

Desarrollo de Capacidades a través del aprendizaje cooperativo

un concepto sistémico de la Pedagogía Profesional Intercultural
a partir del ejemplo de cualificación de personal directivo y docentes
en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) en Colombia

Índice de contenidos

1	Palabras preliminares	4
2	¿Qué significa “Desarrollo de Capacidades“?	5
3	Proyecto piloto SENA	9
3.1	La Formación Profesional en Colombia	9
3.2	Objetivos del desarrollo de competencias	9
3.3	Visión de conjunto de los contenidos	10
4	Realización concreta	13
4.1	1ª. Fase: La sistémica como postura pedagógica	13
4.2	2ª. y 3ª. Fase: Reflexión sobre la propia práctica metodológica y Métodos del aprendizaje vivencial	16
4.3	4ª. Fase: El nuevo papel como docente: Asesoramiento, desarrollo escolar y acción didáctica	21
4.4	5ª. Fase: Desarrollo de equipos y apoyo en equipo	25
4.5	6ª. Fase: Capacitación en comunicación y manejo de conflictos	28
4.6	7ª. Fase: Transferencia y sostenibilidad	34
5	El uso de la Plataforma systemia en el contexto de la medida	38
6	Bibliografía	40
Anexo:	Instrumentos concreto	41



1 Palabras preliminares



Ilustración "Balance sistémico"
de Juan Pablo Donoso, Bogotá

Según indican los estudios internacionales sobre perfeccionamiento profesional, *"Los hombres son capaces de aprender, pero no se les puede aleccionar"*. Los hombres son capaces de aprender de forma sostenible, eficiente o incluso de manera transformadora, siempre y cuando sus temas y nuevas experiencias ocupen un primer plano y se puedan entrelazar con las competencias que ya poseen.

En este sentido, la medida de cualificación de personal directivo y docentes que recoge este documento, tiene como objetivo fomentar un Desarrollo de Capacidades sostenible a través del aprendizaje cooperativo. De este modo, GIZ (Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional) apoya los procesos de innovación institucionales del SENA, a través de un perfeccionamiento específico del personal docente, con el fin de lograr un fortalecimiento de las habilidades meto-dológicas y didácticas de su personal. La cooperación con el SENA debe favorecer un cambio de la cultura de aprendizaje, que al mismo tiempo también pueda servir para fortalecer el proceso de democratización en Colombia y promover de forma continua actuaciones civiles destinadas a una resolución y prevención de conflictos.

Al mismo tiempo, la dimensión organizacional y tecnológica de los procesos de cambio debe complementarse y afianzarse a través de la oferta de GIZ para un perfeccionamiento sistémico, desarrollando también de forma sistemática competencias sistémicas para una gestión del cambio entre aquellas personas cuya participación activa es fundamental para el desarrollo de la Institución.

2 ¿Qué significa “Desarrollo de Capacidades”?



El perfeccionamiento profesional a nivel internacional no siempre cumple las expectativas depositadas en él, especialmente cuando se trata de un perfeccionamiento puntual e independiente, es decir, cuando se lleva a cabo de forma desvinculada de los requisitos y planteamientos de los alumnos, cuando no se realiza un seguimiento de los participantes en su práctica cotidiana y se es poco preciso en la formulación de las competencias a desarrollar. Por el contrario, el desarrollo de capacidades se fundamenta en el concepto de un aprendizaje de los cambios, en el sentido de un desarrollo efectivo de competencias y estructuras a nivel individual, organizacional y social.

Si observamos de forma sistémica el perfeccionamiento profesional, se hace evidente que el perfeccionamiento tampoco está exento de riesgos y efectos secundarios. Sobre todo cuando se trata de capacitaciones de larga duración (por ejemplo, viajes de estudios), los efectos secundarios pueden resultar, como mínimo, igual de graves que los problemas iniciales que se pretendía corregir con la medida formativa: por regla general, los participantes tienen que dejar su sistema de origen para poder capacitarse. Esta situación genera problemas de transferencia muy específicos entre los cuales, la transferencia al contexto de aplicación al regreso a casa es incluso el menos problemático. En muchas ocasiones, al regreso de la formación, el contexto original ya no existe o ya no existe en la forma esperada, o el contexto (p. ej., los compañeros de trabajo que quedaron en casa), no se muestran abiertos frente a la transferencia. Por consiguiente, para no desperdiciar los efectos innovadores y poder generar un efecto sistémico eficiente, es necesario replantear y organizar el perfeccionamiento en términos de un desarrollo de capacidades. La superación de las ofertas desvinculadas es un paso importante en este proceso.

Se denomina “desvinculado” al perfeccionamiento que persiste en ser puntual, intentando prescindir de los referentes sistémicos con respecto a la realidad cotidiana y esfuerzos de transferencia de los alumnos. Por el contrario, los requisitos fundamentales para un desarrollo de capacidades eficiente son precisamente los vínculos biográficos y de la realidad del mundo con la medida de perfeccionamiento.

Para poder garantizar realmente esta vinculación, es necesaria una modernización del perfeccionamiento, tanto en el ámbito de la didáctica para adultos, así como también en la didáctica organizacional y teorías del liderazgo, tal como está fundamentado en el ámbito de la cooperación con el SENA del presente documento. Sin embargo, es preciso tener en cuenta otro aspecto adicional:

El Desarrollo de Capacidades es un proceso a largo plazo que requiere tiempo y seguimiento de los alumnos.

La razón de que se pida este planteamiento a largo plazo del perfeccionamiento se fundamenta sobre todo en la psicología del aprendizaje, pero también en la teoría sistémica: las estructuras y costumbres arraigadas -bien de tipo individual u organizacional,- únicamente pueden interiorizarse de forma paulatina, al relacionar éstas con otras formas de pensar, explicar y actuar. No obstante, siempre recaerá sobre nosotros la responsabilidad de decidir qué tipo de medidas concretas es necesario poner en marcha e implementar. En este sentido, el desarrollo de capacidades es “(...) a social experiment, and emphasize that long-term investment in capacities is needed”¹.

Esta afirmación contradice en cierto modo el pensamiento a corto plazo de la Cooperación Internacional para el Desarrollo. En sentido contrario, son precisamente las investigaciones en torno a los cambios sistémicos las que sugieren desarrollar formas de cooperación, correctoras temporalmente, puntuales y por fases, a fin de distanciarse de los conceptos de una “Formación-Educación” en unidades de programas cerrados.

El desarrollo de capacidades significa seguimiento del proceso y como tal vive de la contextualización de lo “nuevo” e “irritante”. Por esta razón la perspectiva de un término a largo plazo es un elemento fundamental para el Desarrollo de Capacidades.

1 Robins, L.: Making Capacity Building Meaningful: A Framework for Strategic Action. In: Environmental Management, 42 (2008), S.833-846, 836.

¿Qué significa “Desarrollo de Capacidades”?

	El paso de la formación continua y del perfeccionamientoal Desarrollo de Capacidades
Tiempo	Discurso selectivo u ocasional	Seguimiento a largo plazo
Lugar	Separación de los contextos de aprendizaje y aplicación	Buscar a los alumnos en sus contextos de aplicación
Interacción	Explicativa	Orientada a la solución
Forma de aprendizaje	Enseñar a través de la enseñanza	Aprendizaje cooperativo
Contenido	Transmisión de un nuevo know-how	Desarrollo de un nuevo know-how

Figura 1: El paso del perfeccionamiento al Desarrollo de Capacidades

La tendencia del perfeccionamiento profesional hacia el desarrollo de capacidades implica un cambio substancial vinculado a los aspectos de “tiempo”, “lugar”, interacción”, así como “forma de aprendizaje” y “contenido”. Pero la idea de dejar todo como está, dentro de lo posible, resulta muy seductora. Ello quiere decir continuar transportando alumnos a las aulas, proporcionarles documentación escrita y facilitarles los procesos de aprendizaje, que después deberán transferir de forma autónoma a otro sistema, es decir, “back home”. Incluso cuando se trata de los contenidos, es habitual confiar en la importancia de los contextos de renombre y por lo tanto considerar la literatura reciente, los expertos con formación científica y los materiales de aprendizaje como los inputs adecuados, según el lema: “¡es moderno, se ha afianzado y por ello también importante y útil para el aprendizaje en otros lugares!”

Por esa razón, las medidas de perfeccionamiento incluyen a menudo conocimientos explicativos, modelos y manuales, en lugar de presentar un conocimiento sobre

cómo desarrollar uno mismo explicaciones, elaborar modelos y manuales de forma autónoma para su aplicación en la propia vida profesional. Por consiguiente, en un proceso de desarrollo de capacidades debe centrarse en transmitir un nuevo know how, sino en cómo desarrollar un nuevo know how de forma conjunta.

El proyecto de GIZ para una formación profesional sistémica en Colombia, intenta materializar consecuentemente esta transición del perfeccionamiento al desarrollo de capacidades. A lo largo de varias fases de desarrollo, tanto el personal directivo como los instructores de los centros de formación colombianos, tuvieron oportunidad de tematizar y vivenciar ellos mismos métodos sistémicos de aprendizaje y de gestión del cambio

En primer plano no está la transmisión de conocimientos, sino la vivencia y el desarrollo conjunto de conocimientos avanzados y profesionales.





La principal diferencia con respecto a las medias de perfeccionamiento clásicas radica, por una parte, en la nueva estructura del tiempo y lugar: durante un proceso de aprendizaje de casi dos años de duración, se visitó varias veces a los participantes en sus contextos en Colombia. Por otra parte, también la gestión del conocimiento y la experiencia profesional de los Trainer enviados es diferente: si bien se remiten al conocimiento recogido en las materiales de estudio, por otra parte, animan de forma planificada a los participantes - ,solo motivados por este conocimiento,- a que ellos mismos desarrollen enfoques de solución de forma autónoma para determinados problemas profesionales, a que expliquen su procedimiento, a que comparen los diferentes enfoques y los compartan con los demás.

El enfoque de desarrollo de capacidades descrito en este documento tiene en cuenta el hecho observable de que han aumentado las exigencias en cuanto a la aplicación directa de lo aprendido, un cambio substancial en la formación y perfeccionamiento profesionales, cuyo impacto en la forma de enseñar y aprender en el curso de nuestra vida todavía no ha sido realmente identificado por la Cooperación para el Desarrollo:

“No solo se trata únicamente de conocimiento e inspiración, sino de “saber hacer” en roles y áreas específicas. Cada vez cobra más importancia la adecuación del propio conocimiento de forma orientada a la aplicación para los demás, así como la convicción personal en el aprendizaje compartido y en la cooperación. También han cambiado la demanda

*de educación y los conceptos que se tenían sobre prácticas llenas de pretensiones. Cada vez resultan menos satisfactorias instrucciones desvinculadas de las perspectivas cambiantes en cada una de las especialidades. (...) En la actualidad, ningún programa de formación puede cubrir a través de la instrucción todo el espectro de competencias profesionales requeridas. Más bien se tiene que tomar en serio la idea de concebir las medidas formativas como foros de 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”.*²

La dimensión fundamental para un desarrollo de capacidades eficiente radica en estimular y apoyar este “aprendizaje cooperativo”. De este modo se pueden iniciar procesos de desarrollo de competencias y desarrollo organizacional que no sólo se caracterizan por estímulos externos, sino también por una interrelación consecuente de los discentes. 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 explicativa del conocimiento y sus fuertes limitaciones con las perspectivas y experiencias locales.

² Ebd.



3 Proyecto piloto en el SENA



3.1 La Formación Profesional en Colombia

Colombia es un país con una extensa tradición en el campo de la formación profesional. Durante varias décadas Alemania ha participado en la formación de los instructores y docentes, en el desarrollo de currículo, en el entrenamiento técnico para mejorar las capacidades de aprendizaje y en el asesoramiento del personal directivo. La promoción del concepto de formación profesional dual es uno de los principales enfoques de estas actividades.

La democratización y el desarrollo social en Colombia dependen en gran medida de la existencia de perspectivas profesionales para los jóvenes. En este aspecto el desarrollo de los centros de formación abre el camino para un “embryonic democratic life”, como lo expresó el pedagogo americano John Dewey, porque dándole la oportunidad del aprendizaje a participar e incidir, la formación profesional contribuye al empoderamiento y a la prevención de conflictos sociales.

Ello significa que es necesario promover las capacidades del personal directivo para poder desarrollar de forma efectiva los centros de formación bajo su propia responsabilidad. En este contexto, el desarrollo de equipos (desarrollo del profesorado) adquiere una importancia fundamental. Los equipos de profesores responsables de los Centros deben participar en el desarrollo escolar por medio de un liderazgo dinámico. También los padres y las empresas de la región forman parte del contexto de desarrollo escolar. En este proceso, la calidad de la enseñanza ocupa el centro de atención. Si los aprendices no se limitan únicamente a adquirir conocimientos técnicos, sino que también fortalecen sus habilidades para la resolución de problemas y aprenden a superar sus conflictos de forma pacífica, están contribuyendo enormemente al desarrollo democrático de la sociedad civil de Colombia.

3.2 Objetivos del desarrollo de competencias

En un proceso de desarrollo de seis fases, realizado simultáneamente en tres lugares, es decir, en tres Regiones, había que calificar a instructores y directores como monitores que piensen y actúen de forma sistémica frente a los procesos de cambio, con el fin de apoyar el

cambio organizacional del SENA hacia una Institución de Aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Para ello,

- el personal directivo de las escuelas debía aprender nuevas formas de liderazgo y un desarrollo de equipos vivencial y experimentarlo en el contexto de los grupos en los seminarios,
- el personal docente y los instructores debían experimentar con nuevos métodos para un aprendizaje dinámico y sostenible y desarrollar competencias destinadas a diseñar una didáctica sostenible para sus instituciones de formación,
- debía “modernizarse” la didáctica de la formación continua y del perfeccionamiento profesional, para que los aprendices desarrollen sus propias cualificaciones clave, al recibir la oportunidad de ponerse a prueba y ser capaces de tomar la iniciativa.

Este enfoque toma en consideración el hecho de que las innovaciones organizacionales y tecnológicas únicamente pueden alcanzar el éxito si al mismo tiempo está garantizada la aceptación social. Debido a que:

Sólo es posible abrir nuevos caminos en la formación profesional si el personal (los equipos) de las Instituciones participantes, también está dispuesto y es capaz de iniciar nuevas vías, y no sólo en la formación profesional, sino también de replantearse su nuevo rol en el marco de una situación cambiante.

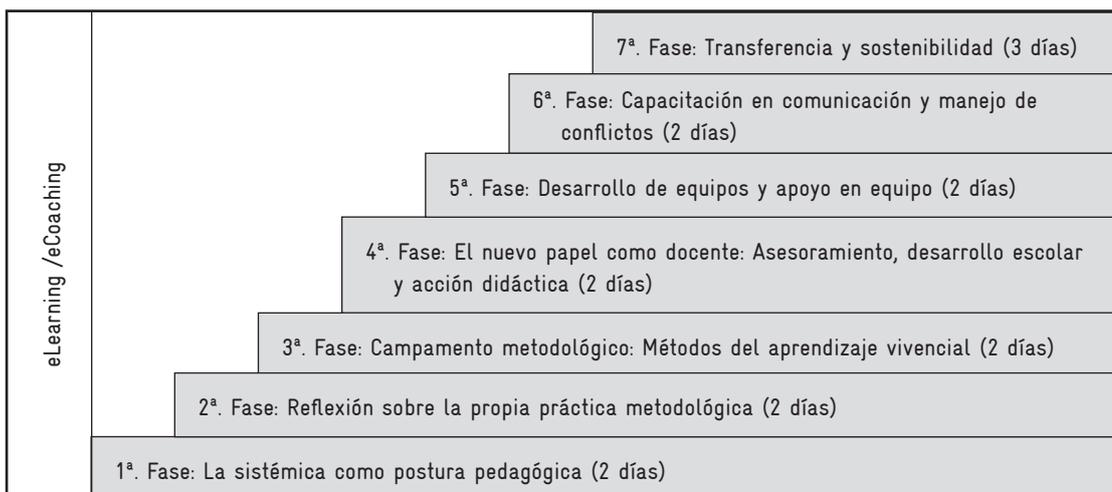
“Es suficiente con el hecho de estar acomodado y acostumbrado a una forma de actuar, para resistirse al cambio. Además de ello, la expectativa a lo desconocido, el temor por aquello impredecible, romper modelos, estructuras, desaprender algo y aprender cosas nuevas, relaciones diferentes con las personas, entre otras, son elementos que enriquecen el inventario de cosas que nos ayudan a formar la barrera de resistencia al cambio. Pero, desde otra perspectiva: afrontar lo novedoso, dinamizar la rutina, asumir modelos que demandan otras funciones, son retos emocionantes e interesantes de asumir.” (German Arturo Orrego Muñoz, Medellín)



3.3 Visión de conjunto de los contenidos

En total, se organizó un proceso de desarrollo de siete fases de dos años de duración, durante el cual se realizó un seguimiento ejemplar del personal directivo y colegas de tres Instituciones seleccionadas del SENA y, en cierto

sentido, se capacitó de forma integrada en la escuela. Este proceso de dos años fue acompañado de un seguimiento previo a través de medidas de eLearning y un eCoaching en forma de tutoría. Los pasos de la transferencia también recibieron apoyo a través de “equipos profesionales” virtuales.



1ª. Fase: La sistémica como postura pedagógica

El aprendizaje significa cambio y éste comienza con un nuevo enfoque. Por lo tanto es importante tomar conciencia de los puntos de vista propios ya probados y observar cómo los utilizamos para construir el mundo de la manera en que lo hacemos. Al cambiar nuestros puntos de vista pedagógicos (modelos interpretativos y emotivos) también se transforman las situaciones con las cuales nos vemos confrontados. Dejamos de discutir sobre la realidad y comenzamos a apoyar a nuestros alumnos y alumnas en la construcción de sus propias realidades y en el desarrollo de sus competencias.

2ª. Fase: Reflexión sobre la propia práctica metodológica

El segundo taller sirve, por un lado, para la búsqueda de informaciones valiosas relacionadas con la metodología de la enseñanza, pero también para una compilación autocrítica de datos sobre la situación actual. Quien haya sido socializado durante muchos años mediante una enseñanza frontal tendrá dificultades para amoldarse a los modelos de enseñanza y aprendizaje diferenciados y orientados a la acción. Una condición previa importante para el desarrollo de la enseñanza de cada uno es, por lo tanto, clasificar en primer lugar las propias prácticas metodológicas y reconocerlas críticamente como modelo – y en este caso como el modelo propio – de la realidad escolar. Es casi imposible que se produzca un desarrollo de la cultura de aprendizaje si no se revisa y evalúa lo ocurrido con anterioridad.

