pregunta guía: “¿Estamos preparados para incorporar lo nuevo?”) y sus sutiles interrelaciones, son factores decisivos para agarrar impulsos, poner en marcha innovaciones y poder madurar nuevas opciones (pregunta guía: “¿con que intensidad se intenta aumentar el número de las propias oportunidades?”).

	Preguntas guía	Objetivos
Resonancia de la dirección	¿Hasta qué punto está convencida la dirección para un proyecto de cambio?	1) ...existe un modelo didáctico 2) ...la dirección maneja la implementación y puesta en práctica a partir de indicadores didácticos, 3) ...la dirección está comprometida con el desarrollo del espíritu colegial,
Espíritu abierto del personal docente	¿Hasta qué punto muestra el personal docente un espíritu abierto frente a los cambios?	4) ...todo lo nuevo es bienvenido: invitamos a las irritaciones, 5) ...se practica una comunicación basada en el respeto, 6) ...en los grupos que trabajan con proyectos se coopera fijando un división del trabajo y de forma orientada a los objetivos,
Accesibilidad de las opciones	¿Con qué intensidad se intenta aumentar el número de oportunidades?	7) ...se implementa un concepto de desarrollo de personal, 8) ...se recopila y estudian de forma dirigida las “Best Practices”, 9) ...se anima a los empleados a desarrollar su creatividad.

Cuadro 8: Puntos de referencia, preguntas guía y objetivos de un asesoramiento organizacional didáctico

Resonancia de la dirección

Las organizaciones no se desarrollan en contra de los puntos de vista establecidos y plausibilidades de los mandos directivos. Si bien es verdad que las actividades de los directivos no son el factor decisivo en los procesos de cambio, también es cierto que si se prescinde de éstas cualquier proyecto puede verse muy pronto abocado a la nada. Por esta razón, los conceptos de cambio tienen que llevarse siempre a cabo paralelamente a los conceptos de ges-

ción, es decir, tienen que ofrecer información sobre las funciones que les corresponde a los directivos en los procesos de cambio y cómo deben actuar éstos, sin ahogar de hecho los necesarios y permanentes procesos de autorganización de todo el proyecto.

Por consiguiente se trata de la resonancia o fiabilidad de la dirección. Esta actúa siempre conforme a los “dictados” de su experiencia. Por esta razón, sólo se pueden realizar con éxito proyectos sostenibles de cambio, si se consigue contactar a los directivos con las “imágenes mentales internas” (Hüther) y se fortalece en ellos la conciencia de la idea constructivista y del poder de las profecías cumplidas. Heinz von Foerster, resume este constructivismo de la siguiente manera: “que a mí y a los demás nos parezca así, no significa que sea así”. En el ámbito de las organizaciones educativas existen conceptos y orientaciones establecidos que obstaculizan hace tiempo los procesos de cambio como por ejemplo la idea de que,

- los alumnos rara vez se sienten motivados y por eso necesitan ser motivados,
 - existe una resistencia al aprendizaje, a la que se tienen que enfrentar los docentes,
 - la enseñanza es una actividad fundamentalmente constructiva, exenta de riesgos y efectos secundarios,
 - la mejor forma de aprender es cuando se imparte una clase,
 - reunirse, encontrarse en el proceso de aprendizaje es un importante marco y requisito para un aprendizaje exitoso,
 - la preparación para los exámenes no permite otro tipo de aprendizaje (“nos gustaría, pero...”),
 - algunos alumnos son “objetivamente” difíciles,
 - la experiencia nos enseña que la docencia implica siempre un arduo trabajo,
- por mencionar sólo algunos de los conceptos más comunes y orientaciones fuertemente arraigadas.

Estas imágenes representan nuestras experiencias pedagógicas y, en última instancia, deciden sobre lo que nos parece razonable y puede pasar a ocupar el centro de atención. Lo mismo ocurre cuando se trata de proyectos de cambio. Únicamente aquello que complace a nuestra imaginación es capaz de convencernos, y sólo lo que nos confirma nuestra experiencia, puede tener una resonancia sobre nosotros.

No obstante, siempre se produce un desencanto según el principio del obvio “más de lo mismo”, la experiencia de las reiteradas ineficacias o del “otra vez vuelve a ocurrir”. En este sentido, los profesores que envían a los alumnos al director debido a su comportamiento inadecuado, son conscientes que se trata de un gesto de incapacidad y de ineficacia y precisamente esta experiencia de fracaso, de haber agotado la propia sabiduría, es el motor que puede poner en marcha los proyectos de cambio.

- intercambiar opiniones con respecto a los sueños pedagógicos de las personas involucradas,
- acercar a todos y dejar de lado todo que no tiene y consume energía.

Accesibilidad de opciones

Nuestra propia experiencia nos proporciona los lentes que nos permiten ver lo que creemos posible,- un efecto de nuestra percepción, que desde hace algún tiempo señalan reiteradamente los estudios recientes en el campo de la neurología. Si nosotros discutimos sobre aquello que reconocemos, estamos en definitiva luchando por la validez de nuestras percepciones,- en relación con nuestros hijos, alumnos o compañeros de trabajo. Pero esta lucha no nos conduce a ninguna parte, con excepción de que nuestro futuro será el mismo que fue nuestro pasado. Este modo de actuar explica en definitiva la rigidez de los patrones culturales, es el poder de lo conocido, que nos permite continuar con una cultura de aprendizaje que en su configuración básica se remonta a la época anterior a Gutenberg. Nos relacionamos con los alumnos de un modo que tradicionalmente tenía la función de transmitir conocimientos,- una función que ha quedado obsoleta con la impresión de libros y la alfabetización.

Sin embargo, ya que nosotros sólo nos podemos imaginar siempre el mundo de la enseñanza-aprendizaje tal y como lo hemos

conocido, nos resistimos a dejar atrás esta verdadera antigüedad y por ello siempre buscamos nuevos argumentos que justifiquen y reactiven el enfoque anticuado. Entre estos argumentos están:

- la insistencia en la necesidad de encuentros sociales entre alumnos y profesores en el proceso de aprendizaje,- un argumento universal, para el que es necesario conservar las clases presenciales en las escuelas superiores y universidades,
- el recuerdo de un profesora o una profesora que fue importante para nuestro desarrollo personal (por ello consideramos positiva la experiencia didáctica relacionada con esta persona),
- la idea de que los individuos necesitan ser motivados por naturaleza y
- el convencimiento de que el personal directivo y docente saben cuál es el camino correcto a seguir.

El asesoramiento didáctico de las organizaciones pone de relieve el proceso central de las instituciones educativas. Éstas deben focalizar la característica principal. Las instituciones educativas también necesitan una dirección clara – resonante -, un desarrollo del profesorado puntual, así como una sensibilización para un posible aprovechamiento de las opciones.

Pregunta reflexiva de un desarrollo de capacidades sistémico: ¿Cuál es el proceso central de las instituciones formativas? ¡Intente describir las tareas de la dirección en el contexto de un desarrollo organizacional sistémico!

