



Desarrollo de Competencias

Transición didáctica Pág. 9

● Universidad

Competencias pedagógicas del profesorado

3

● Lógica

Del conocimiento inerte a la acción

13

● Coaching

Empoderando personas para prevención de violencia

16

● Refundación

No hay innovación sin aprendizaje evolutivo

18

MAGAZINE

- 3 El desarrollo de las competencias pedagógicas del profesorado universitario
- 5 Aprendizaje activo en un entorno virtual
- 7 Formando a través del aprendizaje activo
- 9 Didáctica de facilitación - el cambio de la orientación "input" hacia el "outcome"
- 13 El conocimiento inerte a la acción competente
- 16 Empoderando personas con herramientas de coaching para prevención de violencia inter familiar
- 18 No hay innovación sin aprendizaje evolutivo



- 21 Redes y sistemas de cooperación
- 22 No hay innovación sin aprendizaje

ACADEMIA

- 24 Certificaciones de academia
 - Aprendizaje activo
 - Procesos de cambio
 - Facilitación gráfica
- 25 Agenda de seminarios 2017

TOOLS

- 8 SysTEAMing
- 15 Mercado de Corazones
- 20 Catapultas
- 26 Pizarra de facilitación móvil plegable - MAULpro

Portada:

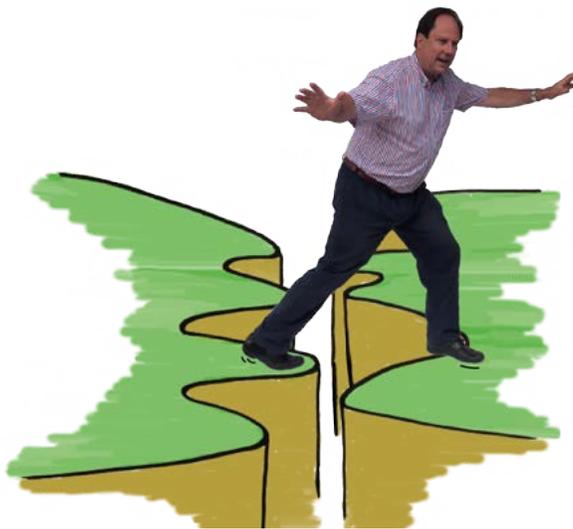
Desarrollo de competencias

Mientras que los niños tienen una curva de aprendizaje muy alta en sus primeros años, aprendiendo movimientos, orientación, lenguajes, lógica, relaciones y mucho más, esta curva se interrumpe cuando se les obliga a estar quietos y concentrarse en lo que dice la profesora o el profesor.

Nuestro aprendizaje en el futuro será más similar al aprendizaje de los niños: sistémico, constructivista, auto-organizado y continuo. Las competencias se desarrollan en situaciones confusas, bajo presión, y cuando se busca la mejor calidad bajo circunstancias adversas. Competencia es encontrar el camino entre oportunidades y riesgos. Se hace camino al andar.

“Cambiar de respuesta es evolución, cambiar de pregunta es revolución”.

Dante Alighieri (1265-1321) transición del pensamiento medieval al renacentista.



Estimado lector, estimada lectora:

Los involucrados en un proceso de decisión traen consigo conocimiento sobre contenidos (sin límite y digital), y se requiere de métodos efectivos para integrarlos en los procesos, orientarse a metas compartidas y definir sus propias tareas. Rolf Arnold muestra en su artículo la transición en la educación, del input (enseñanza) hacia sistemas de outcome (aprendizaje y desarrollo de competencias) (p.9).

No son los contenidos y las asignaturas lo que importan, sino las competencias adquiridas, el llamado outcome. Guenter Huber nos resume los cambios fundamentales en la formación didáctica del profesorado universitario en el contexto europeo, y el cambio fundamental del significado de “enseñar” desde la idea irreal de transmitir conocimiento, hacia el aprendizaje dialógico, colaborativo y activo (p.3).