3ª. Fase: Métodos del aprendizaje vivencial

Los métodos del aprendizaje vivencial sí existen. No todos ellos son nuevos, pero a veces son sumamente originales. Es importante conocerlos y experimentar con ellos. El objetivo de esta fase es conocer nuevos métodos para el diseño y concepción de la formación y enseñanza técnico-profesional y ensayarlos en el contexto del seminario.

4ª Fase: El nuevo papel como docente: Asesoramiento, desarrollo escolar y acción didáctica

En el futuro, la acción pedagógica se convertirá cada vez más en un asesoramiento y acompañamiento de la evolución auto-dirigida del aprendizaje de los/as estudiantes. El desarrollo sistémico de la escuela y la enseñanza se alimenta del cambio de los roles de instructores y docentes. Éstos se transforman cada vez más en asesores de aprendizaje, cuya tarea primordial es impulsar y acompañar el aprendizaje auto-dirigido.

5ª. Fase: Desarrollo de equipos y apoyo en equipo

Las capacidades de cooperación y de trabajo en equipo son también una competencia esencial en el contexto educativo. Pero quien desee transmitir el espíritu del trabajo en equipo debe también practicarlo. Para este fin es importante, entre otros, considerar las diferencias no como un obstáculo sino como un recurso importante



Realización concreta

para alcanzar objetivos conjuntos. Las organizaciones de formación técnico-profesional son instituciones educativas. Para lograr transformarse en organizaciones dedicadas al aprendizaje, debe usted transformar su cooperación y su desarrollo de equipo. Esto significa ejercitarse en nuevos modelos de intercambio y de cooperación.

6ª Fase: Capacitación en comunicación y manejo de conflictos

Los conflictos son algo normal. Sin embargo, nosotros los experimentamos como desagradables y no solamente pesan sobre los individuos involucrados sino también se sienten en el ambiente del salón de clase. Pero nosotros, en tanto docentes, debemos considerar los conflictos como lo que realmente son: oportunidades para manejar las diferencias a través de un modelo que se base en el

respeto mutuo y en el interés en cómo siente, piensa y actúa la otra persona.

7ª Fase: Transferencia y sostenibilidad

Para lograr una transferencia sostenible de lo aprendido en la práctica diaria es necesario contar con un entorno adecuado, así como con el desarrollo conjunto y la implementación de estándares de cooperación, de comunicación y de aseguramiento de la calidad. Por lo tanto, la finalidad del seguimiento es reunir a los grupos descentralizados, interconectar las experiencias regionales e intensificar de este modo el aprendizaje sistémico de la organización contraparte. Aquí deben aprenderse los modelos de aseguramiento de la transferencia (por ejemplo estructuración de equipos profesionales), pero también y de forma simultánea aprender y practicar un comportamiento estratégico innovador.

4 Realización concreta



4.1 Nivel 1:

Sistémica como actitud pedagógica (4.10.-16.10.2009)

En el marco de la primera fase de capacitación se llevó a cabo la primera introducción a la temática “Manejo del cambio” en las ciudades de Bogotá, Barranquilla y Medellín. Se trataron los siguientes aspectos:

a) Los cinco principios del pensamiento sistémico y forma de actuar y su importancia para la propia vida profesional.

Como introducción al pensamiento sistémico y forma de actuar los/las participantes debatieron sobre los cinco principios que vienen a continuación:

1. “¿Es bueno adoptar la posición de humildad de una observación reflexiva!”

Un efecto importante del pensar sistémico es la formación de un tipo de dudas sobre uno mismo que nos lleva a que cambiemos - aun en las cosas en que más seguros de nosotros mismos creemos estar - internamente hacia la posición del observador sorprendido que también se plantea desde cuándo conoce esta interpretación de situaciones apremiantes en sí mismo. Otras preguntas de un viraje reflexivo como este podrían ser: ¿A qué me recuerda esta situación? ¿Cuándo fue la primera vez que viví algo semejante? ¿Cómo me sentí entonces? ¿Qué hice? ¿Esta vivencia puede interpretarse de otro modo?

2. “¡Cada problema siempre es una posible solución!”

El pensamiento sistémico desdramatiza los “problemas” y nos muestra con sobriedad que cada persona sólo puede solucionar (o disolver) los propios problemas o las experimentaciones de problemas o terminar para sí con la situación experimentada como problemática. También en este caso es desagradable la perspectiva auto-reflexiva a la que nos conducen las preguntas: ¿En qué nos beneficia el problema? ¿Qué podemos cambiar para interpretar de otro modo la situación que experimentamos como problemática o para encontrar posibilidades de no repetir viejos intentos de solución y no enredarnos en casos conocidos de escalada? ¿Sería posible describir esta situación también en sus potenciales?

3. “¿El mundo no es (sólo) como yo lo siento!”

Nuestro pensar y nuestro actuar están determinados por imágenes y sentimientos internos. Como nos muestran de manera impresionante los resultados de la última investigación de emociones, el ser humano antes de sopesar y decidir, ya se ha fijado emocionalmente. Pero, en situaciones de interacción complejas, el sentimiento espontáneo nos cierra a menudo el acceso a los verdaderos motivos e intenciones del otro o de la otra. Quien tenga competencia emocional, si bien no puede desconectar las imágenes internas así como los sentimientos y tendencias a actuar que desata, por ejemplo, un comportamiento provocativo de otra persona, sí puede ingresar en una dinámica de reflexión y sondear qué sentimientos conocidos desata la provocación en su persona.

4. “¿Déjate sorprender y aleccionar por la realidad!”

El pensamiento sistémico parte de la base de que mayoritariamente las reglas se forman solas en sucesos complejos y las situaciones, los procesos, así como las constelaciones en última instancia no pueden ser reguladas desde afuera de manera sostenible. Los sistemas sólo siguen superficialmente a las intenciones que se presentan poderosamente, pero las esquivan donde puedan y vuelven siempre a su propia lógica. Las personas que quieren manejar con éxito sistemas complejos, primero deben escuchar con atención la dinámica del sistema: La intervención profesional se transforma de una reacción espontánea en un reaccionar especial que sabe que los efectos sólo se pueden lograr bajo las condiciones inherentes a un sistema.

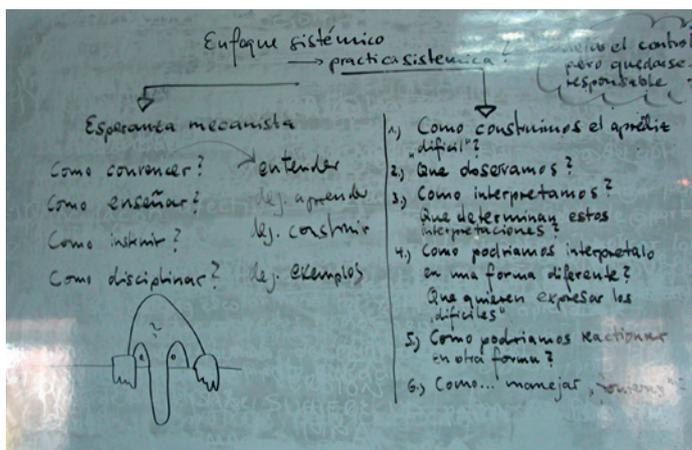
5. “¿Actúa siempre de tal modo que incrementes la cantidad de posibilidades!” (von Foerster 1993, S.51)

Se trata de una actitud atenta al enfoque sistémico, que conduce a nuevas formas de intervención: el ser conciente de la inseguridad y del efecto fijador de lo conocido, nos permite abrirnos a lo que realmente mueve al otro.

Esta forma de incrementar intencionalmente y a través de métodos idóneos la cantidad de lecturas propias de una situación representa un tipo de procedimiento importante en la pedagogía sistémica. Como ya lo

Realización concreta

expresara Sócrates, la persona sistémica sabe “que no sabe” y es precisamente a partir de este no saber que puede observar atentamente al otro o la otra e intentar comprender sus motivos. Pero esta observación atenta no ha de confundirse con una mirada neutral sobre el suceso. Registra a la vez conscientemente, cómo los propios modelos de experiencia se inmiscuyen permanentemente en la percepción y nos generan las formas habituales de ver. Se trata de una postura atenta respecto a lo sistémico, que conduce a otro tipo de formas de intervención: El conocimiento profundo de la inseguridad y el efecto fijador de lo conocido nos permite abrirnos a lo que mueve al otro o la otra.



El debate de los participantes en torno a los cinco principios se organizó intencionadamente de tal manera, que no sólo trataron los contenidos, sino que también se abordó el tema desde perspectiva de la relevancia para la propia práctica profesional: se formaron cinco grupos, cada grupo se centró en un principio y analizaron ejemplos de su práctica profesional, que pusieron de manifiesto cómo la consideración del principio correspondiente podía tener un impacto positivo en el manejo de situaciones difíciles. Presentaron sus resultados en una sesión plenaria a través de juegos de roles que contrastaron lo que puede ocurrir ante este tipo de situaciones, en función de si el instructor se ajusta al principio y en el caso de las dificultades (conocidas por todos) que surgen si no se respeta el principio.

“El aprendizaje significa cambio y éste comienza con un nuevo enfoque. Por lo tanto es importante tomar conciencia de los puntos de vista propios ya probados y observar cómo los utilizamos para construir el mundo de la manera en que lo hacemos.

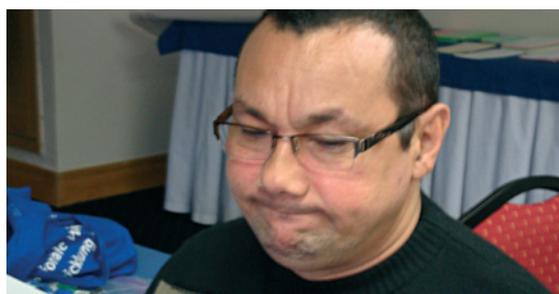
Al cambiar nuestros puntos de vista pedagógicos (modelos interpretativos y emotivos) también se transforman las situaciones con las cuales nos vemos confrontados. Cesamos de discutir sobre la realidad y comenzamos a apoyar a nuestros alumnos y alumnas en la construcción de sus propias realidades y en el desarrollo de sus competencias.”
(William Humberto Patiño Cuberos, Barranquilla)

Por último, en una mesa redonda se enfrentaron los “defensores” del pensamiento sistémico con los “espíritus críticos” y discutieron de forma constructiva las ventajas y riesgos potenciales de una Pedagogía sistémica.

b) La temática de las imágenes (“El poder de las imágenes mentales”) sobre la profesión, educación, aprendices, etc.).

La segunda área temática de nuestra introducción al pensamiento sistémico y forma de actuar lo constituyó el tema “El poder de las imágenes mentales”:

También en la cotidianeidad escolar nos creamos bastante rápido una imagen de nuestros alumnos y nuestras alumnas, que sólo en parte es el resultado de una observación y valoración cuidadosas de aquello que hemos averiguado sobre ellos y ellas. Más bien desarrollamos muy espontáneamente juicios e impresiones basados en nuestras experiencias. Generalizamos lo observable, clasificamos lo percibido en nuestros esquemas guardados y complementamos lo percibido con suposiciones y costumbres de pensamiento. O sea que, siempre que nos relacionamos con otras personas, nos formamos una imagen espontánea de ellas: qué características tienen, qué significado tienen para nosotros. Cada alumno, cada alumna y cada colega son calificados por nosotros de alguna manera, ya sea por su aspecto o su presencia. ¿Cómo habríamos de entrar en contacto si no? Necesitamos tener una idea del “tú” para poder iniciar una relación, porque sin ideas previas de cómo podría ser el otro o la otra y cómo podría presentársenos, el peligro de sorpresas es demasiado grande. Por eso nos protegemos a través de imágenes que nos dan seguridad y nos transmiten la ilusión de previsibilidad.



Sólo cuando tengamos claro que el otro o la otra no son (sólo) como lo vemos, entonces podremos comenzar a relacionarnos con él o ella de una forma nueva y diferente, a sabiendas de que también la imagen reformada del otro o de la otra no es más que una imagen que nos creamos así como la necesitamos y soportamos.

Para objetivizar la temática, seleccionaron un ejercicio que pudiera dar a los participantes la oportunidad de sentir en su propio cuerpo el poder de las “imágenes

mentales”. Para ello, los participantes formaron dos círculos con sillas de tal manera que dos personas siempre estaban sentadas una enfrente de otra. A continuación, se les pidió a los participantes que empezasen a narrar cuál era la imagen mental que tenían los unos de los otros: ¿cuál es mi opinión sobre tu persona?, ¿qué fortalezas veo/presupongo en ti?, ¿qué es lo que me causa problemas?, ¿qué puntos débiles creo ver en ti? Al cabo de cinco minutos, el círculo externo se corrió un asiento, de manera que dos personas nuevas se sentaban una frente a otra. Este procedimiento se repitió tres veces.

La retroalimentación de los participantes fue impresionante: hablaron de sus emociones y del asombro que les producía la forma en que los veían los demás. Muchas veces se reconocían en las descripciones de los otros, pero no raras veces también se quedaron asombrados sobre lo que estaban escuchando. Pero hubo unanimidad en cuanto al reconocimiento de la importancia que tiene el hecho de tomar conciencia de las propias imágenes mentales y hablar abiertamente de ello, con el fin de poder iniciar una nueva forma de relacionarse con los demás,- a sabiendas que la imagen que construimos de los otros es en gran parte el resultado de nuestra propia percepción (selectiva).

c) Liderazgo en el proceso pedagógico

Los directores y las directoras de centros educativos deben estar en condiciones de un liderazgo en su sentido más amplio. El término “liderazgo” es más amplio e incluye otros conceptos que su par alemán “Führung” (conducción). Liderazgo significa que los directores disponen de competencias que les permiten dirigir sistemas complejos de forma sostenible y efectiva. Para ello los directores deben saber que los sistemas complejos no se pueden dirigir mecánicamente, sino que sólo se les puede perturbar, estimular en lo conceptual e influenciar a través de una modificación del marco de las condiciones que los enmarcan.

Sólo una modificación sistémica hábil de tales condiciones permitirá que un sistema se reorganice a sí mismo de otra manera.

Para un director o una directora son fundamentales en este sentido los siguientes aspectos de una gestión de desarrollo escolar sistémico:

– Conducción sustitutiva:

Sin confianza no se puede lograr innovación. Los sistemas sólo pueden realizar aquellos principios orientativos de en cuya estructuración participaron aquellas personas que luego serán las responsables de su implementación. Por eso, para la innovación escolar, es fundamental que las competencias presentes en el

equipo se valoren y agrupen. No es posible elegir a las personas con quienes uno va a llevar a cabo innovaciones, pero se trata de fomentarlas, apreciando su valor sin sobreexigirlas.

– Reframing (reencuadramiento, reenmarcamiento):

La aparición de resistencias, debates molestos o incluso deslealtades fácilmente pueden llevar a un congelamiento y a una tipificación fija. Se forman entonces cuarteles en que cada lado ya ha calificado y fijado definitivamente al otro. Entonces ya no es posible un desarrollo común. Estos congelamientos sólo se pueden disolver, si los participantes logran tener una visión amable de los motivos, razones y modos de comportamiento que se interponen en el camino. Cada resistencia a un sistema responde a una preocupación justificada. Para reconocerla y, por ejemplo, tenerla en cuenta cuidadosamente, es necesario dar un nuevo marco a las propias convicciones (=reframing). Quien coopera, permanentemente debe reenmarcar sus interpretaciones. No es posible superar resistencias, se las debe integrar.

– Reflexión autoincluyente:

Directores o directoras deben estar dispuestos a aceptar desvíos grandes y también estructuraciones específicas que el propio sistema defina y a dosificar su propia impaciencia y entusiasmo. Vista de esta manera, la dirección sistémica es lo opuesto exacto de la responsabilidad detallada de contenido. Por eso, allí donde las propias fijaciones de contenido comiencen a ser demasiado rígidas o paralizantes para el proceso, los directores deben reconocer la paralización que amenaza surgir de ellos y corregirla dando espacio.

– Tolerancia frente a la ambigüedad:

El reclamo de tolerancia frente a la ambigüedad proviene de la teoría de la acción social del de Jürgen Habermas temprano y define la capacidad de saber tratar equilibradamente las pretensiones contradictorias y las protestas frente al propio rol. Esta capacidad también es fundamental para la acción de conducción integradora de los directores y las directoras de centros educativos. Deben estar en una posición tal que les permita incluir a diferentes actores en el proceso, de manera que éstos tengan además la merecida sensación de que sus motivos son percibidos y sus propuestas de participación atendidas.

– Integración de la supervisión:

En el liderazgo y el desarrollo escolar siempre está presente también el manejo de percepciones e interpretaciones diferentes. Se trata de una actuación interpretativa porque cada decisión, cada paso y cada consecuencia dependen de calificaciones que el actor realiza así y no de otra manera. Como siempre se vuelve a mezclar algo propio en los pasos de actuación, cuando por ej. se “percibe” resistencia, donde no la hay, puede ser

Realización concreta

necesario y útil que los directores y las directoras escolares se aseguren un espacio para la supervisión se su propia actuación. Pueden ser profesional teams, donde – en instancias regulares– se converse sobre los casos conflictivos o situaciones de “fracaso” y se les analice; pero a veces también hace falta el seguimiento por un asesor que ayude a identificar en situaciones complejas cuál es la dinámica que realmente habla desde estas situaciones, qué es lo que pretende decir y qué es lo que frente a ello sólo se escucha debido a tendencias de escucha privilegiadas, que además generalmente son tendencias a interrogatorios.

Como introducción a esta temática, se solicitó a los participantes que formasen parejas e iniciasen una especie de danza acompañada de música en la que la persona que guiaba sólo rozaba la punta de los dedos de su pareja y la persona que se dejaba guiar, tenía que cerrar los ojos en un segundo paso. Al cabo de cinco minutos se cambiaba de pareja.



Durante el intercambio de experiencias que se realizó posteriormente, los participantes se respondieron a sí mismos a las siguientes preguntas: ¿me resultó más fácil que me guiasen o me sentí mejor cuando era yo el que guiaba? ¿por qué? A partir de las experiencias y sentimientos personales que se despertaron durante este ejercicio, analizamos conjuntamente, en una sesión plenaria, cuáles son las condiciones necesarias para un liderazgo exitoso: ¿qué competencias debemos tener si queremos ejercer un liderazgo responsable sobre las personas a nuestro cargo? Y si nos dirigen a nosotros ¿qué es lo que debemos ser capaces de hacer si queremos conseguir un trabajo conjunto exitoso?

La pura teoría se convirtió en conocimiento personal y los criterios antes citados sobre un liderazgo exitoso, pudimos analizarlos a partir del interior de cada uno, como si fuese a través de una lupa.