5. La orientación metodológica en la formación profesional



Si seguimos con atención el actual debate didáctico podemos observar que, junto al *enfoque de transmisión* tradicional, como el que sirve de fundamento a la teoría didáctica de la enseñanza-aprendizaje, se han ido desarrollando otros planteamientos desde una perspectiva más sistémico-constructivista. Estos enfoques tienen como eje central la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos (véase, entre otros, Kade, 1999), que no sólo representa un debate de carácter cognitivo, sino también emocional. “¡El mundo no es sólo así como nosotros lo vemos, sino también,

como lo sentimos y lo ordenamos, de tal forma que lo podamos soportar!”, – es el *leitmotiv* de este enfoque sistémico-constructivista del aprendizaje y del desarrollo de competencias de los alumnos. Esta doble perspectiva, conforma y caracteriza cada vez más la reflexión en torno a los métodos y su importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y son precisamente éstos los que pasan a ocupar el centro de las consideraciones.

En este sentido se va en la misma dirección que las últimas investigaciones sobre el cerebro: el interior del individuo se nos presenta cada vez más como un espacio de posibilidades subjetivo que encuentra sus motivaciones en el exterior. Por lo tanto, es fundamental organizar lo externo (el entorno de aprendizaje, los impulsos, irritaciones, tareas, etc.) de tal manera que el sujeto pueda experimentar y sentir ampliamente con sus posibilidades internas: a partir de este momento tiene lugar un aprendizaje sostenible y los discentes desarrollan también su sensación de la autosuficiencia y capacidad de resolver problemas.

El cuadro siguiente describe este cambio de la transmisión a la apropiación, hasta el diseño. Son estos dos últimos pasos (marcados en color gris) de desarrollo de la didáctica, que, por un lado, acentúan fuertemente la importancia de los métodos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otro lado, ponen en primer plano el cambio de rol que resulta de todo ello para los docentes (tendencia: de “líder” a “tutor” hasta “asesor”).

Modo didáctico Característica	Transmisión	Apropiación	Diseño
Momento desencadenante del aprendizaje	Input (entrada) o expectativa y reto de aprendizaje institucionalizados	Competencia de autoaprendizaje de los alumnos en el contexto de una configuración activa, autodirigida, cooperativa, constructiva y situacional	Vinculación con las experiencias cognitivas-emocionales y con la autoeficacia experimentada
Rol del conocimiento o contenido	Conocimiento como una dimensión externa, que se transforma en una dimensión interna (en el sentido de “tener”)	Conocimiento como constructo individual (“proyecto de aprendizaje”)	El conocimiento como vinculación y reestructuración de las estructuras individuales existentes
Resultado del proceso de aprendizaje	Uniformidad (“Educación general”)	Autosuficiencia como elemento común de la apropiación	Diversidad (“Desarrollo”)
Rol del docente	Líder	Tutor	Asesor

Cuadro 9: Despedida de la ilusión de la apropiación

Como resultado de esas nuevas tendencias se habla de una nueva “objetividad” que ha tenido como consecuencia, sobre todo en la formación profesional moderna, que “se desarrolle un concepto de competencia múltiple y que se vuelva a replantear epistemológicamente la relación entre experiencia, conocimiento y capacidad” (Rauner, 2004, pág. 31). En este sentido, la definición conceptual de los conceptos tradicionales de la didáctica ha demostrado ser en gran medida subcompleja y se hace patente que la pregunta sobre los verdaderos efectos atribuibles a la adquisición y apropiación de conocimiento, sólo puede ser respondida realmente con la ayuda de una comprensión diferenciada – múltiple- de la propia substancia del aprendizaje. Al mismo tiempo, se pone de manifiesto que el aprender representa básicamente una capacidad de apropiación activa y subjetiva, que no puede resultar eficiente tomando como base los supuestos teóricos de la transmisión mecánica. El requisito previo es más bien el diseño de un “Setting” didáctico que fomente la apropiación,

“que facilite la generación del conocimiento, por una parte, y fomente la competencia de generación del conocimiento entre los alumnos, por otra parte” (Gómez Tutor, 2003, Pág. 318).

En esta concepción la cuestión metodológica adquiere una importancia fundamental. Sin embargo, los “métodos” pasan a ser en principio el foco de atención de otros intereses del conocimiento: éstos dejan de representar en gran medida “caminos preparados para la meta” (en el sentido del significado original griego), para constituirse en espacios de oportunidad, en los cuales se recopilan diferentes experiencias, se sintetizan diferentes tipos de conocimiento orientados a la acción y los alumnos pueden descubrir y experimentar por sí mismos diferentes vías de apropiación y aplicación, para lo cual se les facilitan “motivos” – internos y externos – “a fin de adaptarse a sí mismos a las nuevas circunstancias, de transformarse a sí mismos” (Pörksen, 2006, Pág. 19).

Desde esta perspectiva de los conceptos didácticos no lineales, los métodos no serán durante mucho tiempo los “caminos hacia la meta”, sino formas de motivación e irritación, a través de las cuales lo conocido nos produce irritación y nos acercan inevitablemente a nuevas experiencias.



De este modo, los métodos pierden al mismo tiempo su múltiple función didáctica subordinada (lema: “primero el qué, después el cómo”) y se convierten cada vez más en piezas clave para el desarrollo de una cultura de aprendizaje que postula la autorregulación y el fortalecimiento propio de los alumnos (lema: “el Qué es inseguro, por ello los alumnos deben saber cómo pueden ser capaces de incorporar lo nuevo e irritante en constante cambio”). En este sentido, Heinz Klippert, pedagogo de la escuela reformista, aboga por una “fortalecimiento de la orientación metódica” (Klippert, 2004, Pág.142) y Kenneth Gergen, representante del constructivismo social, resume incluso la productividad de su propia biografía formativa con las siguientes palabras:

“He llegado a la conclusión de que la misma práctica pedagógica representa la oferta normativa de nuestro sistema educativo y no sus contenidos. O utilizando una diferenciación ya muy conocida: para los esfuerzos pedagógicos es más importante saber el “cómo” que saber el “qué” (Gergen, 2006, Pág.37).

De esta forma, los métodos se convierten en vías de apropiación y de construcción de la realidad de los mismos alumnos; con ello se transforman en su función didáctica de ser más o menos instrumentos de enseñanza aplicados tecnológicamente para convertirse en formas de apropiación subjetivas. Si bien la persona que enseña puede seleccionar y preparar los métodos, éstos deben analizarse con precisión en cuanto a su eficacia como métodos de aprendizaje, ya que es el sujeto que aprende, el que los va a usar y aplicar o

no y a aprovechar las vías propuestas. Esto no significa que todo deba entenderse de forma subjetiva y arbitraria. Existe toda una gran cantidad de métodos de exploración comprobados que no es necesario que tenga que descubrir cada alumno por sí mismo (véase Siebert, 2004). Ahora bien, cuáles de estos métodos son los más indicados para él y cómo los va a llevar a la práctica para el logro de los objetivos de su proceso de aprendizaje, va a depender en gran medida de su propia trayectoria de búsqueda. En este sentido, Hilbert Meyer habla de “técnicas de escenificación” (Meyer 2004, Pág. 13) y dirige su atención al hecho de que hasta ahora la cuestión del poseedor del método no parece ser el factor decisivo:

“A través del cambio sistemático y creativo de las técnicas de escenificación el/la docente puede abrir a los/las alumnos los espacios necesarios para el autoaprendizaje” (ibíd.).