Desde su extendida y profunda serie de investigaciones, Diethelm Wahl nos sorprende con resultados escandalosos sobre el desempeño de los sistemas de educación, y nos introduce a la lógica del logro (p.13). Susanne Friedrich comparte su experiencia en capacitar capacitadores con aprendizaje activo en espacios virtuales, para la creación de cursos digitales y la oferta de capacitación a los municipios de zonas alejadas (p.5).

La revisión de la gestión de calidad misma, cambia de un sistema de input, hacia el outcome de procesos en servicios y productos. Igual en educación: La calidad consiste en el proceso de aprendizaje y la competencia de los colaboradores de resolución de problemas. La nueva ISO 9001: 2015 orienta al entendimiento de la organización en el contexto interno y externo, y la evaluación y gestión de riesgos presentes en el producto. Se espera la aplicación genérica y el crecimiento de procesos de cambio en transición. Verónica Valverde constata, como facilitadora y desde el punto de vista de los participantes activos, la diferencia significativa en cómo se construyó el proceso de aprendizaje (p.7). Arthur Zimmermann relaciona los bajos niveles de creatividad y registro de patentes en América Latina, con la forma de aprendizaje (p. 22).

Para esta edición del metaaccionMAGAZINE, hemos dado un tour por el horizonte extendido para explorar temas vigentes en nuevas metodologías de aprendizaje activo. El resultado de un proceso de aprendizaje son las competencias adquiridas. A Angelica Venegas, coach, le encantan las tareas de interacción como herramientas para la prevención de violencia intrafamiliar, y nos presenta realimentación sobre los impactos y el empoderamiento logrado (p.16).

En espera que disfruten la lectura y nos realimenten sobre nuevas experiencias les saludo cordialmente.

Dr. Martin Carnap
Editorial metaaccionMAGAZINE

Edición: Martin Carnap, Nayeza Ossa.
Edición Gráfica: Francinie Esquivel.
Metaaccion, S.A., Costa Rica
Se publica regularmente 2 – 3 veces al año
y además en ediciones especiales temáticas
precio al detalle: 8,-USD / suscripción anual 20,- USD

Revista para responsables de capacitación y talento humano, facilitadores(as) para aprendizaje activo, líderes de proyectos, docentes y profesores(as), clientes actuales y futuros de Metaaccion

© Copyright 2016- Metaaccion, S.A.

Gustosamente se da el derecho de reproducir lo anterior para fines educativos y sin ánimo de lucro, siempre y cuando se incluyan las referencias de autoría principal y de los autores citados.

El desarrollo de las competencias pedagógicas del profesorado universitario

Günter L. Huber, Universidad de Tübingen, Alemania ● ● **Los programas de formación del profesorado de las escuelas primarias y secundarias, usualmente combinan estudios extensivos de dos asignaturas, y cursos para la adquisición de competencias pedagógicas que los profesores necesitan para enseñar y educar a sus alumnos. En el transcurso de las décadas pasadas, el significado de „enseñar“ ha cambiado fundamentalmente desde la idea irreal de transmitir conocimiento, hacia actividades para iniciar y mantener los procesos activos de aprendizaje del alumnado, evaluar sus rendimientos, dar retroalimentación y desarrollar enfoques alternativos, basados en sus dificultades o errores al tratar de alcanzar las metas curriculares.**

En Alemania, a diferencia de los profesores de escuela, los profesores universitarios estudian una especialidad científica y obtienen obligatoriamente el grado de doctor. Preferiblemente trabajan además en proyectos de investigación y publican sus resultados en revistas reconocidas.