4.2 2ª. Y 3ª. Fase: Reflexión sobre la propia práctica metodológica (03.-17.12.2009) y Métodos del aprendizaje vivencial (08.-19-03.2010)

“Considero que si nosotros no llevamos a los instructores y nosotros mismos a una estrategia o metodología concreta para que los instructores reflexionen sobre su práctica docente no lograremos hacer los cambios necesarios en la práctica metodológica. En Colombia hay un grupo de docentes y expertos que vienen trabajando en la Universidad de Antioquia con el doctor Bernardo Restrepo, vienen aplicando la metodología Investigación-Acción cuyo instrumento principal es el diario de campo del Docente. No podemos seguir en el SENA, capacitando, capacitando, formando y formando los docentes de los instructores, porque ya sabemos que esto no garantiza el cambio, es necesario primero que el instructor el mismo descubra cuáles son sus debilidades metodológicas y luego de ella solicite formación o haga procesos de autoformación.” (Trinidad Patricia Restrepo Montoya, Medellín).

Métodos posibilitan o impiden pasos de aprendizaje de contenidos. Por eso no son sólo “caminos hacia la meta», como dice el origen griego de la palabra, sino espacios de experiencia de contenidos propios. Al plantearnos nuevamente la pregunta acerca de qué es en realidad un contenido y qué efectos formadores de competencias pueden realmente producirse a partir de un contenido, también se nos presenta el término “método” desde un nuevo ángulo. Las competencias no sólo se crean a partir de la transmisión de contenidos: se puede saber mucho y no ser capaz de nada. La capacidad prevé la experiencia en el manejo de contenidos. Incluso se puede ir tan lejos de decir que sólo un manejo activo del contenido permite la creación de competencias. Una clase de formación de competencias requiere por ello de dos cosas: la selección justificada de temas y la escenificación de los temas orientada en los alumnos y las alumnas por un lado y la deducción y apropiación experimentada por los alumnos y las alumnas por otro.

Los métodos son caminos de deducción y apropiación. No son sólo caminos hacia la meta, sino que el camino (es decir el manejo activo del contenido por parte del alumno o la alumna) es la propia meta.

Existen básicamente tres puntos de vista o necesidades que han generado estos enfoques metodológicos en la labor formativa moderna en las escuelas, empresas y en el ámbito del perfeccionamiento:

1. “El alumno necesita método” (Hugo Gaudig), es decir que los alumnos y las alumnas deben poder acceder al dominio de los métodos de aprendizaje para poder formar y optimizar independientemente su propio proceso de aprendizaje. Sólo así podrán surgir y madurar competencias para un aprendizaje autodirigido.

do. Las competencias metodológicas son en primera línea competencias de autoaprendizaje. Por este motivo la calidad y el éxito del trabajo de formación ya no se miden sólo a partir de si se han terminado o se han podido transmitir los contenidos necesarios según el plan de enseñanza o el reglamento de formación; se trata más bien de que las instituciones de enseñanza rindan cuentas en cuanto a cuáles fueron las competencias de autoaprendizaje metodológicas que se practicaron [cf. Siebert 1999; Reich 1996; Voß 2002]

2. Los contenidos no se pueden “transmitir” en el sentido de “traspasar», sino sólo presentar. La investigación de la cognición, así como la investigación constructivista de la enseñanza y el aprendizaje nos muestran claramente que quienes aprenden sólo se pueden apropiarse de forma sostenible del conocimiento si el mismo proceso de apropiación contiene actividad, autodirección, comunicación y cooperación, así como una construcción propia. El alumno o la alumna sólo puede generar contenido en sí mismo y para ello requiere de métodos de apropiación estructurados, así como de resolución de problemas de forma cooperativa –métodos como los que en última instancia también se le requerirá en situaciones de vida posteriores para las que el aprendizaje escolar ha de prepararle–.

3. El aprendizaje a lo largo de la vida presupone competencias de autoaprendizaje. El fomento y el desarrollo de estas competencias es el trabajo prioritario de los centros educativos y las clases en la sociedad del conocimiento y del aprendizaje. Estas competencias no surgen al paso, requieren de un esfuerzo didáctico totalmente intencionado. Las clases deben desprenderse de una orientación únicamente hacia los contenidos porque los contenidos caen en desuso y los contenidos por sí solos no hacen surgir competencias. Estas sólo pueden crecer y madurar si la apropiación, la experimentación, la cooperación y la actividad propia se convierten en los elementos fundamentales de las clases.

Por consiguiente, en este primer bloque se trataba básicamente de analizar desde una perspectiva crítica los métodos acreditados, cuya utilización había dado buenos resultados y seguir desarrollándolos a través del intercambio conjunto: se formaron grupos en los que los participantes recopilaban ideas y experiencias sobre el tema, hicieron una selección y presentaron sus “favoritos” en forma de un mercado de métodos. En base a ello, se revisaron los métodos de acuerdo a la siguiente estructura recogida en esta tabla:

Formas de competencia	Competencia técnica	Competencia metodológica	Competencia social	Competencia emocional
Profundidad del efecto didáctico				
Exponer	¿Cómo pongo a disposición el contenido de enseñanza??			
Actuar	¿Cómo escenifico la oferta de enseñanza de tal manera que los/ las alumnos tengan suficientes (!) oportunidades de deducirla independientemente o en cooperación?			
Experimentar	¿Qué espacios de experimentación abro con la escenificación metodológica, que permitan al alumno y la alumna vivir su propia efectividad y superar sentimientos de dependencia y desamparo en sus procesos de aprendizaje?			
Preguntas guía para clases en estereó	1ª pregunta guía: ¿Qué 3 o 4 metas de aprendizaje técnicas deben aprender –en lo posible a través de un aprendizaje autodirigido– los alumnos y las alumnas durante esta secuencia de enseñanza y aprendizaje?		2ª pregunta guía: ¿Qué métodos de autodeducción, cooperación y autorreflexión se deben practicar o entrenar en esta secuencia de enseñanza y aprendizaje?	

Fig.2: Escalonamiento de la profundidad del efecto didáctico

Realización concreta

El objetivo era sensibilizar a los participantes con respecto a la cuestión metodológica hasta el punto de que en la selección de los métodos o planificación de la enseñanza se planteasen las siguientes cuestiones:

- ¿Facilitan las clases a los alumnos un acceso real a los contenidos?
- ¿Se fomenta el aprendizaje social o cooperativo?
- ¿Se fortalecen las competencias metodológicas?
- ¿Experimentan los alumnos sensaciones de auto-eficacia (¿no de desamparo!)?

Los participantes en el seminario formaron cuatro grupos: los especialistas en contenidos, los expertos en aprendizaje social y cooperativo, los promotores de las competencias metodológicas y aquellos que mostraban una debilidad especial por el fortalecimiento de la propia efectividad entre los alumnos. A estos grupos se les asignó la tarea de presentar a sus “clientes” sus reflexiones con respecto a los contenidos, aprendizaje social, competencia metodológica o efectividad de los alumnos, de forma comprensible para todos. Los resultados fueron impresionantes y las creativas puestas en escena abarcaron desde los juegos de roles hasta las pantomimas y debates.

“Lo primero que debemos aplicar para el reconocimiento de un proceso sistémico es el rompimiento de los paradigmas educativos ya que estos paradigmas no permiten la fluidez requerida para que el sistema marche, además es importante destacar que al aplicar nuevas técnicas y metodologías sistémicas nos enfrentamos a cambios de estilos de trabajo y logros diferentes buscando el beneficio común orientados a la marcha sinérgica del sistema, los primeros paradigmas son el temor al cambio, la expectativa de los logros, la incertidumbre, y la incredulidad, en estos temas considero que se deben reforzar mas los procesos.” (Julio Cesar Orozco Franco, Medellín).



El énfasis principal del “campamento metodológico” (segundo bloque) se centró, por una parte en el ejercicio y desarrollo creativo de sus propios métodos (véase anexo 1) y por otra parte, en la observación de los métodos

aplicados, con el fin de apoyar una enseñanza basada en el asesoramiento.

El aprendizaje vivencial es un enfoque metodológico que ayuda a manejar las incertidumbres en cuanto a las expectativas en el proceso de aprendizaje. En este proceso no se evitan las incertidumbres; se les asigna espacios flexibles, a los que pueden acceder los alumnos a fin de darles forma.

El Input a modo de introducción del segundo bloque fue presentado con la ayuda del método “Thesen -Ralley”, de tal manera que se motivó a los participantes a que relacionasen las diversas explicaciones de la pedagogía y didáctica sistémicas con las cuestiones metodológicas: se les pidió que interrumpiesen la breve exposición sobre los métodos del aprendizaje vivencial, cada vez que creyesen que lo expuesto guardaba relación con esa tesis, formulada en una tarjeta que habían recibido previamente, y que emitiesen un comentario personal al respecto. El resultado fue un animado debate, que contó con la participación activa de los participantes y la función del ponente se limitó a la de “dar las palabras clave”.

Con el fin de precisar los aspectos tematizados en el debate y relacionarlos con la vida profesional de los participantes, se elaboró a continuación una tabla de criterios destinados a la supervisión de la práctica metodológica. Al mismo tiempo, a partir de ejemplos, los/las participantes también pudieron experimentar lo que significa, no sólo planificar la aplicación de métodos de acuerdo al aprendizaje vivencial, sino también llevar a cabo una observación y seguimiento de éstos en la práctica, así como desarrollar pautas concretas para su mejoramiento.

De este modo, se tuvo en cuenta que muchos de los participantes en su vida laboral ocupan cargos en el ámbito del seguimiento, coordinación y asesoramiento de grupos de formación y, por consiguiente, recae sobre ellos la responsabilidad de que la cultura de aprendizaje de estos formadores se desarrolle de acuerdo a las medidas de un aprendizaje vivencial.

Finalmente, se precisaron estos criterios y se pusieron a prueba en el seminario: los participantes se dividieron en grupos, por una parte, los responsables de la formación y, por otra parte, se formaron cinco grupos de instructores de la misma especialidad o similar. Mientras que cada grupo de instructores prepararon una secuencia didáctica, centrándose cada grupo en uno de los criterios, los responsables de la formación elaboraron un listado de control para evaluar la enseñanza a partir de los cinco criterios formulados anteriormente, con el fin de aplicar después este listado durante la fase de observación y comentarios sobre las secuencias didácticas presentadas por los colegas.



A continuación, el listado de criterios desarrollados en los tres lugares de realización:

Criterios para una aprendizaje sostenible			
	Bogotá	Barranquilla	Medellín
<p>activo</p> <p>El aprender es sólo posible a través de la participación activa del que aprende. A esto hay que agregarle que la persona que aprende está motivada y que tenga o desarrolle interés en todo lo que realice y como lo realice.</p>	<p>¿Lo que aprende lo aplica en su vida cotidiana?</p> <p>¿El método permite la participación del aprendiz de principio a fin?</p>	<p>El instructor emplea técnicas didáctica activas.</p> <p>El instructor propicia la participación del aprendiz.</p> <p>El instructor mantiene el grupo motivado.</p> <p>Cada aprendiz tiene una función dentro del proceso.</p>	<p>¿Hay una participación activa de los aprendices?</p> <p>voluntario</p> <p>inducido</p> <p>colectiva</p> <p>individual</p>
<p>autoguiado</p> <p>En cada aprendizaje, el que aprende se encarga de los procesos de dirección y control. Aun cuando la magnitud de la propia dirección y control varíe según la situación de aprendizaje, el aprendizaje es impen-sable sin algún tipo de autoguía</p>	<p>El aprendiz tiene claro los objetivos a desarrollar en la actividad.</p> <p>El instructor facilita que el aprendiz encuentre la estrategia de aprendizaje.</p> <p>La contextualización que hace el instructor permite que el aprendiz genere respuestas asertivas frente al tema a desarrollar.</p> <p>Los recursos dispuestos para el aprendizaje son utilizados de forma eficiente por el aprendiz.</p>	<p>El instructor presenta guías de proceso.</p> <p>El aprendiz presenta evidencias de aprendizaje.</p> <p>El instructor reconoce y tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los aprendices.</p> <p>Se observa en el proceso de aprendizaje dirección y control por parte de los participantes.</p>	<p>El aprendiz dirige y controla su proceso de aprendizaje</p> <p>El instructor acompaña y asesora el proceso de aprendizaje</p> <p>Se entregan materiales para el desarrollo de la formación</p> <p>Se dan reglas previas y claras para el desarrollo de la formación</p>

Realización concreta

<p>constructivo</p> <p>De todas formas, el aprendizaje es constructivo: sin el trasfondo individual de experiencia y conocimiento y las propias interpretaciones, en principio, no tienen lugar procesos cognitivos.</p>	<p>Las actividades planteadas permiten que haya exploración, investigación, análisis y solución a situaciones problemáticas planteadas.</p> <p>Se da lugar a procesos cognitivos a partir del reconocimiento de aprendizajes previos y experiencias significativas.</p> <p>En el desarrollo de las actividades se evidencia el conocimiento construido durante el proceso de aprendizaje.</p>	<p>El instructor fomenta el auto-aprendizaje.</p> <p>El aprendiz establece nexos entre el aprendizaje y la aplicabilidad del mismo.</p> <p>El aprendiz realiza conclusiones e inferencias.</p> <p>El método permite que los aprendices expresen sus experiencias, conocimientos e interpretaciones sobre el tema.</p>	<p>Las conclusiones se construyen colectivamente.</p> <p>Se generan espacios de discusión y retroalimentación pertinentes con la temática.</p> <p>Se aprovechó el recurso de los conocimientos previos.</p> <p>Se valoran todos los puntos de vista para la construcción de conocimiento.</p>
<p>situacional</p> <p>El aprendizaje se lleva a cabo siempre en contextos específicos de forma que cada proceso de aprendizaje también pueda aplicarse a la situación.</p>	<p>¿Los aprendizajes adquiridos son aplicables en situaciones reales del sector productivo?</p> <p>¿Se resuelven problemas a través de situaciones reales o simuladas?</p> <p>¿Es la experiencia del aprendiz un elemento constitutivo para la construcción del aprendizaje?</p> <p>¿Integra los elementos del entorno en el aprendizaje?</p>	<p>El instructor distribuye tareas empleando los elementos disponibles en el contexto.</p> <p>Las demostraciones son aplicables en diferentes contextos.</p> <p>El método utilizado es el adecuado en el proceso de aprendizaje.</p> <p>El método induce al aprendiz a utilizar las cuatro fuentes del conocimiento.</p>	<p>El instructor utiliza ejemplos de la vida real.</p> <p>El instructor realiza actividades prácticas sobre objetos reales.</p> <p>Los resultados de aprendizaje son aplicables a situaciones reales y cotidianas en el campo laboral y personal.</p> <p>El instructor interpreta la reacción del grupo frente a la didáctica activa y hace lo posible para no perder los objetivos del tema.</p>
<p>social</p> <p>A fin de cuentas, el aprendizaje es siempre también un proceso social: por un lado, el que aprende y todas sus actividades están siempre expuestas a influencias socioculturales y por otro cada aprendizaje es un hecho interactivo</p>	<p>El instructor toma en consideración la heterogeneidad del grupo.</p> <p>El instructor brinda suficientes oportunidades para cooperar.</p> <p>¿Se evidencia la posibilidad de que el aprendiz exponga su punto de vista?</p> <p>¿Hubo retroalimentación oportuna para el aprendiz?</p>	<p>El instructor propicia el trabajo colaborativo.</p> <p>El aprendiz se apropia de nuevos contenidos en las relaciones con su entorno.</p> <p>El instructor fomenta el trabajo en equipo.</p>	<p>La estrategia procura la confirmación de grupos que favorecen entre la diversidad sociocultural.</p> <p>Se valora y respeta la diversidad de expresiones sobre la realidad de los participantes.</p> <p>La estrategia valora las condiciones socio-afectivas de los aprendices.</p>

Fig. 3: Criterios SENA

En cada uno de los lugares de realización se experimentó intensamente con el propio listado de criterios. En un primer paso los responsables de la formación, comentaron, en base a su listado de criterios, las secuencias didácticas vivenciales presentadas. A continuación, en pequeños grupos, se desarrollaron propuestas de mejoramiento, para entregar después a los instructores (profesores técnicos) en forma de tarjetas como si fuese un “regalo”.

“¡Los métodos para conseguir que un aprendiz consiga la meta están vivos! Creer que algo tiene vida nos lleva a una cantidad de conceptos y creencias tales como: movimiento, fluidos, principio y fin, resultados, reproducción y muchos otros; pues la metodología debe ser así VIVA que contenga vitalidad, que ocupe un espacio importante tanto en el instructor como en el aprendiz, para que los ganadores de nuevas experiencias y renovadoras seamos todos, no solo el aprendiz como directo receptor del conocimiento sino también el instructor que se transforma en un consultor, asesor, acompañante y tutor.” (Juan Pablo Donoso, Bogotá)

4.3 El nuevo papel como docente: Asesoramiento, desarrollo escolar y acción didáctica (08.-17.06.2010)

“Las situaciones en los procesos pedagógicos generan diferentes estrategias didácticas, lo que significa que cada aprendiz requiere una atención personalizada.” (Edith Yolanda Jimenez M., Bogotá)

Un centro educativo, cuyo claustro valore un aprendizaje autodirigido de alumnos y alumnas, debe crear las condiciones necesarias para que estos puedan apropiarse lentamente de tal forma de aprendizaje. Para ello hace falta una guía didáctica: hay que definir las aspiraciones en común y discutir y resolver los pasos concretos a seguir. Pero con esto solo no alcanza. Los y las docentes también deben modificar a consciencia su propio rol en el proceso de aprendizaje y comprender y desarrollar su práctica docente más como acompañamiento y asesoramiento del aprendizaje autodirigido. En la discusión pedagógica actual se analizan intensamente algunas características de significado central para el cambio de rol hacia un asesoramiento del aprendizaje. La tabla siguiente presenta estos aspectos de forma comparativa:

Enseñanza	Asesoramiento en el aprendizaje
Selección y “transmisión” Tesis: “Quien dispone los contenidos de aprendizaje, dispone del éxito en el aprendizaje.” (<i>Fijación docente</i>)	Arreglo del aprendizaje y acompañamiento- to del aprendizaje Tesis: “Quien crea múltiples modalidades de conexión, aumenta la sostenibilidad de la apropiación.” (<i>Crear variedad</i>)
Orientación implícita hacia déficit Tesis: “Quien aprende aun no está listo, no puede aportar nada a su propio proceso de aprendizaje.” (<i>Desamparo aprendido</i>)	Asesoramiento receptivo Tesis: “Quien aprende es alguien competente que sabe cómo desarrollar su proceso de aprendizaje.” (<i>Competencia para el autoaprendizaje</i>)
Fijación en el contenido Tesis: “El contenido es el mismo para todos, no hace falta didactizarlo.” (<i>Primacía del contenido</i>)	Autoreflexividad emocional Tesis: “El proceso de aprendizaje se desarrolla siempre intercalado y apoyado en biografías de aprendizaje y sentimientos de la propia (in)efectividad.” (<i>Primacía del propio ser</i>)
Responsabilidad de aprender Tesis: “Si la responsabilidad del proceso de aprendizaje no está debidamente regulada, no se aprende.” (<i>Incapacitación de quien aprende</i>)	Pedagogía de la Admisión Tesis: “Quien aprende siempre es responsable de su proceso de aprendizaje; el o la docente sólo pueden dificultar o impedir la asunción de la responsabilidad.” (<i>Capacitación de quien aprende</i>)
Planificación anticipadora Tesis: “Cuanto mejor planificado esté un proceso, tanto mejor se lograrán los procesos de aprendizaje.” (<i>Sobrevaloración de la planificación</i>)	Planificación situacional Tesis: “Cuanto más abierta y situacional sea la configuración del proceso, tanto mayor es la posibilidad de que sea la adecuada para las situaciones de quien aprende.” (<i>Apertura y flexibilidad</i>)

Fig.4: De la enseñanza al asesoramiento en la enseñanza

Realización concreta

– Arreglo y acompañamiento del aprendizaje:

Las personas no aprenden cosas iguales de igual manera, sino diferenciada. Aprender es variado y así es también lo que se refiere a los resultados.