En muchos casos, la selección del método se deja en manos de la persona responsable de la enseñanza. En principio, ésta “posee” el método, cuya aplicación puede estimular la acción autónoma de los alumnos y paulatinamente, va dejando el método en manos de los propios alumnos. Esto les permite desarrollar a la vez capacidades metacognitivas que les facilitan la reflexión sobre las características propias de los diferentes tipos de conocimiento, así como sobre las características de accesibilidad específicas de cada uno. De esta forma aprenden también a trabajar con tipos de conocimiento implícito, así como con tipos de conocimiento más basado en la experiencia. A menudo es el “conocimiento explícito-implícito” (ibíd.) el que ayuda a identificar consecuentemente los tipos de conocimiento que interactúan en la construcción de competencias y a planificar su apropiación de forma autónoma.

Los métodos que activan pasan a ocupar el centro de atención, cuando se pretende explorar de forma diferenciada el rol de los métodos en el marco de una redefinición profesional objetiva, referente a la relación entre experiencia, conocimiento y capacidad.

Los métodos que activan son métodos orientados a la experiencia. Crean espacios en los que se experimenta la autoeficacia y facilitan el entrenamiento de la acción cooperativa.

Al mismo tiempo, los métodos activos abren una vía de acceso al diseño de procesos de aprendizaje autónomos y reflexivos. La persona que ha “aprendido” a observar de forma sistémica su propio proceso de aprendizaje y a hacer su propio examen sobre su integralidad y sostenibilidad, no le resultará difícil iniciar por sí misma los cambios necesarios de este proceso de aprendizaje, es decir, “tomar las riendas” de los procesos de cambio. De esta manera se independiza de la oferta de métodos de los docentes y desarrolla una competencia de aprendizaje auto-reflexiva.

El camino de la transmisión-pasando por la apropiación – hasta la perspectiva de diseño, implica un desplazamiento del punto de referencia en la cuestión metódica: la hipótesis de la transmisión parte del supuesto mecanicista, según el cual, una transferencia de conocimiento es posible en el sentido de una transmisión, por lo que es necesaria una didactización propia del conocimiento a transmitir y, en cuanto al horizonte de comprensión de los discentes, la transferencia de conocimiento debe estar diseñada de forma que permita establecer conexiones y sea comprensible. Por el contrario, la perspectiva de la apropiación es más radical:

En lugar de centrar la atención en la enseñanza, la atención se centra en aprendizaje – a lograr, - y por medio de la perspectiva de la apropiación, la didáctica también se convierte en una ciencia del aprendizaje.

Como ciencia del aprendizaje, la didáctica se aleja de la cuestión referente a la auténtica apropiación de la intención didáctica de la persona que ofrece el “input” y apela a las capacidades de apropiación de los discentes. Éstos construyen el contenido de aprendizaje, sintetizando, en cierto sentido, éste con la sistémica que les proporcionan sus experiencias biográficas, así como los referentes de su mundo vivido, es decir, ensamblando estos elementos.

Todo lo que se puede decir bajo el trasfondo de las investigaciones sobre la didáctica de la apropiación (véase Kade/Seitter, 1999), es que son las capacidades de aprendizaje de los propios alumnos las que permiten diseñar con éxito los procesos de autoapropiación; ellos tienen que saber manejar activamente, de una forma u otra, las situaciones que se les presentan. Para ello se necesita la adquisición de formas didácticas, las cuales no pueden emerger de la misma situación de apropiación. Existe una clara evidencia que el éxito de la apropiación, está en gran parte relacionado con las competencias metodológicas de los alumnos, que ya forman parte de su rutina. Por este motivo, la socialización de la cultura de aprendizaje (en las siguientes fases formativas), adquiere una importancia decisiva. Si ésta ha sido en gran parte influenciada por el modelo de un aprendizaje de transmisión y los alumnos “llevan en la sangre” su rol marginal, será necesario hacer unos esfuerzos previos para poder desplazar el punto de referencia del proceso de enseñanza-aprendizaje a la conciencia de los propios alumnos y, una vez más, en la soberanía de los alumnos.

En este contexto, es preciso utilizar la expresión “de nuevo”, ya que la característica del primer aprendizaje de bebés y niños pequeños fue y es, dirigirse con una curiosidad sin límites hacia este nuevo entorno que se le ofrece e investigarlo con acciones de tanteo. Es el lado oscuro de la marcha triunfal del aprendizaje institucionalizado y de la enseñanza de los expertos que iban acompañadas

sin querer de una falta de emancipación, así como de una devaluación del aprendizaje autodirigido, el cual también marginaba cada vez más el poder experimentar la propia autoeficacia en el proceso de aprendizaje del alumno. Así surgieron posicionamientos de aprendizaje dependientes, que desconfiaban de la propia capacidad para resolver problemas y permitían a los docentes, cada vez con menos cuestionamientos, la definición de los objetos de aprendizaje y de las correspondientes vías de ayuda para su exploración. “Aprender” se fue afianzando de este modo como una actividad poco auténtica, en la cual se aprende a respetar las reglas de los otros en lugar de las propias – una situación que precisamente se hace cada vez más patente con sus efectos limitantes en la sociedad del aprendizaje.

Existe una fuerte evidencia de que es la metodología del aprendizaje, la que puede abrir paso al alumno a sus experiencias de autoeficacia en procesos de aprendizaje, las cuáles muchas veces permanecen ocultas.

La perspectiva metódica resultante de ello se basa en la paradoja que ya formuló María Montessori de “¡Ayúdame a que lo haga yo mismo!” Este tipo de enfoque está orientado al input. No obstante, su input no es de una facticidad que limite los contenidos y las esperanzas de lograr efectos o una apropiación no sistemática, sino que parte del supuesto de la auto-actividad, la cual es de un tipo diferente a la lógica de la transmisión didáctica. De los alumnos no se espera un contenido aprendido, el cual ellos sólo pueden considerar mediante una acción de aprendizaje de lo comprendido, sino que se espera más bien que recurran a sus propias motivaciones y proyectos de aprendizaje (sensu Holzkamp, 1993), así como a sus capacidades de aprendizaje esperadas, – una orientación hacia los recursos que puede causar ante todo asombro, rechazo y a veces también una vivencia demasiado exigente.