El profesor universitario principiante lleva a cabo autónomamente las tareas científicas, de investigación, enseñanza y perfeccionamiento que le incumben. Pero, ¿cómo y dónde aprenden los científicos sus competencias pedagógicas? Según la ley, se puede identificar que la “aptitud pedagógica” de los aspirantes, es adquirida “normalmente por experiencias de enseñanza o de formación profesional, o por participación en cursos de perfeccionamiento en la didáctica universitaria”. Es decir, la observación de las actividades pedagógicas de sus propios profesores y la reflexión de sus experiencias podría ser suficiente, según el texto literal de la ley. Otra posibilidad es aprender los aspectos pedagógicos-didácticos casi “on the job”, es decir, al desempeñar sus tareas de enseñanza, dar consejo, examinar, etc.

La Declaración de la Sorbona en 1998 y la Declaración de Bolonia en 1999 para la armonización del diseño del Sis-

tema de Educación Superior Europeo, llevó a reglamentaciones básicas para asegurar la aptitud pedagógica de los profesores universitarios. Además, en el año 2000 la Comisión de las Comunidades Europeas publicó un memorándum sobre el aprendizaje permanente como un componente esencial de la Educación Superior, y formuló un “mensaje clave” respecto al objetivo de “desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje...”, lo que implica un **giro drástico hacia sistemas didácticos centrados en el usuario, con fronteras permeables entre sectores y niveles**. Para que los individuos puedan aprender activamente, es preciso mejorar las prácticas actuales y desarrollar enfoques nuevos y variados... “ (2000, p. 15; en negrilla en el original). Como consecuencia de exigir aptitudes pedagógicas por leyes, e implementar como criterios la experiencia de enseñanza o un certificado de formación profesional, desde 1999 se establecen centros de didáctica universitaria en Alemania con ideas nuevas.

Un análisis del contenido de los programas anuales del Centro de Didáctica Universitaria de Baden-Württemberg muestra cuatro categorías de metas, es decir, el centro ofrece cursos y apoyo para mejorar cuatro campos de competencias del profesorado universitario:

La Comisión de las Comunidades Europeas publicó un memorándum sobre el aprendizaje permanente como un componente esencial de la Educación Superior, y formuló un “mensaje clave” respecto al objetivo de “desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje...”, lo que implica un giro drástico hacia sistemas didácticos centrados en el usuario, con fronteras permeables entre sectores y niveles.

- **Competencias personales:**
El profesor como modelo profesional.
- **Competencias del campo científico:**
Conocimiento sistemático
Conocimiento del contexto social
- **Competencias de métodos:** Planificar
Disponer de un repertorio amplio de métodos
Usar medios
Examinar
Evaluar
- **Competencias sociales:**
Dar consejo
Comunicar
Resolver conflictos

El programa de formación profesional se compone de una combinación de:

- Participación en cursos presenciales,
- Supervisión durante su propia enseñanza y
- Asistencia a cursos en calidad de oyente.

Los componentes del programa se reparten en tres módulos que suman 200 unidades académicas de 45 minutos cada una. Respecto al espacio europeo y las metas de promover el intercambio y la cooperación científica en Europa, una parte de los cursos se ofrece solamente en inglés.

El centro sugiere que los participantes distribuyan sus actividades a lo largo de tres años - lo que corresponde exactamente con el período después del cual la facultad tiene que evaluar al profesor júnior y confirmar su "aptitud pedagógica".

También la "Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V." ofrece un foro para desarrollo e investigación en el campo de la didáctica universitaria. Además, promueve la discusión sobre la didáctica universitaria, pero toma

también cartas en preguntas importantes sobre la enseñanza y los estudios en las universidades. Para concretar lo que significan estos avisos temáticos, siguen unos ejemplos del programa actual (mayo de 2016) de esta asociación:

- En septiembre 2016 se celebrará la 45a. jornada de la asociación sobre el tópico "Enseñanza eficiente: identificar, desarrollar, establecer". Las contribuciones se ocuparán de criterios generales y métodos de evaluación. También unas ponencias analizarán las interacciones entre docentes y estudiantes, particularmente en la situación de examinar competencias.

- En junio de 2016 se realizó un congreso "forschen@studium" dedicado al aporte de la investigación estudiantil a la enseñanza y el aprendizaje en las universidades.