En el debate didáctico se está cada vez más lejos de ofrecer el mismo contenido del correspondiente grado de requerimientos a todos los alumnos y alumnas. Más bien lo que hay para aprender se arregla de tal manera que los conocimientos necesarios, las capacidades y las destrezas se puedan adquirir o profundizar por caminos diferentes e incluso a través de contenidos diferentes. En este sentido el o la docente ya no se definen por la función de transmitir conocimiento; este se encuentra más bien en materiales de autoaprendizaje, ambientes de eLearning o libros, a los que la persona que aprende tiene acceso. La tarea del docente o de la docente se desplaza en dirección a un acompañamiento.

– Asesoramiento receptivo:

El asesoramiento está en una relación tensa con la autonomía. Quien acepta consejo, se confiesa, quien aconseja siempre ha de repetirse la pregunta de si y hasta dónde está realmente apoyando a la autonomía de quien busca consejo o por el contrario está reforzando su dependencia.

De todos modos el asesoramiento es menos unidimensional que la enseñanza, debido a que necesariamente parte de las preguntas y perspectivas de la otra parte: no es posible un asesoramiento sin una referencia a la inquietud de quien aprende, mientras que las personas que enseñan suelen preparar sus clases también sin una participación sustancial de quienes aprenden.

– Autoreflexividad emocional:

Quien desea asesorar, debe disponer de competencias interpersonales. Estas atañen tanto a su forma personal de presentarse, como a sus condiciones personales para la iniciación y creación de relaciones.

Es indispensable que los asesores y las asesoras simultáneamente desarrollen su autorreflexividad emocional, es decir, dispongan de capacidades para no transferir simplemente a las otras personas cómo (casualmente) ven el mundo y se sienten.

– Pedagogía de la admisión:

No es la intervención sobria lo que puede alcanzar al otro e iniciar efectos nuevos, sino la comprensión de sus propias condiciones y posibilidades.

Por este motivo la domesticación de la propia impaciencia y resolución tiene fundamental significado para los y las docentes y los educadores y las educadoras. Es su visión de la realidad lo que se expresa en tales acciones claras, no la referencia comprensiva hacia lo otro. El trabajo docente y educativo no está basado sólo en los requerimientos del programa de estudios y el currículum, sino en las inquietudes de los alumnos y las alumnas. La comprensión de estas inquietudes y la reacción sistémica equivalente, es decir, ofrecer el hecho de forma variada y crear elementos surtidos de aprendizaje y formación, que sean capaces de crear conexiones apropiadas desde la perspectiva subjetiva, son la característica de esta “pedagogía de la admisión”.

– Planificación situacional de las clases:

Hay que planificar las clases de manera más abierta y flexible:

Ya no se trata de la prefijación de los pasos de aprendizaje, sino de la capacidad situacional de los y las docentes de hacer posible el proceso de aprendizaje a partir de los cuestionamientos, deseos de profundización y movimientos de búsqueda de contenidos de los alumnos y las alumnas.

Este cambio en la preparación de las clases abarca mucho más que el mero esfuerzo por ilustrar los contenidos de aprendizaje desde la perspectiva de los y las estudiantes. Se trata de confiarles y también exigirles cada vez más responsabilidad en el propio aprendizaje. Esta intención es la meta prioritaria de todo asesoramiento en el aprendizaje. Para que los alumnos y las alumnas crezcan hacia esta responsabilidad de aprendizaje, necesitan espacio para sus propios movimientos de búsqueda, acompañamiento y asesoramiento diagnóstico, así como equipamiento con métodos básicos de su propio aprendizaje autodirigido. Aprender es algo que sólo puede hacer la propia persona que aprende, y en última instancia no se la puede obligar a hacerlo. Pero como docente se puede dirigir la propia atención de forma reforzada hacia una preparación de las clases como arreglo o disposición de autoaprendizaje (con materiales, contratos sobre resultados, etc.).

“La necesidad de los seres humanos de sentirse seguros, hace que se nos dificulte afrontar lo nuevo, pues siempre partimos de los juicios apriori que tenemos frente a las vivencias nuevas, que nos lleva generalmente a descartarlas. Por ello se hace necesario que nosotros como instructores SENA, tengamos esa capacidad de apertura frente a nuevas situaciones que generen innovación y adecuación metodológica que permita a nosotros mismos y a nuestros aprendices involucrarse en el mundo actual, lleno de elementos nuevos y transformadores. Por tal motivo nuestro rol de instructor

SENA, más que dar instrucciones es ser transformadores de vida.” (Herney Arango, Medellín)

En la apertura de este módulo los/las participantes informaron sobre sus experiencias con la implementación de los métodos de aprendizaje vivencial. Así, se identificaron cuatro “áreas problemáticas”:

- A “Manejo de los aprendices que no se comprometen y no saben lo que quieren”
- B “Resistencia al cambio de los instructores”
- C “Problemas de disciplina en clase”
- D “Aprendices exigentes”



En el fase de Input sobre el tema “asesoramiento, desarrollo escolar y acción didáctica” se sometieron a un análisis crítico las “esperanzas mecanicistas”, que tantas veces, de forma tácita, se les reprocha a los docentes y se resaltó el procedimiento de un enfoque sistémico con los problemas cotidianos mencionados anteriormente. Por consiguiente, se solicitó a los participantes, que analizaran en grupos las “áreas problemáticas que les afectan”, con la ayuda del listado de preguntas que viene a continuación.

“Renunciar al control y al mismo tiempo seguir asumiendo responsabilidad”
1. ¿Cómo nos construimos el “aprendiz difícil”?
2. ¿Qué es lo que observamos?
3. ¿Cómo interpretamos lo observado?
4. ¿En qué medida incorporan nuestras interpretaciones lo observado?
5. ¿Cómo podríamos interpretar y por consiguiente reaccionar de forma diferente?
6. ¿Cómo podríamos actuar (mejor) frente a “límites” y “resistencia”?

En una segunda fase, se solicitó a los participantes que, con la ayuda de un listado de control (anexo 2), hiciesen una reflexión sobre la pregunta ¿soy un directivo sistémico? Para ello debían abordar tres aspectos: 1. ¿Qué puedo hacer a nivel personal para progresar en las áreas en la que todavía puedo mejorar? 2. ¿Qué es lo que me puede aportar el grupo (el equipo) al respecto? 3. ¿Qué tipo de apoyo externo necesitaría? Mediante la integración de los diferentes resultados de los trabajos en pareja, se pudieron desarrollar una gran cantidad de ideas que ofrecieron a los participantes orientaciones concretas con respecto a las preguntas recogidas en la tabla.

El segundo día los/las participantes presentaron en un juego de roles sus enfoques concretos de solución para un asesoramiento del aprendizaje, que se realiza antes y durante el proceso de aprendizaje pero que, además, mediante medidas específicas, promueve las experiencias de autonomía del individuo, así como la integración social dentro del grupo. Los enfoques vivenciales presentados mostraron, de forma impactante, cómo los/las participantes ya son capaces de manejar los conceptos y métodos sistémicos adquiridos hasta ahora y de sintetizar éstos de forma autónoma, incorporándolos en las medidas con creatividad pero sólo como instrumento de apoyo.

La última etapa del taller se introdujo con el tema “Fases de un proceso de asesoramiento del aprendizaje”. Teniendo presente la importancia que tiene la formulación profesional de preguntas para un o una asesora, se solicitó a los participantes que formasen cuatro grupos y que cada uno definiere sus propias preguntas de asesoramiento con respecto a uno de los 4 pasos de asesoramiento (anexo 3), con el fin de elaborar un listado que corresponda a las necesidades específicas y referencias de los clientes de la formación profesional del SENA.



Las preguntas de los participantes se ejercitaron en dos fases: por una parte, en una plenaria se ejercitó una entrevista de asesoramiento con un “instructor resistente a la innovación”, planteando las preguntas correspondientes que se habían formulado antes en la sesión plenaria. Un representante de cada grupo ejercitó el com-

Realización concreta

portamiento de asesoramiento en esta fase. Los demás participantes observaban el lenguaje corporal de los actores, con la ayuda de un instrumento específico (anexo 4). Durante esta fase se hizo evidente que:

- la “actitud reticente” y “abierta” en el proceso de asesoramiento se expresan a través del lenguaje corporal,
- es fundamental una cierta flexibilidad en la estructuración y transición de las fases,
- los asesores deben expresarse con “discreción” y limitarse básicamente a la formulación de preguntas, ya que se trata de que su interlocutor “se suelte a hablar”,
- el asesoramiento no trata de persuadir, tampoco es una conversación, sino que se trata de iniciar un viaje conjunto con la persona objeto de asesoramiento.

“Indudablemente, corresponde al docente ser el facilitador de cambios en el contexto educativo, por ser el papel importante que se relaciona directa- (enseñanza presencial) e indirectamente (enseñanza virtual) con el alumno; es el moderador en los espacios de discusión en el aula, es el guía, el orientador, es uno de los elementos que complementan el currículo, mismo que ejecuta junto con el currículo oculto y, es también, quien evalúa los aprendizajes.” (Juan Gabriel Galeano Arenas, Medellín)

Después de este ejercicio desde diferentes perspectivas, observación y análisis de un proceso de asesoramiento, los participantes tuvieron la oportunidad de practicar y experimentar los roles en grupos de tres personas, alternado la persona que solicita asesoramiento, el asesor y observador.

En la fase de clausura, los participantes trataron, entre otros, el tema de la confianza y generación de confianza

en la cooperación sistémica. En este contexto, se hizo referencia al hecho de que la “confianza sin justificación” es una componente fundamental, muy en especial cuando se trata de la relación de los docentes con sus alumnos, - una consideración interesante que nos conduce al centro de la cuestión referente al cambio de rol de “profesor a asesor del aprendizaje”.

El aprendizaje sostenible “vive” de la correspondencia emocional con una cosa, así como del sentirse en el grupo de aprendizaje y el proceso de aprendizaje. En este sentido juegan un rol tanto los sentimientos positivos (p. ej., aceptación y vivencia de la autoefectividad) como el manejo de tensiones y temores inevitables. Los alumnos y las alumnas no sólo han de ser fortalecidos y fortalecidas en sus sentimientos positivos, sino que también deben ser capacitados y capacitadas para el manejo de los sentimientos “negativos” inevitables. La pluralidad de caminos de apropiación se contempla a través de la variación de los métodos y la diversidad de los métodos. El contenido sólo se puede personalizar (conectar con experiencias personales) y hacer vivenciar (dejar vivenciar lo nuevo) mediante la utilización de métodos de aprendizaje adecuados.

“Esta experiencia permitió transformar mi pensamiento tradicional en un pensamiento sistémico, en mi caso particular no imparto formación, pertenezco al grupo del personal administrativo, en mi área de trabajo todo el tiempo atiendo personas internas y externas, por lo cual ha sido de gran valor esta formación impartida por ustedes, he aprendido estrategias para el manejo de conflictos y ha mejorado la comunicación con mis compañeros de trabajo y el personal que atiendo, incluso me he formado no solo para poner en práctica en el SENA, sino también en mi vida personal”. (Cindy Paola Jiménez Baena, Barranquilla).



4.4 5ª. Fase: Desarrollo de equipos y apoyo en equipo (05.-15.10.2010)

Aprendizaje significa cambio. Por consiguiente, el aprendizaje no es posible sin el posicionamiento personal y sin el valor de autoevaluarse con sinceridad.

Por esta razón, un paso importante del taller tenía por objetivo el propio posicionamiento en la práctica del liderazgo requerido por la sociedad, empleados y empresa. Por lo tanto, en este taller se debía explicar y experimentar la tendencia hacia un “liderazgo a través de la personalidad”, de forma concreta y orientada a la práctica:

- En la actualidad, los directivos tienen que ser capaces de convencer por medio del desarrollo de equipos y un entusiasmo por el trabajo y logro de los objetivos.
- Un directivo moderno, no sólo está actualizado a nivel tecnológico, sino que manifiesta una personalidad abierta, auto-reflexiva y es capaz de ejercer un liderazgo emocional y resonante.
- Un directivo moderno piensa partiendo más bien de sus resultados (eficacia) que de sus propias fortalezas. Es capaz de adoptar una actitud sistémica y de llevar a cabo sus intervenciones de forma flexible y dosificada.

El modelo teórico sistémico de la autoorganización, así como los más recientes estudios sobre las emociones, parten del supuesto de que todas las estructuras reguladoras de los sistemas surgen del mismo individuo, recurriendo a lo que ya conocen. Los conceptos sistémicos de liderazgo nos señalan con insistencia que sólo es posible emprender cambios y aplicarlos con éxito, si están en consonancia con a las fuerzas intrínsecas de la autoorganización, que ya están funcionando.



Un liderazgo sostenible se logra cuando los directivos apoyan a los/las empleados a que continúen desarrollándose. En este sentido, el liderazgo se convierte en una empresa de seguimiento de la auto-gestión y auto-desarrollo orientado a los empleados.

“El éxito del trabajo en equipo depende de la calidad en las relaciones interpersonales; debemos practicar el sentimiento del “nosotros” en el equipo y tratar de que en este equipo se planteen normas y valores que estimulen el trabajo conjunto. Para lograr ésto es necesaria la solidaridad y la cooperación de los integrantes, y el aporte de todo el equipo colaborativo de trabajo. La organización SENA, debe verse como un espacio social de interacción y comunicación, en donde se sienta la armonía entre sus integrantes.” (Julio Cesar Rubio, Medellín).

La base es una actitud estratégica proactiva con respecto a los temas del desarrollo de los empleados:

...de un desarrollo de personal curativo-administrativo		... a un desarrollo de personal proactivo - estratégico
Improvisación y difusión	Estrategias y visiones	Crecimiento y desarrollo de los potenciales individuales, así como responder a las habilidades y necesidades individuales
Falta de planificación y control	Diseño de procesos a nivel conceptual e instrumental	Nueva cultura de dirección: confianza, auto-motivación y orientación a los resultados
Falta de comunicación	Despertar entusiasmo, crear vínculos	Satisfacción de los empleados: cultura empresarial que fomente la identificación con la empresa

Fig.5: Hacia un desarrollo de Recursos Humanos orientado a los empleados



El tema “desarrollo de equipos” se inició con un ejercicio dinámico: los participantes se colocaron sobre una cobija, muy cerca los unos de los otros, y a continuación se les pidió que volteasen la manta sin salir de ella. El ejercicio se realizó con éxito, después de que los actores se hubieran puesto de acuerdo, retomaran una idea creativa y la implementasen, estableciendo una división de trabajo, - todo ello elementos y requisitos de un trabajo en equipo eficaz y orientado a los objetivos.

A continuación se analizaron estos elementos de forma sistemática y concretizaron con respecto al propio trabajo. El resultado fue un conjunto de aspectos clave para el éxito del trabajo en grupo.

¿Cómo se consigue un desarrollo de equipos exitoso?

1. Definición de objetivos
2. Recoger ideas y escucharse mutuamente
3. Definir roles y funciones
4. Planificar cada uno de los pasos
5. Aprender de los errores y efectuar ajustes
6. Feedback

Requisitos: comunicación, responsabilidad, respeto mutuo, relaciones

Fig.6: Resultado del grupo de Medellín: “Los pasos para un desarrollo de equipos exitoso”

Como transición de las consideraciones generales a la práctica de los equipos concretos, los participantes evaluaron sus propios equipos con la ayuda de una hoja de diagnóstico (anexo 5). Como “puntos débiles”, que sería necesario desarrollar, se detectaron las siguientes áreas:

- Comunicación ineficaz en equipo
- Planteamiento de objetivos poco claro
- Individualismo de algunos docentes
- Falta de claridad en la implementación de las estrategias
- Falta de claridad en cuanto a los roles y tareas.

Los aspectos “comunicación” e “individualismo” se identificaron como las áreas a partir de las cuales se podría iniciar un mejoramiento sistémico del desarrollo de equipos. En grupos de tres personas, los participantes desarrollaron ideas para un mejoramiento concreto en su campo. Dentro de cada grupo se repartieron tres roles: el del idealista, el del escéptico y el del diplomático, que trata de entender lo que es factible como un compromiso. Los “diplomáticos” presentaron sus resultados en un debate sobre el tema “desarrollo de equipos”. En este debate que fue realizado lúdicamente en forma de un programa radiofónico, también pudieron participar los demás participantes, planteando preguntas a los expertos de los desarrollos de equipos. De esta manera se fueron elaborando una gran cantidad de medidas potenciales, destinadas a fortalecer sus propios equipos y a mejorar la cooperación.

Acto seguido, en cuatro grupos de trabajo se desarrollaron instrumentos específicos, con cuya ayuda los equipos podrían reducir los problemas relacionados con el

“individualismo”, “no saber escuchar”, “discrepancias” y “falta de confianza” dentro de su propio equipo. A los grupos se les asignó la tarea de acompañar a sus métodos de un título creativo, que al mismo tiempo expresase el enfoque programático. Los resultados se concretizaron en los siguientes pasos de trabajo creativos:

- “Los oídos de burro”: los tres portavoces pronuncian una palabra simultáneamente y tres oyentes tienen que pronunciar las palabras que habían entendido. En un análisis retrospectivo se solicitó a los oyentes que describieran sus experiencias (¿qué sucede cuando todos hablan al mismo tiempo?), (¿cuáles son los requisitos para una buena comunicación?).
- “Vamos a construir juntos una historia”: en un grupo comienza un participante una historia (mientras se consume la llama de una cerilla encendida), la segunda persona (mientras se consume la llama de la cerilla), continúa la historia retomando la acción de la primera. De este modo se construye conjuntamente una historia.



las relaciones intrapersonales dentro del grupo: los participantes del seminario experimentaron intensamente lo importante que es una valoración y la importancia que adquiere una comunicación abierta, afectiva y basada en la empatía.



- “Mercado de proyectos”: todos los participantes escriben (en grupos) tres formas de apoyo, que ellos necesitan y tres propuestas con las que podrían apoyar a otros proyectos.