Es la continuidad entre lo vivido, lo experimentado y la propia conducta, la que explica la tenacidad de los modelos de culturas de aprendizaje imperantes. Las personas buscan por lo general lo conocido, y esto también es aplicable a las personas que aprenden. Por esta razón, el encuentro con métodos nuevos y desconocidos no es en ningún caso una garantía de éxito. Los nuevos métodos generan también sentimientos de extrañeza y rechazo, por el contrario, también pueden hacer aflorar formas olvidadas de un aprendizaje autodirigido. En este contexto, son importantes las experiencias anteriores con formas de aprendizaje diferenciadas y lúdicas e incluso de otro tipo. ¿Fueron éstas “deseadas” o “no deseadas”? ¿Se pudieron agrupar las correspondientes experiencias y ser confirmadas en un entorno social? Quien haya crecido arropado siempre por un corsé autoritario de los contenidos de aprendizaje exigidos, al principio, le parecerán muy extrañas las formas de aprendizaje que creen espacios y permitan el descubri-



miento. En determinados casos, pueden también causar miedo, debido a su poco trabajo de estructuración,- efectos causales que alegremente se suelen pasar por alto en las contribuciones de la nueva didáctica para adultos.

¿Qué relación guardan este tipo de ideas fundamentales de una pedagogía sistémico-constructivista con el tema de los métodos? La respuesta es relativamente sencilla y nos conduce a una nueva definición o revalorización de lo metódico. El punto de partida es la pregunta referente a la materia, en base a la cual se forman las experiencias del sujeto. Si se definen las experiencias como certezas subjetivas que fomentan la seguridad, en este caso, es el proceso en el cual se crean estas certezas, al que hay que observar detenidamente. Al mismo tiempo, en el marco de los recientes estudios sobre el cerebro, que en los últimos años se ha ido transformando poco a poco en una investigación de las emociones (véase Arnold, 2005), las certezas subjetivas se nos presentan sobre todo como las vías del sujeto para la construcción de su realidad. Estas vías, en las cuales se trata en el fondo de conexiones o reforzamientos sinápticos o reforzamientos, ya se empiezan a sentir desde el primer contacto con la realidad; en parte, ya se inician en la fase prenatal. No obstante, los estudios en recién nacidos, así como las investigaciones en neuropsicología demuestran que ciertos rasgos ya se han conformado cuando el niño se separa del mundo experiencial de la madre y sigue “sus propio camino” por el mundo de la experiencia y estructuración cognitiva.

Para la definición de un concepto metódico sustentable, es muy importante tener presente la idea de la subjetividad irreductible de las vías de construcción de la realidad. Las experiencias del sujeto son sus vías para el conocimiento del mundo o de la concepción

de la realidad. El método de enseñanza esperado no puede hacer desaparecer o dar otra forma a éstas. El método representa más bien un reto, con el cual el sujeto que aprende intenta manejar en el contexto de las vías ya conocidas por él y, por lo tanto, posibles. Por consiguiente, los procesos de enseñanza-aprendizaje están relacionados con una doble metódica: por una parte, los métodos experienciales del mismo sujeto y, por otra parte, el método de escenificación del docente, externo para él. Ambos determinan e influyen sus posibilidades de aprendizaje. De esta manera, lo que nosotros solemos fijar de forma sostenible a nivel cognitivo o con nuestras emociones, depende de lo que ya somos capaces, es decir, de las posibilidades de integración, así como de la situación de lo nuevo. Al mismo tiempo, es también la diversidad y riqueza de la escenificación metódica del docente, la que va a decidir qué participantes del grupo de aprendizaje quieren adherirse a lo que se les ofrece. De ello resulta el *principio de la diversidad metódica*. Éste no sólo hace referencia al principio de que deberían ser aplicados, en la medida de lo posible, una gran cantidad de métodos de aprendizaje de forma diferenciada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que se trata ante todo de la diversidad implícita de cada uno de los métodos, es decir, de su valencia didáctica. Al fin y al cabo, ésta hace referencia a su nivel de activación entre los discentes. Además, los métodos activos fomentan la competencia metodológica de los discentes, un motivo, que en la “modernización reflexiva” (sensu Beck, Giddens, Lash), pasa a ocupar un lugar cada vez más preferente entre las aspiraciones de la educación moderna. Este tema surge de la idea generalizada durante muchos años de labor práctica e investigadora, de que los métodos abren o cierran las experiencias con su propia eficiencia de aprendizaje.

Los métodos son espacios de experiencias y como tales, vías de aprendizaje del sujeto, no son procedimientos tecnológicos para representar la construcción de la realidad, como los que la tradición didáctica se ha esforzado en concebir.

Los métodos sistémicos son métodos con un alto grado de activación. Al mismo tiempo pueden representar “decepciones de expectativas escenificadas” e irritar certezas consolidadas. En ellos se actualizan o visualizan las perspectivas de los discentes y son éstas mismas, las que representan el tema del proceso de apropiación: la forma de pensar, sentir y actuar en el pasado se vuelve transparente para el mismo sujeto que aprende, y se le abren otras posibilidades alternativas. Por ello, los métodos sistémicos hacen referencia directa a la construcción de la realidad del mismo sujeto. Ésta se reconstruye y es la experiencia del debate con la propia percepción, así como con los otros actores, a través de la cual se construye la experiencia de discrepancia como iniciador del aprendizaje. Si nosotros reconocemos la fuerza constructiva de nuestras experiencias y escenificamos metódicamente “ante nuestros pro-

prios ojos” los patrones de percepción preferentes, entonces podemos reconocerlos en cuanto a sus elementos constructivos – un primer paso para cambiar el mismo. Bernard Pörksen, aboga en este contexto por una “reflexión más profunda de la propia forma de actuar en la producción del conocimiento, que siempre debería crear conciencia de lo momentáneamente no es observado” (Pörksen, 2006, Pág. 328), y resume:

“Independientemente de lo que se observa, siempre podría ser observado de otra forma” (ibíd.).

Los métodos sistémicos pueden alentar esta reflexión y abrir el camino para una “conciencia contingencial” (ibíd.). Se trata de vías que indican al sujeto cognoscitivo las propias formas de su escenificación de la realidad, por lo que su reflexión y, en caso necesario, transformación se convierten en el propio objeto de su proceso de aprendizaje o en un aspecto importante del mismo. De este modo, aprender se convierte en una autoafirmación reflexiva en el sentido de una *sensibilización epistemológica-metódica*, una idea que ya fue desarrollada en gran medida por la teoría de la educación y también a través de las consideraciones sobre la teoría del aprendizaje de Gregory Bateson (Bateson, 1985).

El objeto que con la ayuda de su escenificación ocupa el centro de atención, es la reflexión del propio proceso de una organización, de un grupo o de un sólo individuo en su reconstrucción de las dimensiones del pasado, así como en la construcción del futuro cambiante. Se distinguen varios niveles y contextos de intervención de un proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el inicio, la realización, la solución / aseguramiento; o la finalización misma de este proceso, se aproximan a las respectivas formas de un diseño sistémico-reflexivo. En todos los pasos de intervención, la fuerza constructiva es el denominador común.