- También en junio de 2016 se celebró un simposio con conferencias y talleres sobre el tema "Lehre in den MINT-Fächern neu gestalten – aber wie?" (Renovar la enseñanza en las asignaturas de matemática, informática, ciencias naturales y técnica – pero, ¿cómo?).

Resumiendo, se puede notar que las ofertas de perfeccionamiento del profesorado universitario en el ámbito de competencias didácticas, son orientadas por los principios del enfoque del constructivismo y tratan de superar la idea antigua de enseñar como transmitir el conocimiento del experto a los novicios. En lugar de eso los docentes deberían planificar y realizar entornos de enseñanza donde los estudiantes pueden construir activamente su propio conocimiento en el sentido de Jean Piaget. Más importante aún es que la planificación de la enseñanza no se orienta solamente hacia los contenidos y metas que se presentan a los estudiantes, sino hacia los estudiantes y sus propios procesos de construcción de conocimiento. Por eso el perfeccionamiento según el enfoque general de la didáctica universitaria podría promover precisamente esta meta – bajo la condición de que no se excluyan los problemas pragmáticos de la universidad como medio ambiente de investigación y enseñanza.

Las ofertas de perfeccionamiento del profesorado universitario en el ámbito de competencias didácticas, son orientadas por los principios del enfoque del constructivismo y tratan de superar la idea antigua de enseñar como transmitir el conocimiento del experto a los novicios.

Referencia

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memoes.pdf> (18 de febrero de 2008).

Aprendizaje activo en un entorno virtual

Susanne Friedrich, Cooperación Alemana GIZ, Lima Perú; Bonn Alemania ● ● **Con la transformación virtual, también los procesos de aprendizaje se desarrollan cada vez más en el espacio virtual. Las herramientas sociales, es decir, el desarrollo colaborativo de soluciones y el uso compartido de recursos, ideas y experiencias, ganan cada vez más relevancia frente a la construcción del conocimiento formal (Hart 2013). La virtualización de la comunicación a través de las redes sociales y otros espacios virtuales, ofrece nuevas oportunidades para el aprendizaje social. Reflexionar sobre las propias experiencias y cambiar de perspectiva en el intercambio con otros estudiantes, impulsa cambios en el comportamiento. Si se crean las condiciones adecuadas, es posible poner en práctica el componente social del aprendizaje también en el espacio virtual. Conviene implementar una combinación de elementos de aprendizaje auto-guiados y elementos guiados por terceros, usando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Véase Erpenbeck y Sauter 2015).**

El proyecto de la cooperación alemana “Fortalecimiento de Capacidades para la Descentralización en los Países Andinos” (CADESAN), implementado por la GIZ, ha desarrollado con personal especializado de instituciones contrapartes, cursos de e-learning sobre los temas vigentes como un ejemplo de aprendizaje orientado a la práctica y el desarrollo de competencia, diseñado con la ayuda de las TICs. Este método virtual permitió, además, hacer llegar ofertas de capacitación a los municipios de las zonas alejadas.

Concretamente se trataba de capacitar a los docentes y expertos de escuelas de gestión pública, autoridades responsables de la implementación de los procesos de descentralización, organismos técnicos para que desarrollaran e implementaran formatos de aprendizaje virtuales innovadores que tuvieran en cuenta las diversas condiciones laborales de los funcionarios de la administración pública. Aplicando el principio de dos pisos según Wahl (2013), estos expertos fueron confrontados ellos mismos con el aprendizaje virtual, en el marco de un proyecto de capacitación con elementos virtuales.

La capacitación estuvo compuesta de fases de aprendizaje virtuales y presenciales, según el modelo blended learning, seguidas de una fase de transferencia al entorno laboral. La meta final era el desarrollo de un curso propio, como resultado tangible del proceso de aprendizaje, y su integración en la oferta de capacitación de la organización.