El segundo día los participantes abordaron el tema “roles típicos de los equipos”. Se solicitó a los participantes que se reuniesen con sus colegas de los equipos reales (si estaban representados en el seminario) y a partir de la documentación relativa al tema “roles típicos en los equipos exitosos” (anexo 6), procedieran a abordar el tema en dos pasos: en primer lugar cada uno debía determinar para sí mismo, qué roles se ajustaban más a su persona. En segundo lugar, cada participante debía reflexionar sobre la opinión que le merecen los demás miembros del equipo. En el intercambio de impresiones dentro del equipo se trataba de comentar a los miembros del equipo restantes, de forma individual, cuáles eran las competencias específicas que le caracterizaban (a él o ella) en su trabajo en equipo.

Resultó increíble comprobar hasta qué punto este simple procedimiento puede contribuir a un mejoramiento de

En un paso siguiente se recopilaban las descripciones de roles “problemáticos”, recogidos de la práctica del claustro de profesores (p. ej., el “clown”, el “emprendedor”, el “crítico”, el “individualista”). Estos roles se comentaron con respecto a sus ventajas e inconvenientes y los participantes tuvieron la oportunidad de incorporar, en gran medida, sus propias experiencias de su trabajo con grupos, durante la presentación y explicación de los distintos roles. Acto seguido, se trabajó con un sistema de colocación: primero se identificaron representantes para los roles de equipo definidos por el grupo y después, a un participante que en la práctica ocupa la función de líder de equipo, se le asignó la tarea de colocar a los representantes en el salón de tal forma que se manifieste su forma de ver la relación entre “su equipo”. De este modo, los participantes experimentaron de forma tangible, la sistémica de las sinergias en cada uno de los roles de equipo: a partir de la perspectiva de su rol, los representantes pudieron deducir el estado emocional específico y la identidad de grupo de cada persona y, en base a esta perspectiva interna, ensayar cambios potenciales en el desarrollo de los grupos. Entre otras cosas, quedó de manifiesto que no existe una distribución razonable de estos roles problemáticos; tan sólo existe un proceso de estabilización en un desarrollo de equipos abierto y sistémico.

En una valoración, se hizo evidente que los participantes percibieron la forma abierta de manejar los diferentes roles como una actitud enriquecedora. También se valoró en términos constructivos, la confianza en la capacidad de autoorganización del grupo en el sentido de ser capaz de asignar a cada persona un lugar que le resulte satisfactorio.



“Es una paradoja que la creación de equipos es necesario para las personas para conservar su individualidad, a fin de funcionar de la mejor forma posible, como parte del grupo. Sólo mediante el mantenimiento de su carácter único, ellos desarrollaran la confianza en sí mismos para trabajar en su pleno y especial potencial. Esto les permitirá funcionar de la mejor forma posible dentro del equipo y, a su vez, hacen que del equipo una unidad más efectiva y única.

Un buen líder de equipo reconocerá la necesidad de expresión individual dentro del equipo y alentará a los miembros del equipo para aceptar y tolerar las diferencias que encuentran en sí. Este fomento de la aceptación es un aspecto importante de la gestión de los conflictos que es esencial para el éxito del trabajo en equipo. La necesidad de aceptación debe abordarse abierta y objetivamente, de modo que el equipo aprende a aceptar las diferencias individuales en sus filas.

Como Grupo de trabajo debemos de pensar en la mejora continua que permitan hacer crecer a la persona y afiancen cada día el Grupo con el cual se trabaja.” (Juan Gabriel Galeano Arenas, Medellín).

4.5 6ª. Fase: Capacitación en comunicación y manejo de conflictos (16.02.-03.03.2010)

Acción pedagógica es acción comunicativa. Los y las docentes exponen sus clases y sus intervenciones educativas: explican, atienden preguntas, advierten, responden, dan instrucciones, etc. y para ello en todo momento se mueven en un contexto de comunicación complejo. No sólo se comunican en el diálogo con alumnos o alumnas individuales, sino a menudo de forma multi-lógica con el grupo en su totalidad. En esto la llamada conversación en clase caracteriza la forma de

comunicación preponderante que mayoritariamente –al menos por fases– es un monólogo, más que un diálogo o multólogo.

“La habilidad de solucionar satisfactoriamente los conflictos es probablemente una de las más importantes que una persona pueda poseer desde el punto de vista social. Además de eso, hay pocas oportunidades formales para aprenderla en nuestra sociedad. Así como cualquier otra habilidad humana, la solución de conflictos puede ser enseñada. Como cualquier otra habilidad, ella consiste en una infinidad de subhabilidades, cada una separada pero a la vez interdependiente. Estas habilidades deben ser asimiladas, tanto a nivel cognoscitivo como a nivel del comportamiento.” (María Mercedes Lagos Pérez)

La competencia comunicativa es una competencia profesional central para los y las docentes. Esto significa que deben estar al tanto de sus características, así como de los efectos secundarios deseados y no deseados. No pueden comunicarse simplemente como les dé la gana, sino que tienen que esforzarse permanentemente por ayudar al otro y por comunicarse fomentando el desarrollo. Es importante que ellos y ellas comprendan que es a través de su forma de comunicación como se construyen y configuran relaciones, y que es en el intercambio de los alumnos y las alumnas con él o la docente, así como en la comunicación en los grupos de aprendizaje como se vive la auto-efectividad y se fortalece (o se debilita) la personalidad.

Nuestra forma de comunicación, a través de la cual establecemos y configuramos la relaciones y el intercambio de los/las alumnas con el o la docente, así como la comunicación de los grupos de aprendizaje, es lo que hace que experimentemos la auto-efectividad y se fortalezca (o debilite) la personalidad.

Al comienzo de este módulo, los participantes informaron sobre sus implementaciones anteriores del pensamiento sistémico y sobre la importancia que adquiere el tema “resolución de conflictos” para su vida laboral y personal. Se puso de manifiesto que la vida pedagógica está marcada en gran parte por conflictos con y entre los jóvenes. Por ello, les corresponde asumir, sobre todo a los profesores, el rol de “resolvedores”, “minimizadores” o mediadores de conflictos. Los cambios institucionales y personales del SENA van a veces acompañados de conflictos y requieren un manejo integrador con los diferentes enfoques, expectativas y temores.

Como introducción al tema, los participantes trabajaron con el Modelo de las cuatro Partes, también denominado “Modelo de Cuatro Oídos” del científico alemán Schulz von Thun.

- Un amigo le dice: “¡No quiero hablar de ello!”
- Un aprendiz opina “¡Así como explica eso, no lo entiendo!”

La gran cantidad de estilos de escuchar (en parte controvertidos) no sólo provocó sorpresa, sino también creó un ambiente divertido y por tanto de libertad: “¡yo sólo soy responsable de lo que digo pero no de lo que Ud. escucha!”. Pero entonces ¿cómo es posible establecer así una comunicación exitosa?

Por esta razón, el siguiente paso consistió en elaborar aspectos y estrategias destinadas a minimizar los errores de audición en los “grupos de oídos” (¿cómo puedo aumentar la probabilidad de que la persona que me escucha entienda mi intención comunicativa?). Los resultados debían registrarse en las tarjetas y formular su

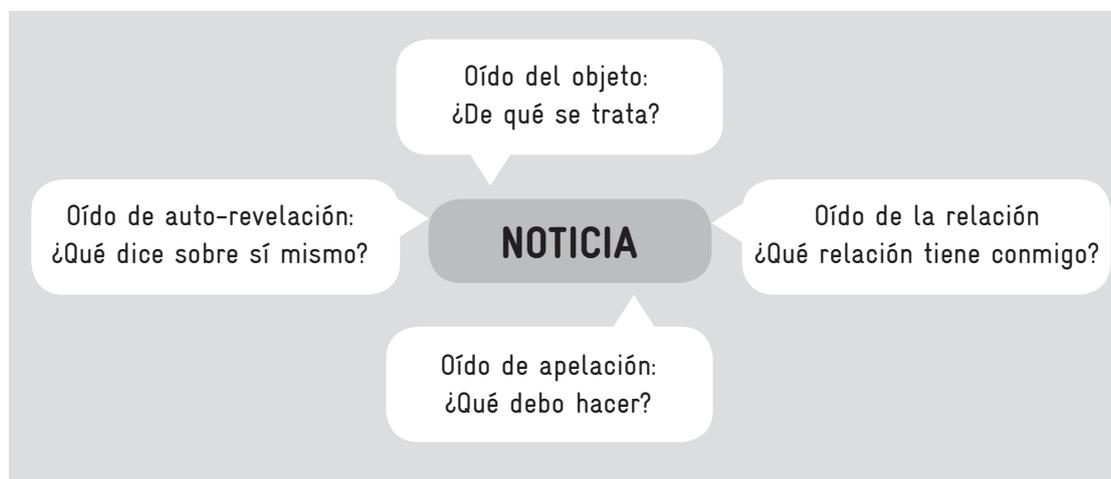


Fig. 7: “Las cuatro partes de una noticia”

El objetivo era experimentar la complejidad de cualquier tipo de comunicación, la “normalidad” de la malinterpretación. De inmediato se evidenció que el “manejo de la diversidad” constituye el núcleo de una comunicación exitosa (interpersonal, social o en situaciones de enseñanza). Únicamente a partir de esta visión sobria de comunicación y de la malinterpretación, se construyen los requisitos más importantes para la creación y práctica de formas pacíficas de convivencia.

La finalidad del ejercicio que viene a continuación era ponderar cómo un mismo enunciado puede adquirir un contenido radicalmente diferente en función del oído que escucha. En primer lugar y de forma espontánea, los participantes se clasificaron según el oído con el que oyen especialmente bien. Se formaron cuatro grupos de expertos, cuya tarea consistía en interpretar las siguientes frases de acuerdo a su oído:

- La dirección del SENA dice: “¡Todas las actividades se suprimen provisionalmente!”
- Al llegar a casa por la noche su esposo le dice: “¡Estás llegando tarde!”

contenido de tal manera que cada grupo ofrecía consejo con respecto a cuál era la mejor forma de comunicarse con ellos, p. ej., como oído de relación. A continuación, se recogieron las tarjetas y asignaron a cada oído. En una sesión plenaria y a partir de los aspectos analizados de esta manera y los consejos, se definieron reglas generales (y aplicables a todos los oídos), que caracterizan una “comunicación elegante”.

Si como instructor se quiere hacer frente a los conflictos de la escuela de forma constructiva, además de la competencia de comunicación se necesita la capacidad de

1. comprender los propios sentimientos y necesidades,
2. ponerse en la situación de los otros,
3. reconocer la propia responsabilidad en situaciones de conflicto, así como
4. buscar conjuntamente alternativas de solución.

En muchas ocasiones, los jóvenes descargan sus problemas internos en los conflictos que se generan en el aula o en el patio. Si los/las instructores no se dejan involucrar en estas situaciones de conflicto, sino que

Realización concreta

actúan como “directores de escena”, ayudan a los aprendices en su desarrollo y fomentan su competencia social. Muchas veces fracasan los esfuerzos de los instructores en la resolución de conflictos. Ello es debido a que muchos instructores no se dan cuenta de que ciertos comportamientos de los jóvenes, vuelven a reactivar sus propios patrones de relaciones, con las vivencias emocionales que acompañan a éstos y que pueden influenciar el desarrollo de los acontecimientos. Sólo aquellos que estén dispuestos a analizar sus actuaciones de tipo emocional desde una autoreflexión crítica, tienen perspectivas de conseguir entablar una interacción exitosa con sus aprendices. Un instructor se comporta con profesionalidad, si es capaz de ponerse en la situación de los jóvenes, sin perder la distancia profesional.

1. “comprender los sentimientos y necesidades propios”

Sólo es posible evitar la escalada de un conflicto, si uno reconoce que uno mismo se ha creado sus sentimientos, porque se sabe que reaccionamos sólo ante lo que sentimos (miedo, enojo, vergüenza, etc.), pero no queremos sentir, y no ante lo que es, lo que realmente ocurre.

Por eso es bueno tener una buena vía de acceso a los propios sentimientos. También los sentimientos del o de la docente como la indignación, la furia y el temor son parte de la discusión, porque aumentan la agresividad y llevan a tensiones permanentes cuando intentamos reprimirlos. Pero ¿cómo podemos admitir estos sentimientos, tomarlos en serio y simultáneamente mantener la relación con los niños o las niñas o los o las jóvenes? ¿Cómo se vuelve posible hacer comprensibles los propios sentimientos y – más aún– utilizarlos para la comunicación?

Se solicitó a los participantes que formasen parejas y analizaran un conflicto personal. En un primer paso, se enfrentaron a sus propios sentimientos, que los dominaban en una situación concreta de conflicto y a las necesidades ocultas, no satisfechas, que se escondían tras ellos. Durante la sesión plenaria se hizo referencia a la propia sensibilidad (emocionalidad temprana) que determina nuestra relación con la autoridad, o nuestra capacidad o incapacidad para expresar nuestras propias necesidades. En algunos casos, salieron a la luz situaciones emotivas de un momento temprano de la vida, que hasta el día de hoy siguen repercutiendo en la capacidad de afrontar conflictos de las personas.

Para vivenciar la temática de “necesidades”, se escenificó un ejercicio silencioso en un “campamento metodológico”: los participantes, por medio de una pantomima, debían ejercitar y sentir la sensación que producen

diferentes formas de rogar, suplicar y exigir. Posteriormente se llevó a cabo un intercambio de impresiones con respecto a las sensaciones y experiencias vividas desde las diferentes posiciones (¿Qué grado de dificultad o facilidad me supuso el acto de rogar o exigir?, ¿Cómo me sentí en el papel de la persona que otorgaba? ¿Qué efecto tuvo sobre mí la súplica/exigencia del otro?, ¿Por qué?).



Después se invitó a aquellas personas a las que les resultaba sumamente difícil comunicar sus propias necesidades, a que utilizaran el espacio protegido que les proporcionaba este grupo para analizar detenidamente el manejo de las propias necesidades, experimentar y recibir feedback sobre los mecanismos que se esconden tras esta cuestión y que repercutía sobre ellos.

A modo de ejemplo, en un grupo una participante presentó la siguiente situación: su novio regresa de noche a casa y le dice que trae un compañero de trabajo y que se va a tomar una cerveza con él. Pero ella lo “necesita” porque no se siente bien y desea que se quede en casa y converse con ella. Ya que ella adoptó una actitud predeterminada, no tardó en evidenciarse que ella siempre caía en la misma trampa ante estas situaciones: el convencimiento de que él de todos modos no consideraría sus necesidades, hace que inmediatamente reaccione de forma intransigente y se sienta herida. Ella le hace reproches, se pone furiosa, confirmándose así que ella había presupuesto a priori: él se distancia y se va.

Acto seguido, los participantes que observaban la escena elaboraron propuestas sobre la manera más eficaz de expresar sus necesidades y sobre qué “asesinos de la comunicación” sería imprescindible evitar. Pero lo más significativo fue la constatación de que la imagen preconcebida (de todos modos no le importan mis necesidades) la bloqueó desde un principio, restándole (a él y a ella) cualquier oportunidad de llegar a una solución satisfactoria para ambos. Ella, al tomar conciencia de su propio bloqueo, consiguió finalmente hablar con él, adoptando una actitud diferente. La reacción de él

(“ahora sé de qué se trata y para mí es importante encontrar una solución viable para los dos”) supuso para ella una experiencia nueva y conmovedora.



2. “Ponerse en el lugar del otro”

Los resultados de este ejercicio, se reflejaron en el importante paso siguiente para una resolución de conflictos constructiva:

Si somos conscientes de nuestros sentimientos propios y de nuestras necesidades y asumimos toda la responsabilidad de ellos, se verá fortalecida nuestra autoestima y estaremos muy cerca de nuestros sentimientos –pero correremos el riesgo de hablar sin tener en cuenta al otro o a la otra porque nos faltará la discusión con él o ella y con lo que ocurra dentro de él o ella–.

El otro o la otra (¡siempre!) sienten de manera diferente.

Para sensibilizar a los participantes sobre este punto, se realizó el siguiente ejercicio: en un ejercicio no verbal se sentaron dos personas, una frente a otra, para observarse mutuamente con una actitud de benevolencia: ¿qué potenciales dormidos se esconden tras él / ella?, ¿cuáles son las preferencias de el / ella /?, ¿qué es lo que desea el / ella?, ¿qué sueños acaricia el / ella?, ¿qué es lo que ama su familia, aprecian sus amigos de forma especial en el / ella? A continuación se solicitó a los participantes que adoptasen la “mirada crítica” y se preguntasen cuáles podrían ser los rasgos negativos del otro. El objetivo era reconocer que el enfoque y las imágenes que llevamos dentro, conforman nuestra forma de ver al otro, independientemente de lo que esta persona diga cuando comienza a hablar. Un objetivo que todos los participantes pudieron documentar y confirmar de forma vivencial a través de sus observaciones. Además, los participantes expresaron lo difícil que les resultó cambiar el enfoque positivo por una perspectiva crítica, una constatación que abrió nuevos caminos hacia una relación constructiva con las otras personas.

3. “Ver qué parte corresponde a cada uno en el suceso conflictivo”

Se le concedió una importancia especial a la circularidad en la generación de conflictos, que excluye las explicaciones lineales y las soluciones subcomplejas.