Los métodos sistémicos no sólo juegan un rol central durante la fase de construcción de los contenidos, en el contexto de un aprendizaje para adultos reflexivo, sino también facilitan importantes algoritmos para la realización de los procesos de enseñanza – aprendizaje. En este contexto, la imaginación de la futura realidad juega un rol importante (p. ej., viajes fantásticos). En base a una anticipación escenificada y metódica de este tipo y, a veces, también con una desdramatización de futuros diseños, éstos ganan en fuerza constructiva y facilitan al sujeto un aprendizaje de adaptación en el sentido de seguir nuevos caminos en la forma de pensar, sentir y actuar. Las “indicaciones de solución” (p. ej., re-framing) apuntan en esta dirección, a través de las cuales se puede motivar de forma dirigida los movimientos de búsqueda del sujeto que aprende o se pueden “ejercitar” mediante acciones de prueba. A través de este tipo de ejercicios se pueden allanar las propias rígides, en patrones de interpretación y patrones emocionales

(Arnold, 2005),- confrontando éstas de forma intencionada con la diversidad de perspectivas de los otros actores en el sistema (“Esto se podría interpretar de otra forma”). En este contexto, las preguntas circulares son un método elegante que saca a la luz las orientaciones ocultas, pero al mismo tiempo eficientes desde el punto de vista de la orientación a la acción (p. ej., suposiciones, prejuicios, apreciaciones) de los actores participantes en el contexto sistémico. De este modo, se hace evidente que los métodos sistémicos no hacen referencia primordialmente a lo externo, sino a las realidades internas que crean efectos externos, bloqueando comprensión y franqueza y frenando la dinámica o flujo de energía entre los participantes.

“Los métodos sistémicos deben hacer posible que los alumnos se puedan poner en lugar de otros observadores y de esta forma adoptar las propias perspectivas de observación y las externas, no sólo a nivel cognitivo, sino también identificándose con las emociones; esto puede llevar a un propio estilo de observación abierto, que no valora las observaciones con la misma rigidez (moral) o rechaza conductas externas, sino que interpreta en el contexto de las acciones e intenciones (= criterio de un estilo de observación abierto). Este tipo de carácter abierto en las observaciones es el requisito previo para la competencia de comunicación y metacomunicativa, que se expresa como estilo comunicativo (= criterio de un estilo de comunicación abierto). Un estilo interpersonal se puede potenciar a partir de los de los estilos de aprendizaje actuales, el cual lleva a que cada alumno pueda asumir la función de otros alumnos con una atención observadora y comunicativa, mostrando aprecio y apoyo, sin tener que renegar de sí mismo o disimular (= criterio de un estilo interpersonal apreciativo)” Reich, 2006, Pág. 290).

Pero en la enseñanza no se trata únicamente de fomentar las relaciones, sino sobre todo de la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Por lo tanto, a los métodos siempre hay que plantearles la pregunta de con qué tipo de relación pueden seducir al alumno hacia el contenido y hacia la cooperación objetiva entre los alumnos. En este sentido, se pueden agrupar de forma general los métodos de auto-aprendizaje, en función de si acentúan más la *representación* de un contenido o de un deseo de aprendizaje o del *actuar* y *experimentar* de los alumnos. Con estos métodos muchas veces entran en escena diferentes aspectos de forma simultánea.

A simple vista, los conceptos de representar, actuar y experimentar no están situados en el mismo plano lógico. Representar es una típica actividad de aprendizaje, mientras que actuar y experimentar son actividades del proceso de apropiación de los alumnos. Por esta razón, tendría mucho más sentido hablar de “hacer representar” el contenido, y de esa manera centrar el foco de atención en la dimensión metódica del aprendizaje, es decir, de los alumnos. Por otra parte, con el método de enseñanza se limitan precisamente las perspectivas de los docentes y de los alumnos: el docente

prepara el contenido a explorar, mientras que los alumnos exploran el objeto a través de su propia actuación y experimentación. En este sentido, el pedagogo de Economía, Frank Achternhagen, (Achternhagen, entre otros, 1992), hablan de un “aprender a actuar” – una formulación certera en cuanto a que el docente tiene que poner cada vez más su acción metodológica al servicio del aprendizaje exitoso de la persona que tiene enfrente (y no sólo al servicio de la “cosa”).



Este punto de vista orientado hacia el aprendizaje está garantizado en el concepto del aprendizaje vivo. Así en el diccionario de la formación para adultos podemos leer:

“Este enfoque “agita” (...) el dominio de lo especializado y demuestra que un aprendizaje sostenible y vivo, sólo puede llevarse a cabo si los alumnos participan con su personalidad y necesidades en el proceso de aprendizaje y son capaces de establecer una relación personal con el objeto de aprendizaje” (Arnold 2001, Pág. 185).

Por consiguiente, los métodos de un aprendizaje vivo integran el Yo, Nosotros y Lo (véase interacción centrada en el tema), distinguiendo diferentes grupos de métodos, aunque no se puedan delimitar claramente el uno del otro: los métodos que representan el objeto o lo permiten representar, métodos con cuya ayuda puede actuar el alumno y otros que permiten recopilar las experiencias relativamente profundas. En el cuadro que viene a continuación, vienen recogidos este tipo de relaciones, así como también una visión resumida de cada uno de los métodos.

Aspectos de la vivacidad Métodos – Grupos	“Tema”	“Yo”	“Nosotros”
Comentarios en cuanto al proceso de vivacidad	El tema se escenifica metódicamente de tal manera que resulte tangible a los alumnos. El conocimiento se activa, se transforma de “conocimiento de libro de texto” en una componente del propio desarrollo de competencias	El objetivo tiene que ser activar a cada alumno, a partir de sus proyectos de aprendizaje, dentro de lo posible, y considerando su estado emocional. La experiencia de autoeficacia ocupa un lugar preferente.	El aprendizaje también se tiene que experimentar como una experiencia social o de cooperación. El proceso de apropiación se afianza por medio del intercambio y resolución conjunta de problemas.
Representación (o hacer representar)	A. El tema no sólo se expone, sino que se escenifica a fin de garantizar el elemento personalizado y los aspectos de vivacidad	B. A cada alumno se le asigna una función activa dentro del proceso, es decir, sus experiencias o intereses juegan un papel importante.	C. Varios alumnos cooperan en el desarrollo o análisis de un tema, o una solución que sirve de <i>input</i> , p. ej., para la enseñanza.
	Ejemplos seleccionados T	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajo con textos – <i>Mind.Mapping</i> – Ponencia de seis pasos – Graffitis – Elaborar carteles 	
Actuar	D. El desarrollo temático se lleva a cabo por medio de la acción concreta del alumno.	E. Se fomenta, hace un seguimiento y asesora el proceso individual de aprendizaje de cada alumno, pero éste tiene que dar sólo pasos importantes.	F. Se concede preferencia a las formas de actuación y cooperación conjuntas.
	Ejemplos seleccionados:	<ul style="list-style-type: none"> – Método <i>sándwich</i> – <i>Puzzle (acertijo)</i> de grupo – El juego de la Nasa – Juego pro – contra – Trabajo con fotos / imágenes 	
Experimentar	G. Se garantiza que la temática también se pueda experimentar, es decir, que se pueda también experimentar el aumento de competencias.	H. En última instancia, sólo se puede aprender a partir de la experiencia (as), todo conocimiento declarativo amenaza con quedar al margen y no madurar hacia la creación de competencia.	I. Se trata de experimentar la capacidad de rendimiento de un grupo en una situación de aprendizaje concreta.
	Ejemplos seleccionados:	<ul style="list-style-type: none"> – Entrevista conceptual – Líneas de consternación – Mapas internos 	