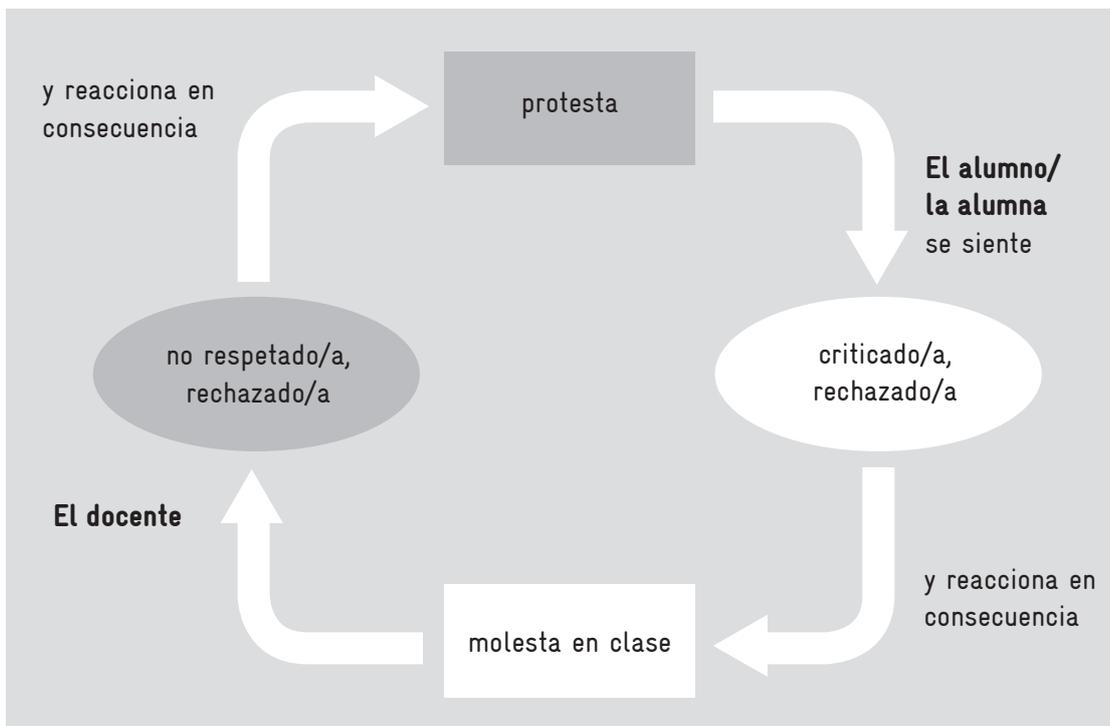


Fig. 8: La circularidad de la interacción social

Realización concreta

A partir de ejemplos cotidianos del ámbito de las relaciones y de la enseñanza, se afianzó la idea de que sólo uno mismo puede salir de esta circularidad y contribuir de este modo a una solución. El personal docente y asesor está “comprometido” a buscar este tipo de salidas, en lugar de contribuir ellos mismos con su insistencia y acosamiento (más de lo mismo) a que el conflicto siga escalando progresivamente. Esta idea deja también entrever una importante dimensión pedagógica pacificadora: cuando el personal docente y directivo dispone de conocimientos y habilidades, que les facilitan nuevas formas de relacionarse con los / las alumnas “difíciles”, sus alumnos pueden experimentar otra cultura diferente en la forma de relacionarse. Esta experiencia no está exenta de efectos con respecto a su propia vida y a su propia gestión de conflictos, en el marco de las futuras familias y sociedad del futuro, con la que estos jóvenes se van a encontrar y moldear.

En algunos talleres el cambio de posiciones se amplió hasta el punto de salir de una vivencia de conflicto inmediata y contemplarse a sí mismo como observador externo de los acontecimientos,- un paso que al principio les resultó muy difícil a todos los actores pero que vivenciaron como un elemento que amplía enormemente sus perspectivas.

4. “Solución cooperativa de conflictos”

Por un lado la competencia social contiene el trato consciente y responsable con los sentimientos y necesidades propios, por otro lado el movimiento respetuoso e interesado en dirección a la otra persona. Esta es una postura básica que no superpone la satisfacción de las propias necesidades a las inquietudes del otro

o de la otra, sino que –justamente porque toma en serio lo propio– respeta también lo ajeno. Únicamente sobre esta base se pueden encontrar soluciones para los conflictos que se puedan sostener. Sólo un encuentro basado en el pensamiento de que la realidad depende del sujeto, o sea de la convicción de que no existe una postura «correcta» o «incorrecta» en los conflictos hace posibles nuevos reconocimientos y un desarrollo en conjunto. El principio básico dice entonces: «Nadie tiene la razón, pero todos tienen necesidades.» ¿Qué significa esto para el caso de conflicto en concreto? La imposición de los intereses propios sin una valoración de la contraparte es autoritaria y busca la confrontación; la valoración de intereses ajenos sin el deseo de hacer justicia a las propias necesidades es huida y renuncia de uno mismo. Por el contrario, cooperación en el conflicto significa unir la capacidad de imposición con la valoración del otro o de la otra.

Cooperación en el conflicto significa unir la capacidad de imposición con la valoración del otro o de la otra. Por eso es necesario por un lado hacer conscientes los propios deseos y necesidades, tomarlos en serio y comunicarlos con autenticidad y por el otro lado encontrarse con la contraparte con interés y acercarse con empatía a sus sentimientos y necesidades para que su puedan encontrar soluciones comunes en las que no haya perdedores, sino sólo ganadores.

¿A qué debemos prestar atención cuando tratamos de resolver situaciones difíciles a través de la comunicación? Para mostrar los numerosos casos en los que estamos acostumbrados a ir a tientas en las denominadas conversaciones aclaratorias, se escenificó una conversación entre dos participantes en la que al principio se



trataba de defender de forma “intransigente” el propio punto de vista.

Los participantes que observaban la escena se dividieron en dos grupos: a un grupo se le asignó la tarea de prestar atención a todos los aspectos que impedían una solución conjunta, el otro grupo debía identificar elementos útiles y constructivos. En la reflexión final se recopilaron y agruparon estos aspectos.

conflictivo	constructivo
Provocar	Preguntar
Ofender	Interesarse
Generalizar	Conciliar
Agredir	Hablar suave
Gritar	Pedir la palabra
Ser cerrado	
Amenazar	
-> No escuchar	-> Escuchar

Fig. 9: Resultados del grupo de Barranquilla

En base a ello, se elaboraron las siguientes reglas para una actitud constructiva durante la conversación en situaciones de conflicto:

1. Cuando quieras transmitir algo, exponer o explicar, entonces suscita preguntas. Evita el discurso aseverativo o valorativo aún sobre ciertos temas donde la situación pareciera estar clara.
2. No intentes convencer a los demás sino intérate por su diversidad. Practica el trato con la ambigüedad de lo que se te presentase tan claro.
3. Presta atención a la forma en la cual la persona que tienes enfrente tuyo desea presentarse a través de su comunicación.
4. Practica la metacomunicación.
5. Crea espacios para observaciones posteriores y autoreflexión.

Los participantes se dividieron en cinco grupos y se les pidió que creasen juegos de roles que ilustrasen estas reglas. Entre otros, se escenificaron los siguientes ejemplos:

- Clase de religión sobre el tema de si uno debe tener relaciones sexuales antes del matrimonio. Después de un intento insistente y “dogmático” de defender la posición “exacta de la iglesia” (sin éxito), siguió el intento de acercamiento al contrario (jóvenes modernos) (regla 1).



- Un grupo discutió la polémica cuestión de si, en vista de los peligros, vale la pena participar en el carnaval de Barranquilla. Quedaron claros los diferentes criterios que sostienen las opiniones,- sin embargo, los participantes no tocaron las diferentes posiciones (regla 2).
- En una situación de enseñanza sobre temas medioambientales (contaminación acústica, etc.), una alumna entorpece el enfoque con una serie de largas preguntas “de nunca acabar”. La profesora se quejó a una colega que le hizo dirigir su atención sobre el hecho de que probablemente este comportamiento sea el reflejo de una búsqueda de acercamiento y como tal también es necesario considerar (regla 3).
- Un grupo de aprendices tienen que fabricar conjuntamente un zapato. Los aprendices no se ponen de acuerdo en la elección del modelo. Surge una disputa en el grupo. A partir de un nivel de metacomunicación, se analizan las condiciones que llevaron al fracaso, a fin de no volver a repetirlos en el próximo intento (regla 4).
- Representación de un conflicto entre una instructora y un aprendiz, que ha sido expulsado de la clase. El director se dirige a la profesora, pero ella reacciona absolutamente histérica. A modo de comparación, se escenificó una reflexión cooperativa con una moderadora en la que se aplicaron las reglas fundamentales de una reflexión a priori y a posteriori. Los participantes analizaron la diferencia entre la primera y la segunda situación (regla 5).

“El conflicto es una realidad de todos los días para una persona. En casa o en el trabajo, las necesidades y los valores de la persona entran constantemente en choque con los de las otras personas. Hay conflictos relativamente pequeños y fáciles de solucionar. Otros son mayores, y requieren de una estrategia para una solución satisfactoria; de lo contrario, se crean tensiones constantes y enemistades en el hogar o en el trabajo.”



La habilidad de solucionar satisfactoriamente los conflictos es probablemente una de las más importantes que una persona pueda poseer desde el punto de vista social. Además de eso, hay pocas oportunidades formales para aprenderla en nuestra sociedad. Así como cualquier otra habilidad humana, la solución de conflictos puede ser enseñada. Como cualquier otra habilidad, ella consiste en una infinidad de subhabilidades, cada una separada pero a la vez interdependiente. Estas habilidades deben ser asimiladas, tanto a nivel cognoscitivo como a nivel del comportamiento.” (María Mercedes, Medellín)

4.6 7ª. Fase: Transferencia y sostenibilidad (01.-03.08.2010)

En una transferencia adecuada y en la sostenibilidad de los nuevos conocimientos, capacidades y destrezas se muestran muchas de las utilidades de la ciencia y la formación continua. ¿Por qué aprender algo nuevo si no resulta aplicable o no contribuye inmediatamente a

mejorar la práctica de la escuela o de la enseñanza? ¿Por qué esforzarse con innovaciones si las condiciones marco no permiten una aplicación de lo novedoso o las personas implicadas apenas quieren cambiarlas? Lo conocido es aquello en lo que se confía, y de las cosas en las que se confía procede el poder de lo fáctico, que pone lo novedoso una y otra vez bajo una fuerte exigencia de fundamentación, con lo que a menudo procedemos como si aquello en lo que confiamos funcionara de modo que pudiéramos apoyarnos en ello de manera satisfactoria.

Lo fundamental en este contexto es la exigencia de una relación con la práctica, esto es, de la utilidad de la investigación, de la formación o del desarrollo de las concepciones. Estos se deben orientar a las posibilidades y las condiciones de la práctica y han de ser empleables, con lo que frecuentemente se tiene que observar que es la práctica dada la que resulta decisiva en última instancia sobre lo que es posible mantener y los efectos que pueden ser desplegados.

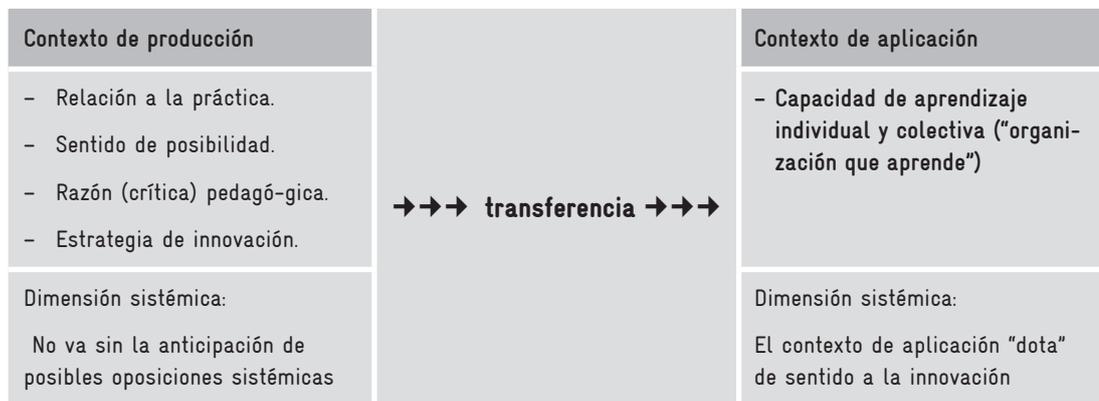


Fig. 10: Puntos de partida para aumentar las posibilidades de transferencia de las innovaciones

El séptimo módulo tenía por objetivo la planificación concreta, así como la interconexión de los tres lugares. Para ello, al principio del seminario de tres días de duración, se solicitó a los grupos de participantes procedentes de Barranquilla, Bogotá y Medellín (Rionegro), que buscaran en su grupo tres iconos para presentarsen a los otros grupos por medio de una escenificación. Además, debían preparar dos preguntas para los participantes de las otras localidades y entrar así en conversación con ellos. El primer acto se desarrolló de forma muy emocional y, debido a su dinamismo, facilitó el contacto entre los participantes. El grupo de Barranquilla, por ejemplo, escenificó el “Carnaval de Barranquilla” de tal manera que todos se sintieron animados a bailar.

Después de una introducción al tema “transferencia y sostenibilidad”, que mostró las primeras estructuras referentes a la problemática sistémica de la implementación de innovaciones sostenibles y la necesidad de una gestión de proyectos, las diferentes localizaciones elaboraron un listado de ideas para potenciales proyectos de transferencia, proyectos que presentaron y defendieron. Acto seguido, se pidió a los participantes que se posicionasen con respecto a cada una de las propuestas. De este modo, de las 15 ideas para proyectos, se seleccionaron las 6 que vienen recogidas a continuación:

1. “Generar cultura del trabajo en Equipo, mediante la comunicación asertiva”
2. “Mejoramiento de las competencias del ser del instructor, propiciando la calidad del quehacer docente”
3. “Cooperatividad tecnológica intercentros para la autogestión, cogestión y gestión de proyectos bajo el enfoque sistémico”

4. “Implementación de las estrategias para el desarrollo de competencias en el ser del aprendiz”
5. “Gestión del conocimiento para el relevo generacional en el SENA”
6. “Constitución del Equipo Profesional para la Transferencia y Sostenibilidad de la Metodología Systemia”

A modo de preparación para seguir trabajando, los seis grupos de proyectos analizaron los siete pasos referentes a una gestión de proyectos profesional, a partir de los cuales planificaron posteriormente su proyecto.

Los resultados de los seis proyectos se presentaron por medio del papelógrafo en un mercado de información y se rogó a los participantes que visitaran el mercado informativo con un compañero de otro Centro y formularsen por escrito un comentario valorativo, una idea sobre cada proyecto. El intercambio se llevó a cabo de la siguiente manera: se invitó a todos los grupos de proyectos a que tomaran asiento sucesivamente en el centro del aula y describieran sus experiencias durante la planificación del proyecto. Como “regalo” recibirían a cambio las sugerencias y comentarios sobre su proyecto por parte de sus compañeros.

Al día siguiente, durante la fase de profundización sobre los proyectos de trabajo, en la que también se consideró las recomendaciones propuestas por los compañeros (“regalos” del día anterior), los grupos de proyectos abordaron las siguientes preguntas:

- ¿Qué objetivos queremos alcanzar a largo plazo (2020), a mediano plazo (2012) y a corto plazo (hasta final de año)?

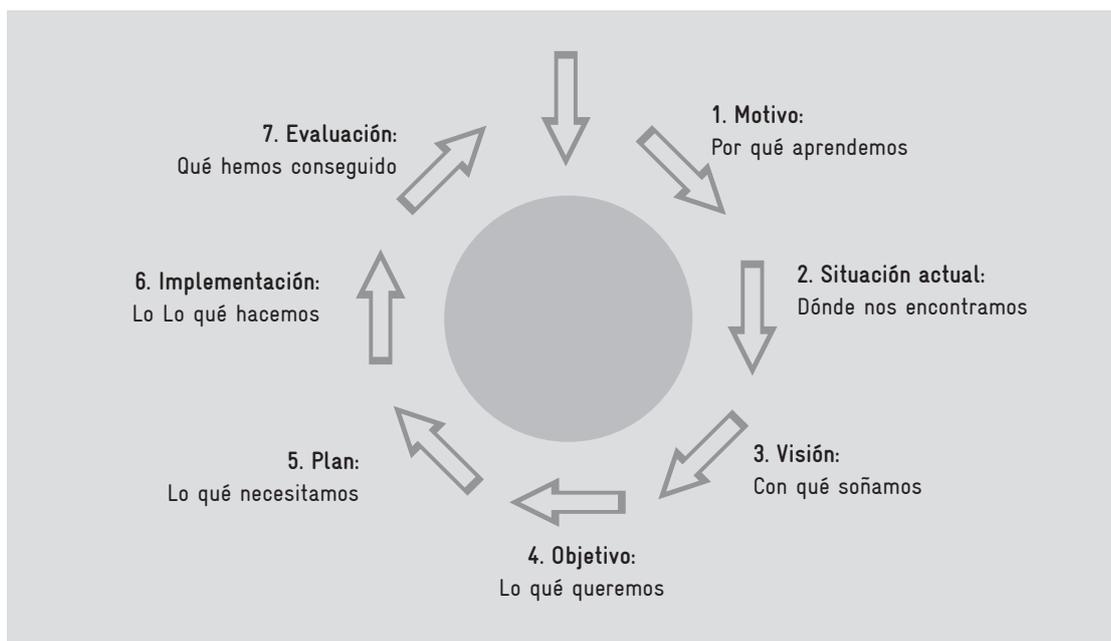


Fig 11: Fases en el desarrollo de un programa de formación profesional

Realización concreta

- ¿Qué tipo de apoyo necesitamos y cómo podemos conseguirlo?
- ¿Con qué tipo de resistencias tenemos que contar y cómo podemos afrontarlas?

Para la evaluación de los resultados se organizó una competición en la que se enfrentaban dos grupos de proyectos y presentaban sucesivamente los argumentos de porque su proyecto merecía recibir apoyo del fondo de promoción. El grupo con el que se competía tenía la oportunidad de formular sus objeciones y preocupaciones, a las cuales tenía que enfrentarse el grupo que solicitaba apoyo. El jurado estaba compuesto por los otros cuatro grupos de proyectos y al final debía decidir si y en qué cuantía estaba dispuesto a apoyar a ambos proyectos. Las breves y condensadas disertaciones de ambos grupos, ofrecieron a los miembros del jurado la oportunidad de escuchar de cerca la substancia sistémica y la argumentación de los candidatos. Este procedimiento también aportó a los grupos ideas para replantear y reestructurar sus proyectos. Al mismo tiempo, pudieron experimentar un gran número de métodos, lo que genera una diversidad sistémica de perspectivas.

El último día, a los grupos de proyectos se les asignó la tarea de redactar una documentación con carácter de compromiso, en la que se definían un procedimiento vinculante y el reparto de responsabilidades y que firmaron todos los miembros de los grupos. El resultado fueron seis documentos impresionantes, visibles (y vinculantes) para todos los participantes y que están publicados en la plataforma de systemia academy.