Cuadro 10: Elementos holísticos de los métodos de aprendizaje vivo

Representar (o hacer representar)

Una función importante de la enseñanza es abrir una vía de acceso a los nuevos contenidos o nuevo conocimiento. Para esto es preciso representar esto *nuevo* o poder representarlo. Anteriormente, la responsabilidad de esta representación recaía exclusivamente sobre del docente y ello explica en gran parte el dominio de la enseñanza frontal. Ésta “se (...) caracteriza por su forma de acción directa y por la forma de bloque, en la cual los alumnos están alineados frontalmente a los docentes” (Bonz, 1999, Pág. 69). Si bien esta forma de enseñanza puede parecer a primera vista que garantiza un avance riguroso y un ahorro de tiempo en la transmisión de los contenidos, son muchos los alumnos que se quedan a mitad de camino. Una gran desventaja de la enseñanza frontal radica en la escasa retroalimentación en el progreso de aprendizaje de los diferentes alumnos, así como también en el fomento de su marcada orientación hacia el aprendizaje receptivo: con el tiempo se crea la conciencia entre los alumnos de que no depende de ellos y de que parece como si no se tratase realmente de su propio proceso de aprendizaje.

Mucho más grave resulta aún el cultivar una mentalidad de transmisión entre los docentes. Muchas veces se puede observar en ellos una actitud que parte del juicio de que la enseñanza debería “transmitir” conocimiento, razón por la cual el personal docente tendría la función de representar y aclarar las cosas. No hablan de una función de representación, sino de una función de transmisión del docente. Lo único que realmente pueden lograr, es la representación del objeto. Ellos no pueden garantizar sí y hasta qué punto éste se transmite realmente a los alumnos.

No sólo es más real, sino también más modesto hablar de la función de representación instructora de los docentes en vez de de su función de transmisión. “Representar” es un concepto asociado a “enviar”. Por el contrario, “transmitir” es un concepto asociado a la acción de „llegar”. Sin embargo, el personal docente sólo puede optimizar su didáctica de enviar, en la medida en que representan el objeto o hace representarlo. La llegada o la apropiación a través de los alumnos, dependerá de su sistémica emocional y cognitiva.

Al preparar y planificar la enseñanza los/las docentes tienen que pensar más en categorías del “hacer representar” el objeto.

Entre otras cosas, los métodos del aprendizaje vivo ayudan a optimizar, la didáctica del enviar. No todo lo que debe ser aprendido, tiene que aportarlo el mismo docente. Por el contrario, es mucho más factible desarrollar el acceso a lo nuevo a través de la inclusión de los mismos alumnos. De este modo, el docente es quien ayuda a abrir tales vías de acceso y posibilita la apropiación.

Actuar

Los métodos de aprendizaje vivos se caracterizan por que en ellos se trata fundamentalmente de los alumnos. No obstante, actuar no sólo se entiende como activación. “Lo ha hecho actuado”, en el sentido estricto de la psicología del aprendizaje, es más bien cuando los alumnos asumen un rol substancial en el desarrollo, aclaración, estructuración y representación de un objeto. Lo ideal es que pasen por las fases de una resolución de problemas, definiendo primero ellos mismos el problema, planificando y realizando los pasos de solución, y al final poder controlar ellos mismos sí y en qué medida han logrado realmente solucionar el problema con éxito.

No obstante, los alumnos no siempre pueden recorrer en su totalidad este ciclo de la acción, aunque, por ejemplo, la enseñanza por proyectos coloque este aspecto en un primer plano (véase Elmer/Lenzen, 2002): en el sentido de la sostenibilidad y de la importancia de cara al futuro, y en base al supuesto implícito en el cual se fundamentan, sólo se aprende, cuando la clase se ejercita una y otra vez de forma autónoma en la técnica de solución de problemas y ésta se entrena. El aprendizaje acumulativo basado en el conocimiento sumativo y de anotaciones es más bien un obstáculo, ya que desperdicia valiosos tiempos de aprendizaje en actividades de aprendizaje superficiales y poco eficientes para el desarrollo de competencias, así reza ese posicionamiento a favor de la prioridad fundamental de la orientación a la acción de todas las actividades de aprendizaje. Es posible que estas actividades de aprendizaje sean consideradas ineludibles, sin embargo, se alza por encima de todo la espada de Damocles del examen final ante la Cámara; no son una preparación real para los exámenes de la vida.

El objetivo de todo aprendizaje en la escuela es el desarrollo de una competencia de acción en todos los/las alumnos. Sin embargo, ésta únicamente se puede desarrollar, si la enseñanza los anima a actuar, estimula su actuación y les “deja” actuar.

Experimentar

Actuar y experimentar son términos difíciles de separar. Una característica del aprendizaje orientado a la experiencia es que los contenidos no ocupan un lugar preferente. En estos métodos no se trata en primera línea de desarrollar una vía de acceso a los contenidos. El efecto decisivo está sobre todo en la experimentación integral de la propia persona en el contexto con otras y en las posibles referencias a una temática. En este sentido, podemos entender y diseñar respectivamente los procesos de aprendizaje en la escuela como “procesos de fomento de competencias de acción y de experimentación” (Kruger/Lersch, 1993, Pág.157 y siguientes),- una forma de actuar arriesgada para la cual se puede tomar una gran diversidad de sugerencias de la enseñanza a través

de proyectos (véase Emer / Lenzen, 2002). Con el fin de resaltar la importancia que tiene la dimensión experiencial para el desarrollo y el fortalecimiento de las propias fuerzas, Verena Kast aboga por una “visión binocular” (Kast, 2008, Pág. 99) y constata: “para la regulación de la autovaloración es también importante volcar la mirada en los deseos de las personas, en sus aspiraciones” (ibíd.).

El aprendizaje orientado a las experiencias es un aprendizaje emocional. Se trata de un aprender en contextos que sirve como base de nuevas y sorprendentes vivencias. De este modo, los/las alumnos perciben de forma directa, si son capaces de lograr algo juntos y darse cuenta que deben confiar en los demás y que otros pueden sacar provecho de ellos.

Pregunta reflexiva de un desarrollo de capacidades sistémico: ¿Qué métodos responden a este deseo de un fomento de capaci-

dades a través del aprendizaje? ¡Analice estos métodos según las dimensiones de presentar, actuar y experienciar!

Resumen

De estas consideraciones se desprende que el desarrollo escolar sistémico es un proceso de varios niveles (pasos) para cuyo diseño exitoso es preciso entrelazar conocimiento en materia de educación y didáctica, por un lado y conocimiento en materia de cooperación y dirección, por otro lado. Este entrecruzamiento implica una ampliación múltiple del hasta ahora encajonado foco de atención a la enseñanza por parte de los responsables. Si bien la enseñanza y su calidad tienen que estar como antes en el centro de todos los enfoques de desarrollo escolar, esta focalización exige precisamente una visión más amplia de las particularidades subjetivas de cada escuela, de las cuales depende en última instancia el éxito de la enseñanza.