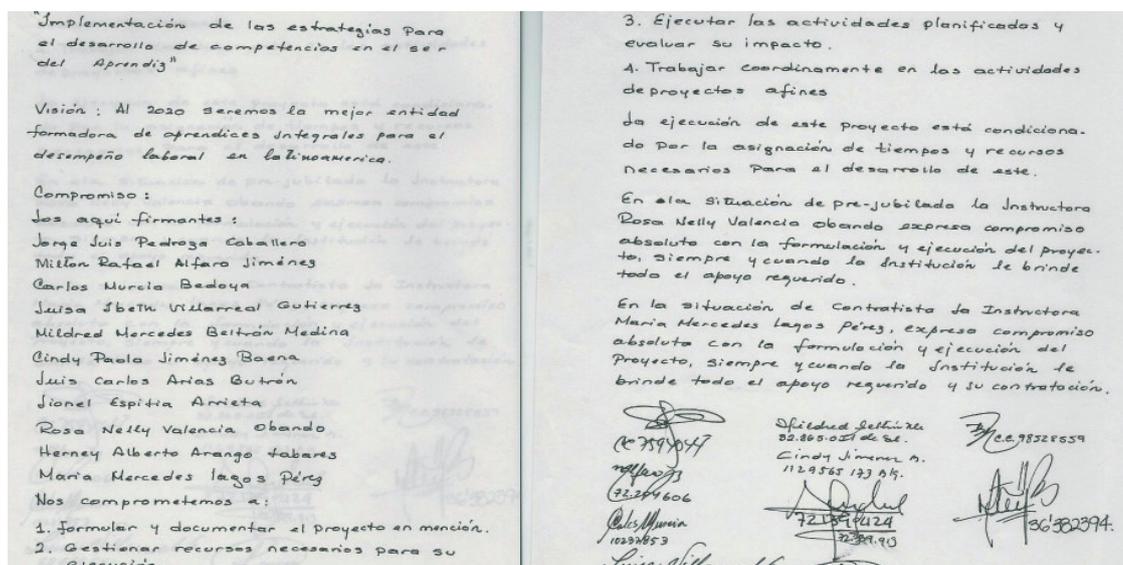
A continuación y en una breve fase de Input, se volvió a señalar que en el debate internacional sobre el desarrollo escolar, la idea de equipos profesionales aparece hasta

un cierto punto paralela al enfoque de proyectos de gestión. Mientras que el primero, que con los seis documentos vinculantes están claramente documentado, muestra una dimensión horizontal (inter-institucional), así como vertical orientada a la dirección, los equipos profesionales se rigen por una lógica distinta: se trata de movimientos de autoayuda de los grupos profesionales. Y como tales, su objetivo es intensificar la cooperación horizontal y la cooperación vertical (orientada hacia abajo). Se ocupan de las inquietudes inmediatas de la vida cotidiana entre compañeros y ponen en marcha medidas de mejoramiento.

Por último, en los grupos de las diferentes regiones se tematizaron las dos cuestiones siguientes referentes al mejoramiento, en el que cada grupo de trabajo se tuvo que organizar en tres subgrupos adoptando los roles correspondientes del "idealista", "escéptico" y "realista":

1. ¿Cómo podemos mejorar la cooperación colaborativa entre colegas?
2. ¿Cómo podemos mejorar la formación y el perfeccionamiento sistémico de los colegas?

Las propuestas elaboradas por los grupos de las diferentes regiones se valoraron mediante un listado de chequeo. Para ello se formó en el aula una línea con representantes de un instructor experimentado y uno recién incorporado, un subdirector, un administrativo y un aprendiz, orientados a unos 10 metros de distancia del objetivo "SENA como Institución viva". La tarea consistía en que todos los representantes se moviesen lo más cerca posible hacia el objetivo deseado, los miembros de los grupos presentaban sus propuestas de mejora y observaban los movimientos de los representantes dentro del aula. Al mismo tiempo, los grupos también podían dirigir los movimientos añadiendo un comentario adicional, por



Compromiso del grupo "Competencias en el ser del aprendiz"

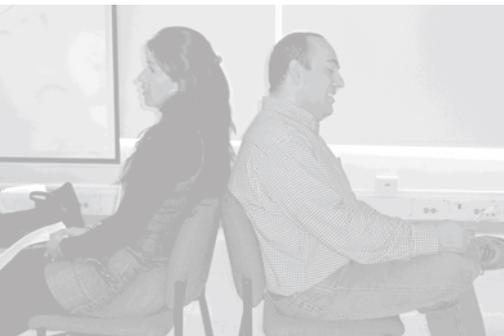


ejemplo, si un aprendiz manifestaba un retraso considerable, se formulaban propuestas de mejora, pudiendo así desarrollar su propuesta.

De este modo, los grupos de trabajo recibieron un feedback directo sobre sus propuestas, al quedar patente, de forma gráfica, hasta qué punto sus propuestas podían reportar beneficios potenciales a los diferentes grupos de afectados. Resultó impresionante comprobar cómo inicialmente las propuestas se dirigían en beneficio de los instructores y, en segundo lugar, a los directores: sólo ante el retraso considerable del representante del aprendiz, que en una Institución como el SENA debe ocupar el centro de atención, se ampliaron las propuestas de mejora de tal manera que éstos reiniciaron el movimiento hacia adelante.

Al final de este último módulo, los participantes regresaron a casa llevando consigo planes e ideas de implementación, concretas y vinculantes, y con la confianza en la viabilidad y en su propia fuerza como Centro y como SENA-.

“No es un simple módulo. No es un curso más, no es un conjunto de principios teóricos difíciles de aplicar... al mirar atrás y reunir en una sólo frase puedo decir que es un cambio que inicia donde debe ser: desde el interior de cada uno de nosotros, nos proporciona sencillos conocimientos, estrategias, ejercicios y prácticas que nos permiten un mejor desarrollo personal, profesional y que redundan en lo familiar... un detalle que destaco ha sido el tiempo en el que hemos participado, ya que cada vez que nos reunimos evidenciamos esos cambios.” (Ana Isabel Gómez B., Barranquilla)



5 El uso de la Plataforma systemia en el contexto de la medida

La principal finalidad del perfeccionamiento sistémico del personal técnico y directivo de SENA del ámbito de la pedagogía profesional, radica en que a través de la vivencia del cambio de perspectiva y comportamientos en situaciones de enseñanza y contextos de liderazgo, los participantes cambien su propia actitud y experimenten y ejerciten nuevos modos de proceder. Para conseguirlo, los técnicos y directivos deben conocer nuevos enfoques del ámbito social, de la comunicación y del aprendizaje. Pero también tienen que tener la oportunidad, y eso es mucho más importante, de experimentar nuevas formas de pensar, sentir y comportarse frente a los alumnos, así como de los compañeros de trabajo. Por esta razón, en los seminarios, en gran parte, no se impartían contenidos. En este contexto, la disponibilidad de servicios de eLearning y eCoaching, cumplieron una importante función didáctica.

a) Distribución

Los materiales necesarios se entregaron a los participantes en el marco de la plataforma de eLearning entre 3 y 4 semanas antes de empezar el taller y se rogó a los participantes que formularan observaciones con respecto a los ejercicios y cuestiones de transferencia que figuraban en estos textos, así como también participar en las ofertas de Chats. En total se distribuyeron en español ejercicios prácticos y de reflexión, relacionados con los temas siguientes:

1. Puesta en marcha: La sistémica como postura pedagógica
2. Reflexión sobre la propia práctica metodológica
3. Campamento metodológico: Métodos del aprendizaje vivencial

4. El Nuevo papel como docente: Asesoramiento, desarrollo escolar y acción didáctica
5. Desarrollo de equipo y apoyo en equipo
6. Capacitación en comunicación y manejo de conflictos
7. Transferencia y sostenibilidad

De forma limitada, también se puso a disposición de los participantes otros textos de Systemia para profundizar en los temas (como p. ej., recopilación de métodos de enseñanza vivenciales, en la especialidad de Pedagogía, de la Universidad Técnica de Kaiserslautern, publicados por la GTZ en español).

b) Asesoramiento didáctico a través del eCoaching

En el curso de la cooperación con las tres regiones del SENA en Colombia, se puso de manifiesto que la oferta de InWEnt puede jugar un papel muy importante en la organización del asesoramiento didáctico de estas Instituciones. En particular, a través de la cooperación orientada a la experiencia sobre el terreno, por una parte, así como la interconexión electrónica de los resultados de este trabajo conjunto, por otra parte se pudo crear un sistema de redes de experiencias, que los participantes calificaron de sumamente valioso.

Por ejemplo, en términos concretos, se diseñaron herramientas, con cuya ayuda los responsables del perfeccionamiento de los/las instructoras podían realizar observaciones durante las prácticas de enseñanza (figura 4). Así fueron surgiendo patrones de observación en las tres localizaciones que reflejaban enfoques parecidos, pero que diferían en algunos aspectos. Inmediatamente



después del regreso a Alemania, Systemia se encargó de preparar estos documentos y colocarlos en la red para que estuvieran al alcance de todos. De manera similar se desarrolló conjuntamente un proceso de aprendizaje organizacional sobre el tema “fases de una conversación de asesoramiento” y se puso a disposición de todos los actores de forma virtual (anexo 7).

Como ya se señaló en otro momento, estos ejemplos muestran que por medio la utilización didáctica y coherente de las redes electrónicas se puede fomentar y hacer un seguimiento del aprendizaje organizacional de los equipos de profesores, ya que las propuestas y los enfoques más importantes están en su mayor parte presente en el conocimiento colectivo de los equipos docentes. Lo que se incorporó al “Marco” fue su estructuración, concretización y priorización. Y el hecho de acercarse al modo de pensar de los/las colegas de otras regiones acentúa la sensación de que a través de la cooperación se puede seguir progresando. Este es un aspecto importante del “aprendizaje organizacional”, como se le denomina en el debate reciente en torno a estos temas. En el debate sobre la política de desarrollo, ya existen argumentaciones similares desde la década de los 70, relacionados con el término de autosuficiencia.

c) Diálogo virtual (Chatroom)

Inicialmente, los servicios de Chats también se utilizaron para debatir sobre temas, no obstante decayó de forma relativamente rápida la participación en la profundización y debates virtuales, que fueron reemplazados por las preguntas de los estudiantes a través del correo electrónico directo, que se respondían inmediatamente. Sin embargo, se fue reduciendo la participación activa en los diálogos virtuales. El esclarecimiento de este hecho reveló que la mayoría de los participantes no tiene acceso directo a Internet, ni tampoco posibilidades de utilizar las conexiones del SENA sin restricciones de acceso a la plataforma. Por esta razón los diálogos sincrónicos de la

plataforma se fueron reemplazando paulatinamente por formas asincrónicas de intercambio y de Coaching.

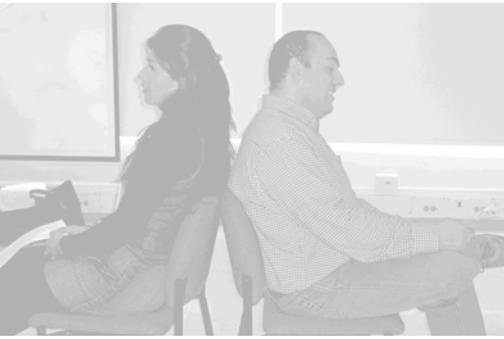
d) Irritación a través de impulsos de trabajo

La plataforma también se utilizó para invitar a los participantes, entre las fases de los diferentes talleres, a trabajar de forma concreta determinadas tareas orientadas hacia la transferencia. Así, p.ej., después del taller de octubre del 2010, que tuvo como tema central “desarrollo de equipos”, se les envió a los participantes una tarea de transferencia (anexo 8), a través de la cual los participantes debían prepararse para las cuestiones del módulo de febrero/marzo del 2011. La intención era preparar el acceso didáctico del módulo siguiente en base a las opiniones, preguntas y problemas que fueron surgiendo a lo largo de la resolución de la tarea.

“Durante la capacitación que ustedes nos han brindado propiciaron las condiciones adecuadas para crear el ambiente donde nosotros nos pudiéramos sentir dispuestos y abiertos para: aprender, dejarnos cuestionar y cuestionarnos, auto observarnos, reflexionar y arriesgarnos a hacer cambios.

Los documentos leídos con anterioridad, nos permitieron incrementar el interés y las expectativas frente al desarrollo de los temas. En los encuentros la metodología (vivencias, experiencias, ejercicios) nos llevó a ser conscientes de actitudes, comportamientos y formas de pensar mecánicas, que nos obstaculizaban tener una nueva mirada a nuestra cotidianidad.

El producto de este aprendizaje ha sido las transformaciones que en mayor o menor grado cada uno de los participantes hemos dado en nuestra actitud personal y en nuestras relaciones con los demás en los distintos ámbitos personal, familiar, laboral y social. Por todo ello el sentimiento es de afecto y gratitud para ustedes.” (Margarita María Palacio Gómez, Medellín)



6 Bibliografía

Arnold, R. (2002): Formación Profesional. Nuevas tendencias y perspectivas. Montevideo: Cinterfor.

Arnold, R. / Arnold-Haecky, B. (2010): La Promesa de Sísifo. Una introducción a la pedagogía sistémica. Valencia: Germania

Livingstone, D.W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: QUEM-Report Heft 60: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel. Referate auf dem internationalen

Fachkongress vom 21.-23.4.1999 in Berlin. Berlin, S. 65-91.

Moore, M.G. (1977): A model of independent study. In: Epistemodidaktika, 1, S.6.

Tough, A. (1979): The Adult's Learning Projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto: Institut for Studies in Education.

Anexo: Instrumentos concretos



1 Listado de métodos (un método para cada situación)

Método	Descripción	Fortaleza/ Ventajas	Experiencias de aplicación
<p>El amigo secreto</p> <p>de</p> <p>Rosa Nelly Valencia Obando</p>	<p>Material: Papeles pequeños y una bolsa.</p> <p>El primer día del taller o curso, se le pide a los participantes que cada uno de ellos escriba en un papel su nombre, a qué se dedican y alguna característica personal (como cosas que le gustan, etc.) Una vez que todos los participantes hayan escrito su nombre se ponen en una bolsa o algo similar y se mezclan todos los papeles; luego cada persona saca un papelito a la suerte, sin mostrarlo a nadie; el nombre que está escrito al que va ser su "amigo secreto".</p> <p>Una vez que todos tengan su amigo secreto, se explica que durante x tiempo que vamos a trabajar en tema en cuestión, debemos comunicarnos con el amigo secreto de tal forma que éste no nos identifique. Que el sentido de ésta comunicación es conocer un poco más a nuestro compañero, de una manera simpática y fraternal, reconocer sus aportes, hacer críticas constructivas respetando la diferencia, etc.</p> <p>Se acuerda en qué momento se descubren los amigos secretos. A la suerte, pasa algún compañero y dice quién cree él es su amigo secreto, y por qué; luego se descubre si acertó o no y el verdadero amigo secreto se manifiesta y luego a él le toca descubrir a su amigo secreto y así sucesivamente hasta que todos hayan encontrado el suyo.</p>	<p>Esta metodología implica que vamos a observar a nuestro amigo secreto, y todos los días vamos a comunicarnos con él, (por lo menos una vez), enviándole alguna carta o algún obsequio (lo que la imaginación de cada quién le sugiera).</p> <p>Para hacer llegar los mensajes al amigo secreto, lo enviamos con otra persona, o lo colocamos en algún sitio específico en que sepamos que el compañero lo va a encontrar; nadie debe delatar quién es el amigo secreto de quién.</p> <p>Lo más importante es el ambiente de aprendizaje que se crea para interactuar en forma amena.</p>	<p>El método El amigo secreto es pertinente para crear un ambiente apropiado para que todos se conozcan al principio de un seminario o, también, es útil para abordar un nuevo tema, ya que así se conocen los nombres, un poco sobre la vida familiar, laboral y social, las preferencias, los intereses, los gustos, algunas características personales, actitudes y comportamientos de las personas del grupo.</p>

2 Diagnóstico de dirección: ¿Soy un/a directivo/a sistémico/a?

Preguntas de investigación sobre la apreciación de competencia	Sí	No	Poco seguro
Conozco muy bien mis puntos fuertes y débiles y lo percibo en la mayoría de los casos cuando reacciono de manera emocional o ejerzo dominio.			
Dispongo de posibilidades para controlar mi comportamiento y simplemente raras veces soy muy exigente con otras personas con respecto a mis sentimientos y conocimientos.			
He aprendido a admitir y corregir errores y a pedir disculpas.			
Luego de que hayan ocurrido malentendidos y conflictos, soy capaz de acercarme nuevamente a los interesados y establecer confianza.			
Estoy en condiciones de saber manejarme de tal manera con mis inseguridades y frustraciones que es posible lograr una solución de problemas de forma conjunta.			
Soy paciente y perseverante con mi empeño en comprender lo que está ante mí y participar para lograr una solución de problemas.			
Soy capaz de tratar a otras personas con gran aprecio y respeto – también y especialmente en situaciones en las cuales ejerzo una función como asesor o instructor.			
He aprendido a asumir responsabilidades y a desempeñarme como directivo.			
Dispongo de estrategias para manejarme con grandes cargas como, por ejemplo, estrés siempre de manera calma, paciente y constructiva (= “en aras del éxito de la cooperación”).			
Dispongo de técnicas de aprendizaje eficaces y sé cómo organizar de forma óptima mis propios procesos de aprendizaje.			
También a nivel lingüístico, estoy en condiciones de cooperar competentemente para lograr soluciones de problemas, aportar mis conocimientos y asumir responsabilidades.			
Siempre busco la oportunidad en la cual pueda poner a prueba mi modo de manejar críticamente problemas y situaciones sociales (p.e. en dirección y asesoramiento).			
Tengo presente continuamente que también otras personas poseen la verdad (su verdad) y puedo respetarla.			
Soy una persona cuidadosa pero no miedosa, es decir, yo sé lo que puedo hacer para conservar la calma y la paciencia también en situaciones conflictivas.			
Estoy en condiciones de velar por mi seguridad y también de reaccionar en situaciones peligrosas de tal forma que, a través de mi comportamiento, no contribuya a una escalada.			
Me llevo muy bien con personas diferentes y también me manejo bien en distintas situaciones y casi siempre logro asesorar o guiar de tal manera que los demás lo experimentan para sí mismos como algo exitoso.			

3 Observaciones acerca del diseño de una conversación de asesoramiento

El diseño de una conversación de asesoramiento de aprendizaje es el comienzo de un desarrollo de competencias autodirigido. Su objetivo es construir junto con el alumno un concepto lo más concreto posible acerca de las posibilidades de mejora así como los pasos concretos para su realización.

Los cuatro pasos del asesoramiento de aprendizaje

Los cuatro pasos que se mencionan a continuación indican más bien las funciones como una sucesión de actividades. Esto significa que las actividades de ciertos pasos también podrán “hallarse” o bien también no existir en fases avanzadas.

Pasos o funciones del proceso	Actividades
Orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Entrar en contacto - Conocerse (mediante presentaciones breves de la cartera propia) - Aclarar (y explicar) los roles (p.e. encargos de otros etc.) - Condiciones generales (tiempo estimado, perspectivas) - Aclaración del deseo (dado el caso, prioridades) - Acuerdo de objetivos
Aclaración	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción (contexto, antecedentes, transformación) - Aclaración de las perspectivas acerca del futuro - Conversación acerca del éxito y experiencias con las aplicaciones de soluciones hasta el momento - Aclaración del procedimiento - Aclaración del encargo (detalle del objetivo)
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar nuevas perspectivas - Elaborar diferentes posibilidades de solución / alternativas de actuación - Conversación acerca de las diferentes consecuencias y valoración de alternativas de actuación - Toma de decisiones - Desarrollo de objetivos parciales - Planificación concreta de medidas
Perspectivas	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar el resultado - Asegurar la transferencia - Aclarar los criterios o medidas de evaluación - Retroalimentación y evaluación de la conversación - Dado el caso, convenir el próximo paso en el proceso de asesoramiento

4 Guía para el estudio del lenguaje corporal

Mediante nuestro cuerpo expresamos lo que sentimos antes de ser conscientes de ello. Se trata de procesos de valoración y apreciaciones con cuya ayuda expresamos, en realidad, lo que pensamos y como nos sentimos en una situación – incluso cuando nuestra imagen externa sea afable o de mucha relación. Nuestro lenguaje corporal nos delata.