Conocimiento en materia de dirección		E: Desarrollo organizacional	<i>Pregunta guía:</i> ¿Qué objetivos perseguimos (visión, programa escolar)? ¿En qué medida tiene que cambiar la organización para alcanzar esos objetivos?
Conocimiento en materia de cooperación		C: Desarrollo de personal/ Desarrollo de equipos	<i>Pregunta guía:</i> ¿Qué competencias necesita la escuela para realizar su programa y por medio de qué medidas puede garantizarse éste entre los colegas y equipos? (¿Qué significa la frase “Los directivos guían a través del perfeccionamiento y redes a sus empleados en el desarrollo escolar”?)
Conocimiento didáctico		B: Desarrollo de la enseñanza	<i>Pregunta guía:</i> ¿De qué forma tenemos que cambiar nuestra enseñanza de tal manera que se puedan desarrollar las competencias que necesitan nuestros alumnos para poder después “regular” la situación de su vida, (como viene formulado el primer Informe Nacional sobre Educación? (¿Qué significa la frase: “La esencia del desarrollo escolar es el desarrollo de la enseñanza?”)
Conocimiento en materia de educación	A: Desarrollo de la educación	<i>Pregunta guía:</i> ¿De qué forma tenemos que cambiar nuestra enseñanza de tal manera que se puedan desarrollar las competencias que necesitan nuestros alumnos para poder después “regular” la situación de su vida, (como viene formulado el primer Informe Nacional sobre Educación? (¿Qué significa la frase: “La esencia del desarrollo escolar es el desarrollo de la enseñanza?”)	
Foco: el Sujeto			

Cuadro 11: Los cuatro pasos del desarrollo escolar /Arnold/Arnold-Haucky, 2009)

Bibliografía

- Achtenhagen, F. u.a.: Lernhandeln in komplexen Situationen. Gabler 1992.
- Arnold, R.: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler 2005.
- Arnold, R.: „Seit wann haben Sie das?“ Grundlinien eines emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg 2009.
- Arnold, R.: Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“. Heidelberg 2007.
- Arnold, R.: Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC. Wiesbaden 2008.
- Arnold, R./ Arnold-Haecky, B.: Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler 2009.
- Arnold, R./ Arnold-Haecky, B.: La promesa del Sísifo. Una introducción a la pedagogía sistémica. Valencia 2010.
- Arnold, R./ Gómez Tutor, C.: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg 2007.
- Arnold, R./ Gonon, P.: Einführung in die Berufspädagogik. 2. Auflage. Opladen 2008.
- Arnold, R./ Gonon, P.: Einführung in die Berufspädagogik. Bd. 6 der Einführungstexte Erziehungswissenschaft. Opladen 2006.
- Arnold, R./ Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 4., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler 2003.
- Arnold, R./ Schüßler, I. (Hrsg.): Methoden des Lebendigen Lernens. Heft Nr. 1 der Pädagogischen Materialien der Universität Kaiserslautern. 4. Auflage. Kaiserslautern 2006.
- Arnold, R./ Schüßler, I. (Hrsg.): Weitere Methoden des Lebendigen Lernens. Heft Nr. 15 der Pädagogischen Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern. 2. Auflage. Kaiserslautern 2005.
- Becker, M.: Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 5. Auflage. Stuttgart 2009.
- Bonz, B.: Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1999.
- Bouwen, R.: Relational Organizing: The Social Construction of Communities and shared Meaning. In.: Resch, D. u.a. (Hrsg.): Organisationspsychologie als Dialog. Inquiring Social Constructionist Possibilities in Organizational Life. Lengerich u.a. 2005, S. 55-70.
- Brater, M./ Bauer, H.G.: Schlüsselqualifikationen. Der Einzug der Persönlichkeitsentwicklung in die betriebliche Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn 1990, S. 51-69.
- Brüggemann, H./ Ehret-Ivakovic, K./ Klütman, C.: Systemische Beratung in fünf Gängen. Ein Leitfaden. 2. Auflage. Göttingen 2007.
- Buhren, C.G./ Rolff, H.-G.: Personalmanagement. Ein Gesamtkonzept. In: Buchen, H./ Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionawissen Schulleitung. Weinheim und Basel 2006, S. 450-544.
- Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001.
- Dubs, R.: Personalmanagement. Studienbrief des Fernstudiums Schulmanagement der TU Kaiserslautern. Kaiserslautern 2001, S.28.
- Emer, W./ Lenzen, K.-D.: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler 2002.
- Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.
- Fullan, M.: Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart 1999.

- Gaugler, E./ Oechsler, W./ Weber, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart 2004.
- Gergen, K.J.: Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart 2002.
- Goméz Tutor, C.: Didaktik und Methodik der Erwachsenenpädagogik. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler 2003, S.308-324.
- Gröning, K.: Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. Wiesbaden 2006.
- Gutschelhofer, A.: Mitarbeitergespräch. In: Gaugler/Oechsler 2004, Sp.1221-1231.
- Hüther, G.: Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen 2006.
- InWEnt: Capacity Building. Personal- und Organisationsentwicklung in der internationalen Zusammenarbeit. Bonn o.J.
- Kade, J./ Seitter, W.: „Aneignung“, „Vermittlung“ und „Selbsttätigkeit“ – Neubewertung erwachsenpädagogischer Prinzipien. In: Arnold, R./ Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. ??? Neuwied 1999, S.32-45.
- Kast, V.: Vom Sinn der Angst. Wie Ängste sich festsetzen und wie sie sich verwandeln lassen. Freiburg 2000.
- Kast, V.: Die Regulierung von Emotionen in Krisen aus psychodynamischer Sicht. In: Arnold/ Holzapfel 2008, S.91-101.
- Klippert, H.: Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Weinheim 2004.
- Klippert, H.: Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Weinheim 2004.
- Klippert, H.: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1998.
- Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland sowie des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bielefeld 2006.
- Kraft, V.: Kränkungen in Lehr- und Lernprozessen. In: Klika, D./ Schubert, V. (Hrsg.): Bildung und Gefühl. Baltmannsweiler 2003, S. 136-149.
- Krüger, H.-H./ Lersch, R.: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen 1993.
- Lang, L.: Personalführung. Nicht nur reden, sondern leben! Methoden für eine erfolgreiche Kompetenz- und Potenzialentwicklung – mit praxiserprobten Instrumenten und Umsetzungsbeispielen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wien 2004.
- Malik, F.: Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation. Grundprobleme, Funktionsmechanismen und Lösungsansätze für komplexe Systeme. Bern u.a. 1993.
- Märki, A.: Ressourcenaktivierung im Kollegium durch Teamerentwicklung. Resultate einer Interventionsstudie. In: ph-akzente, 2/2007, S.36-37.
- Meyer, H.: Was sind Unterrichtsmethoden? In: Pädagogik, 56(2004), 1, S.12-15.
- Müller-Commichau, W.: Lebenskunst lernen. Annäherungen an eine Pädagogik des Zulassens. Baltmannsweiler 2007.
- Pörksen, B.: Die Beobachtung des Beobachters. Eine Erkenntnistheorie der Journalistik. Konstanz 2006.
- Pörksen, B.: Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. 2. Auflage. Heidelberg 2008.
- Rauner, F./ Bremer, R.: Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50(2004), 2, S. 144-161.

- Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 1996.
- Rolff, H.-G.: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim u. Basel 2007.
- Rosenbusch, H.S.: Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. Neuwied 2005.
- Rosenbusch, H.S.: Von der Schulverwaltung zum Bildungsmanagement. In: Driftmann, H. u.a. (Hrsg.): Eigenverantwortung annehmen und Schule führen. Oldenburg 2004, S.37-49.
- Scharmer, C.O.: Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg 2009.
- Schmid, B./ Veith, T./ Weidner, I.: Einführung in die kollegiale Beratunf. Heidelberg 2010.
- Schüßler, I.: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Nachhaltigen Lernen. Baltmannsweiler 2007.
- Senge, P. u.a.: Presence. Exploring profound Change in People, Organizations an Society. London und Boston 2004.
- Senge, P. u.a.: The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World. New York u.a. 2008.
- Senge, P.M. u.a.: Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Stuttgart 1997.
- Siebert, H.: Methoden für die Bildungspraxis. Leitfaden für aktivierendes Lernen. Bertelsmann 2004.
- Simon, F.B.: Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Dritte Auflage. Heidelberg 2008.
- Spencer-Brown, G.: Gesetze der Form. Lübeck 1973.
- Stoll, L.: Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. In: Journal of Educational Change, 10 (2009), 10, S.115-127.
- Stierlin, H.: Vorwort. In: de Shazer, S.: Das Spiel mit den Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen. Heidelberg 2008, S. 7-8.
- Tenberg, R.: Bildungsganggestaltung in kollegialer Teamarbeit: Explorative empirische Untersuchung an zwölf Schulen in Niedersachsen und Bremen. In: Die berufsbildende Schule, 58(2006), 5, S.122-125.
- ThILLM:Ausbildung Berater für Schul- und Unterrichtsentwicklung: Beraterverständnis. Bad Berka 2007.
- von Foerster, H.: KybernEthik. Berlin 1993.
- von Hören, M./ Frey-Hilsenbeck, M.: Einführung eines Zielvereinbarungs- und Bonussystems. In: Personalführung 5/2006, S.44-51.

Otras publicaciones disponibles de InWEnt –

Sección 4.01 – Cooperación Tecnológica, Desarrollo de Sistemas y Gestión en la Formación Profesional, Mannheim

Número de publicación	Título	Idioma
1	Competency-based Training	Inglés, Árabe, Farsi, Indonesio
1	Formation basée sur la compétence Compilation des thèmes d'un séminaire: Formation des formateurs	Francés
2	Curricular Design and Development	Inglés, Árabe, Farsi
3	Innovative and Participative Learning-teaching Approaches within a Project Based Training Framework	Inglés
4	New Forms of Teaching-learning for In-company Training	Inglés
5	The Project Method in Vocational Training	Inglés
6	Training and work: Tradition and Activity Focused Teaching	Inglés
7	Instrumentos para la Gestión del Conocimiento - Estrategias Organizacionales	Español
8	Instrumentos para la Gestión del Conocimiento - Estrategias Individuales	Español
9	Developmental Psychology in Youth	Inglés
10	Theory and Practice of the Project-based Method	Inglés
11	The Labor Market Information System as an Instrument of Active Labor Market Policies	Inglés, Árabe, Farsi
11	Le système d'information sur le marché du travail comme instrument de la politique active du marché du travail	Francés
12	Selecting and Structuring Vocational Training Contents	Inglés, Árabe, Indonesio
12	Sélection et structure des contenus de la formation professionnelle	Francés
13	Activity Analysis and Identification of Qualification Needs	Inglés
14	Structures and Functions of CBET: a Comparative Perspective	Inglés
14	Structures et fonctions de l'éducation et de la formation basées sur la compétence (CBET): une perspective comparative	Francés
15	Managing Change and Innovation: A Challenge for Modern Organizations	Inglés, Árabe
15	Gestión del Cambio y la Innovación: un Reto de las Organizaciones Modernas	Español
16	Financing Technical and Vocational Education and Training (TVET)	Inglés
17	Corporate Human Resource Development I: From Organization to System	Inglés
18	Corporate Human Resource Development II: From Competence Development to Organizational Learning	Inglés
19	E-learning in Vocational Education and Training (VET) - Basics, Problems and Perspectives	Árabe

Otras publicaciones disponibles de InWEnt -

Sección 4.01 - Cooperación Tecnológica, Desarrollo de Sistemas y Gestión en la Formación Profesional, Mannheim

Número de publicación	Título	Idioma
20	The Training and Qualification of Target Groups in the Informal Sector	Inglés
21	Ecological sustainability in TVET - Planning aid to initiate and implement environmentally relevant topics in selected programmes and offerings of the development cooperation (DC)	Inglés
22	E-learning in Vocational Education and Training (VET) - Didactic Design of E-learning Measures	Inglés, Árabe
23	Desarrollo de competencias sistémico - Una estrategia del Desarrollo de Capacidades (Capacity Building)	Español

La Sección 4.01 se sitúa en la ciudad de Mannheim, realizando programas de perfeccionamiento bajo el lema de “desarrollo sostenible”. La Sección centra sus actividades principales en todos los campos relacionados a la cooperación tecnológica, el desarrollo de sistemas y la gestión en la formación profesional. El diálogo entablado y los programas de perfeccionamiento efectuados se dirigen a las instancias de decisión de la administración pública y de la economía privada, futuros cuadros directivos y multiplicadores de los sistemas de formación profesional.

InWEnt –
Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH
Capacitación y Desarrollo Internacional, Alemania
Sección 4.01 – Cooperación Tecnológica, Desarrollo de Sistemas
y Gestión en la Formación Profesional
Käthe-Kollwitz-Str. 15
68169 Mannheim
Alemania
Teléfono +49 621 3002-0
Fax +49 +49 621 3002-132
tvet@inwent.org





InWEnt – Competente para el futuro

InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Capacitación y Desarrollo Internacional) es una institución que opera a nivel mundial en los campos de recursos humanos, capacitación profesional y diálogo. Nuestros programas que apuntan al desarrollo de personal y organizaciones (Capacity Building) están dirigidos a profesionales y cuadros ejecutivos de la política, la administración pública, la economía y la sociedad civil. Por encargo del Gobierno Federal trabajamos en la puesta en práctica de los objetivos de desarrollo de las Naciones Unidas. Además, asesoramos a la economía alemana en proyectos de Cooperación Público-Privada (Public Private Partnership). Ofrecemos a jóvenes procedentes de Alemania la oportunidad de adquirir experiencias en el mundo entero mediante la participación en programas de intercambio.

InWEnt –
Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH
Capacity Building International, Germany
Friedrich-Ebert-Allee 40
53113 Bonn
Alemania
Teléfono +49 228 4460-0
Fax +49 228 4460-1766
www.inwent.org