Descodificar esta información de la expresión corporal ayuda no solamente a comprender mejor a lo que tenemos delante nuestro. A través de nuestro cuerpo recibimos también importante información acerca de

cómo nos sentimos “verdaderamente”. El lenguaje corporal representa la manera de expresión de nuestro sistema emocional con el cual nosotros nos orientamos naturalmente. Comprender al propio cuerpo en sus reacciones significa por lo tanto también “descubrir uno mismo sus propias intenciones”.

Las siguientes preguntas nos ayudan a observar con mayor precisión nuestra expresión corporal. Asimismo podemos descifrar también el lenguaje corporal de quién tenemos ante nosotros:

¿Qué dicen nuestros ojos?	¿Miramos directamente o sólo rozamos a la otra persona con la mirada? ¿Establecemos contacto visual? ¿Nos miramos a nosotros mismos? ¿Miramos hacia adentro? ¿Qué es lo que vemos allí? ¿Hablamos con una mirada cabizbaja? ¿Son nuestros ojos muy expresivos?
¿Qué “dice” nuestra boca cuando ella no dice nada?	¿Somos obstinados? ¿Apretamos los dientes? ¿Se nos queda la boca abierta? ¿Se nos cae la mandíbula?
¿Qué dice la postura de nuestra cabeza?	¿Hablamos con la cabeza erguida? ¿Estamos inclinados? ¿Sentimos lo que ocurre a nuestro alrededor?
¿Qué dicen nuestros hombros?	¿Miramos arriba de los hombros? ¿Estamos agobiados (depresivos)? ¿Damos la espalda? ¿Tomamos algo “a la ligera”?
¿Qué dicen nuestras manos?	¿Qué hacen nuestras manos? ¿Cómo actúan? ¿Qué “comprenden”? ¿A qué “dan pie”? ¿Invitamos o ellas rechazan? ¿Hablan desde su muñeca?
¿Qué dicen los brazos?	¿Abrazan o restringen? ¿Sacan algo de la manga? ¿Nos sostienen? ¿Contrarían algo?
¿Qué dice nuestra espalda?	¿Cargamos algo pesado? ¿Nos aflige algo? ¿Realiza algo de espaldas?
¿Qué dicen nuestras piernas y pies?	¿Esta (ya) pronto para hacer algo? ¿Simulamos un encuentro? ¿Se acerca a alguien? ¿Somos ligeros de pies?
¿Qué expresan nuestros músculos?	¿Esperamos con impaciencia lo que nos encontraremos allá? ¿Estamos relajados? ¿Estamos tiesos o asustados? ¿Andamos con cuidado?
¿Qué dice nuestra respiración?	¿No respiramos profundamente? ¿Se alza o hunde nuestro pecho? ¿Hablamos “con énfasis”?

5 Evaluación de equipo: Hoja de diagnóstico de equipo (ampliado según: Philipp 2006, p. 734)

	1	2	3	4	5	6	
Orientación hacia la meta							
No tenemos claras las metas del equipo.							Las metas del equipo son claras para nosotros y nosotras.
No me identifico con las metas del equipo.							Me identifico con las metas del equipo.
Nuestras metas no son realistas y son inalcanzables.							Nuestras metas son realistas y alcanzables.
Los y las integrantes del equipo no saben bien qué es lo que tienen que hacer.							Los y las integrantes del equipo conocen sus tareas.
Las informaciones a menudo se intercambian demasiado tarde.							Las informaciones siempre se intercambian a tiempo.
Cohesión							
Algunos y algunas piensan demasiado en sí mismos y en sí mismas.							En el centro de todo está el equipo y no el individuo.
Hay competitividad entre los y las integrantes del equipo.							La competitividad entre los y las integrantes del equipo no es un tema.
No nos hablamos de manera abierta y libre.							Nos hablamos de manera abierta y libre.
Las informaciones importantes nos las reservamos para cada uno y una de nosotros y nosotras.							Ingresamos todas las informaciones importantes en nuestro equipo.
Asunción de responsabilidad							
Rara vez pensamos en mejoras.							Siempre estamos pensando en mejoras.
Los y las integrantes del equipo evitan asumir responsabilidad.							Los y las integrantes del equipo asumen responsabilidad.
Desarrollo de personal estratégico							
No tenemos visiones concretas ni estrategias para nuestro desarrollo escolar.							Tenemos visiones concretas y estrategias para nuestro desarrollo escolar.
No trabajamos juntos sobre la base de demandas de competencia claras a nuestros y nuestras docentes.							Trabajamos juntos sobre la base de demandas de competencia claras a nuestros y nuestras docentes...
Orientación hacia el centro educativo individual							
Apenas cambiamos puntualmente nuestras clases.							Cambiamos nuestras clases puntualmente.
No cambiamos nada más que las clases.							Cambiamos más que las clases.

6 Tipos de roles en equipos exitosos (Phillip 2006, p. 736)

Tipo		Características típicas	Cualidades positivas
Es	Estratega	Visión a largo plazo, valiente, efectivo/a, de muchas ideas, genera concepciones.	Piensa más allá de su nariz, descubre campos de fuerza en los sistemas, interés en la renovación.
Id	El o la que da ideas	Individual, serio o seria, no ortodoxo/a, se sale de lo tradicional.	Capacidad de innovar, fuerza de la imaginación, intelecto, conocimiento, visionario/a.
Ac	Activador(a)	Extrovertido/a, entusiasta, curioso/a, ansioso/a por conocer, comunicativo.	Tiene la capacidad de tomar contacto con las personas y de averiguar todo lo nuevo, puede aceptar desafíos.
Co	Configurador(a) (da forma).	Se sale de sí mismo/a, dinámico/a, orientado/a hacia la meta, se impone.	Tiene la voluntad y la disposición para luchar contra la lentitud, la ineffectividad, la autocomplacencia y el autoengaño.
Mo	Moderador(a) (chairman)	Tranquilo/a, seguro/a de sí mismo/a, se controla, defensivo/a, manejador(a).	Tiene la virtud de aceptar, incluir y tratar a potenciales colegas con sus valores, méritos o prejuicios, percepción fuerte de realidades objetivas.
Eq (Tw)	Trabajador(a) en equipo (teamworker)	Orientado/a a lo social, amable.	Tiene la capacidad de involucrarse con las personas y las situaciones y de fomentar el espíritu de equipo.
Ca	Garante de calidad	Cuidadoso/a, consciente, trabajador(a), entusiasta.	Tiene la capacidad de llevar adelante las cosas, es perfeccionista, ama el detalle.
Sy	Sistemático/a (monitorea, evalúa)	Sobrio/a, juicioso/a, cuidadoso/a, lógico/a.	Calificación, discreción, sobriedad, práctica, claridad estable.
Re	Responsable (company worker)	Conservativo/a, cuidadoso/a, leal, consciente de sus obligaciones.	Organizar, sentido común sano práctico, trabaja duro, autodisciplinado/a, responsable.

7 Las fases del asesoramiento

Pasos o funciones del proceso	Actividades	Preguntas facilitadoras		
		Barranquilla	Bogotá	Medellín
Orientación	<p>Entrar en contacto</p> <p>Conocerse (mediante presentaciones breves de la cartera propia)</p> <p>Aclarar (y explicar) los roles (p.ej. encargos de otros etc.)</p> <p>Condiciones generales (tiempo estimado, perspectivas)</p> <p>Aclaración del deseo (dado el caso, prioridades)</p> <p>Acuerdo de objetivos</p>	<p>¿Estás de acuerdo que conversemos?</p> <p>¿Cómo tomaste esta decisión?</p> <p>¿Cómo te sientes en este momento?</p> <p>¿Qué te pasa?</p> <p>¿Qué esperas de este encuentro?</p> <p>¿Crees que esta conversación podrá llevarnos a un buen resultado?</p> <p>¿Qué temas?</p> <p>¿Te sentirás mejor si la situación cambiara?</p>	<p>¿En este momento, en qué lugar del mundo, le gustaría estar?</p> <p>Mencione brevemente las características del su perfil para el desarrollo de su trabajo.</p> <p>A partir de este perfil explique los roles en su desempeño profesional.</p> <p>¿Cuáles son sus metas en el desarrollo de su cargo en el corto y mediano plazo?</p> <p>Mencione en orden la prioridad de las actividades en las cuales le gustaría desempeñarse activamente.</p>	<p>¿Sabes por qué te invité a conversar?</p> <p>¿Estás de acuerdo en que hablemos?</p> <p>¿Cómo te has sentido en el proceso de información?</p> <p>¿Qué esperas del proceso de formación?</p> <p>¿Qué te gusta y no te gusta?</p> <p>¿Crees posible que entre los dos busquemos una solución?</p>
Aclaración	<p>Descripción (contexto, antecedentes, transformación)</p> <p>Aclaración de las perspectivas acerca del futuro</p> <p>Conversación acerca del éxito y experiencias con las aplicaciones de soluciones hasta el momento</p> <p>Aclaración del encargo (detalle del objetivo)</p>	<p>¿Qué ocurrió?</p> <p>¿Cuáles son las razones de tu actitud?</p> <p>¿Cómo es tu relación con...?</p> <p>¿Cuáles son tus expectativas?</p> <p>¿Qué te gusta en tu...?</p> <p>¿Cuáles son tus fortalezas?</p> <p>¿Cómo te pueden ayudar tus fortalezas para resolver...?</p>	<p>¿Cuál es su necesidad?</p> <p>¿Cuál es la necesidad que tiene de recibir mis asesorías?</p> <p>Describe los pasos de tus éxitos.</p> <p>¿Qué beneficios esperas de...?</p> <p>¿Qué transformarías de tus experiencias para aplicar a...?</p> <p>¿Cuáles serían tus aportes?</p> <p>¿Cómo te afectan las nuevas estrategias que propone la entidad?</p> <p>¿Qué experiencias exitosas has vivenciado con...?</p> <p>- ¿En qué contextos has obtenido los mejores resultados?</p>	<p>¿En qué aspectos del tema quiere profundizar?</p> <p>¿Qué entrenamientos y dominios ha tenido para ser exitoso en los retos del futuro?</p> <p>¿Cuál podrá ser tu aporte para...?</p> <p>¿Qué experiencia exitosa ha tenido en ese tema?</p> <p>¿En qué sentido le puedo ayudar?</p> <p>¿Cómo le gustaría que lo apoyara en este proceso?</p>

Anexo: Instrumentos concretos

<p>Desarrollo</p>	<p>Desarrollar nuevas perspectivas</p> <p>Elaborar diferentes posibilidades de solución / alternativas de actuación</p> <p>Conversación acerca de las diferentes consecuencias y valoración de alternativas de actuación</p> <p>Toma de decisiones</p> <p>Desarrollo de objetivos parciales</p> <p>Planificación concreta de medidas</p>	<p>¿Qué propones que hagamos para...?</p> <p>¿Qué esfuerzos estarás dispuesto a hacer para lograr el objetivo?</p> <p>¿Cuánto tiempo llevaría este proceso?</p> <p>¿Qué otras alternativas ves?</p> <p>¿Qué requieres para llegar allí?</p>	<p>¿Qué implicación tiene la implementación del método?</p> <p>Plantee dos variaciones al método propuesto.</p> <p>¿Qué otro método utilizaría para la solución del problema?</p> <p>De acuerdo a esa valoración - ¿qué ajustes se deben hacer?</p> <p>El presupuesto asignado: ¿se ajusta a las actividades planeadas?</p> <p>¿Hay cumplimiento del cronograma según lo planeado?</p> <p>¿Cuál es el criterio más importante para tomar la decisión sobre el método a aplicar?</p> <p>De las anteriores alternativas seleccione la más asertiva.</p> <p>¿Qué impacto va tener su método según aspectos económicos, sociales y ambientales?</p> <p>¿Qué tan efectivo es su método?</p>	<p>¿Cuáles son las alternativas para desarrollar los objetivos?</p> <p>¿Cuál de estas alternativas le permite lograr mayor participación en el desarrollo del aprendizaje?</p> <p>¿Cuáles serían los pasos a seguir para el desarrollo de los objetivos?</p> <p>¿Cuáles serían los indicadores para verificar el cumplimiento de los objetivos?</p> <p>¿Cuáles son los recursos necesarios para desarrollar los objetivos?</p>
<p>Perspectivas</p>	<p>Determinar el resultado</p> <p>Asegurar la transferencia</p> <p>Aclarar los criterios o medidas de evaluación</p> <p>Retroalimentación y evaluación de la conversación</p> <p>Dado el caso, convenir el próximo paso en el proceso de asesoramiento</p>	<p>¿Qué logros esperas?</p> <p>¿En qué notaran lo otros que tu...?</p> <p>¿Cuáles serían las consecuencias de no cumplir...?</p> <p>¿Cómo evidenciamos la mejora?</p> <p>¿Cómo te sentiste en este proceso?</p> <p>¿En qué vas a notar que...?</p> <p>¿Cómo te vas a sentir?</p>	<p>¿Cuáles serían los beneficios en este nuevo proceso?</p> <p>¿En qué crees que puedes impactar a tus aprendices si empleas nuevas estrategias y tecnologías?</p> <p>¿Qué cosa diferente harías frente a la preparación en tu labor docente?</p> <p>¿Cómo podrías apoyar o compartir con tu equipo de trabajo tus resultados o evidencias exitosas?</p> <p>¿Cómo verificaría que el uso de herramientas informáticas le facilitaron el proceso como orientador?</p> <p>¿Cómo te ha parecido participar en este proceso de asesoramiento?</p>	<p>¿Qué puedes concluir?</p> <p>¿Cómo puedes aplicarlo?</p> <p>¿Cómo sabes que queda bien hecho?</p> <p>¿Qué falta por analizar?</p> <p>¿Cómo te sientes?</p> <p>¿Cuándo volvemos a hablar?</p>

8 Tarea de preparación “Capacitación y manejo de conflictos”

Describa por favor un conflicto que haya tenido que enfrentar el año pasado con un aprendiz (o con un/un/a colega).

Realice el ejercicio “Efecto de cada cual gana” para ese conflicto. Escribanos las preguntas que se plantee, nosotros le daremos la respuesta:

Los cinco pasos para “el efecto de cada uno gana”

1. Cambio de Respuesta

Si bien es cierto que uno no puede no comunicarse, como Paul Watzlawick señala, esto no significa, que siempre se reaccione de inmediato en cuanto a cierto contenido.

Mientras más conflictiva y por lo tanto más cargada emocionalmente sea una situación de diálogo o un tema, más importante es distanciarse en primera instancia y adoptar la posición tranquila de un observador. Esto no significa que uno se queda callado, pero es una actitud importante para argumentar en forma evasiva o dilatoria, por ejemplo.

- “Déjeme pensar con calma antes de decir algo al respecto”
- “Mucho de lo que usted dice es convincente, tengo que pensar en ello en calma y además conversarlo con un colega. Sugiero que nos encontremos nuevamente después del mediodía”

2. Aclaración necesaria sin evaluación

Se trata esencialmente de estar claro acerca de las propias necesidades frente a la otra persona y comunicarlo en un “Yo- Aclaraciones”. “Yo- Aclaraciones” son afirmaciones directas (que van al grano) y que no anteponen de entrada un extenso argumento de justificación, pero al mismo tiempo con suficiente claridad de tal manera que la otra persona no se sienta de inmediato invitada a cuestionamientos.

3. Decidir una solución alternativa (“trueque”)

Lo tercero es una solución alternativa. En este caso no se sigue el cien por ciento de las ideas del uno ni del otro. Esto no deja de ser problemático, especialmente en conflictos entre directivos y subalternos, en los que el superior es confrontado frecuentemente con las preguntas del lado del perdedor (especialmente cuando el conflicto se ha convertido en algo “público”). Un significado decisivo se encuentra en la voluntad visible de buscar una solución a las necesidades de los empleados y las empleadas.

4. Transformación

Es importante una realización concreta de la alternativa de solución encontrada que sea visible inclusive para el sistema, en todo caso es necesario fijarlo en forma escrita, sea formal o informal (por ejemplo un Rotafolio). Tal acuerdo confiere a ambas partes una responsabilidad común de éxito que a la vez puede verse como la base para una futura asociación. Con frecuencia las soluciones alternativas encontradas necesitan tiempo. Por eso es importante que las partes se den un lapso de tiempo y se informen detalladamente acerca de lo que debe ser proporcionado, por quién y hasta cuándo.

5. Evaluación

Como cada innovación, los acuerdos de dirección o cooperación deben ser evaluados. La experiencia nos muestra que establecer las modalidades de evaluación como una parte del modelo alternativo es muy valioso. (“Debemos volver a hablar de esto en tres meses, ver cómo funciona nuestro acuerdo y ajustarlo si es necesario, ¿qué le parece?”)

Editora

Deutsche Gesellschaft für
Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Sede de la GIZ

Bonn und Eschborn

Friedrich-Ebert-Allee 40

53113 Bonn

Teléfono: +49 228 44 60-0

Telefax: +49 228 44 60-17 66

Dag-Hammarskjöld-Weg 1-5

65760 Eschborn

Teléfono: +49 61 96 79-0

Telefax: +49 61 96 79-11 15

E-Mail: info@giz.de

Internet: www.giz.de

Responsable

Technologiekooperation, Systementwicklung und
Management in der beruflichen Bildung

Käthe-Kollwitz-Str. 15

68169 Mannheim

Alemania

Teléfono: +49 621 3002-0

Telefax: +49 621 3002-132

E-Mail: tvet@giz.de

Internet: www.giz.de

Proyecto

Formación técnico-profesional y cooperación tecnológica
como aporte a la prevención de conflictos en Colombia

Concepto y realización

Beatrice Arnold-Haucky, lic.phil.I

(systemia, Institut für Kommunikation und Führung e.K.)

Prof. Dr. Rolf Arnold (TU Kaiserslautern)

Texto

Beatrice Arnold-Haucky, lic.phil.I

Traducción

June Marie Mow Robinson y Cristina Rodríguez Moscoso

Fotografías

systemia

Layout

Andreas Hesse, www.fgl-werketage.de

Manheim/Bogotá, Octubre de 2011

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit

The Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH was formed on 1 January 2011. It brings together the long-standing expertise of DED, GTZ and InWEnt.

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Friedrich-Ebert-Allee 40
53113 Bonn
T +49-(0)228-4460-0
F +49-(0)228-4460-1766

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Dag-Hammarskjöld-Weg 1-5
65760 Eschborn
T +49-(0)6196-79-0
F +49-(0)6196-79-1115

www.giz.de