Selección por proyectos de aprendizaje acordados

Para acceder al curso, los candidatos tuvieron que pasar por un proceso de selección donde presentaron proyectos de capacitación (un curso sobre un tema relacionado con la gestión pública descentralizada) que habían desarrollado. Debían haber acordado el proyecto previamente con los superiores y colegas de su organización, asegurando de esta manera que la institución brindara el apoyo necesario al estudiante desde el inicio.

Fase presencial introductoria

Durante 3 días los participantes tuvieron la oportunidad de conocerse y de presentar sus proyectos de capacitación. Así se estableció la cooperación y la confianza para el desarrollo de competencias en el marco de trabajos grupales y en tándem, en el espacio virtual. Se crearon las bases teóricas mediante insumos preparados por los docentes y expertos. Un primer intercambio de experiencias entre ellos permitió a los participantes evaluar mejor el nivel de competencias con el que iniciaban su capacitación.

Fase virtual

Durante 3 meses, los estudiantes desarrollaban sus proyectos, asesorados por tutores virtuales. Intercambiaron, a través de chats, sobre aspectos metodológicos y de contenido (por ejemplo, sobre cómo integrar el enfoque de género en un curso); todos podían compartir sus avances y beneficiarse de los conocimientos de los demás participantes. Trabajaron en grupos temáticos, estableciendo el ritmo de trabajo según sus preferencias personales y las condiciones marco.

Fase presencial final

En 3 días los estudiantes compartieron sus experiencias sobre el desarrollo de sus productos y los presentaron ante el grupo. En la realimentación, los compañeros aportaron también sus propuestas de mejora. Asimismo, se tomaron acuerdos respecto a la necesidad de coaching para finalizar, en el puesto de trabajo, c/u de los proyectos de curso e integrarlos en la oferta de capacitación de la institución correspondiente.

Fase de transferencia y evaluación por usuarios

Esta fase de transferencia a la práctica era mayoritariamente auto-gestionada por los estudiantes. Puntualmente, en caso de necesidad, se ofreció un coaching sobre aspectos metodológicos, tecnológicos y de contenido. A veces en el coaching fueron integrados representantes de otros departamentos de la respectiva organización para resolver posibles problemas de implementación del curso. Una vez terminado e implementado en una fase piloto, se realizaron encuestas entre los participantes que habían asistido al nuevo curso. El objetivo era evaluar hasta qué punto los contenidos del curso les habían servido en la práctica.

Los resultados del proceso de desarrollo de competencias:

Durante 3 días los participantes tuvieron la oportunidad de conocerse y de presentar sus proyectos de capacitación. Así se estableció la cooperación y la confianza para el desarrollo de competencias en el marco de trabajos grupales y en tándem, en el espacio virtual. Se crearon las bases teóricas mediante insumos preparados por los docentes y expertos. Un primer intercambio de experiencias entre ellos permitió a los participantes evaluar mejor el nivel de competencias con el que iniciaban su capacitación.

- Fueron diseñados e implementados nuevos cursos en gestión descentralizada por parte de doce instituciones. Como resultado de la evaluación de los cursos entre 300 participantes hasta la fecha, el 82% afirmó que la capacitación tenía relevancia práctica para su trabajo.
- Gran parte del proceso de aprendizaje se pudo efectuar dentro y/o fuera del horario laboral y desde cualquier lugar (con cobertura de internet) compatibilizando la vida laboral con la vida privada de los participantes, especialmente de las mujeres que suelen atender además necesidades de su familia.
- Se desarrolló la capacidad de asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y se fomentó en ellos una metodología e-learning permitió ahorrar costos de viaje y alojamiento para los participantes. Así se integraron también funcionarios que no suelen participar en las ofertas de capacitación en las capitales, porque no se pueden desplazar continuamente o ausentar muchos días seguidos de sus lugares de trabajo.
- Los participantes manejan la metodología e-learning (y blended learning) y sus herramientas de modo que se encuentran capacitados para desarrollar e implementar cualquier tipo de cursos virtuales. En el caso de la externalización de este tipo de proyectos, disponen ahora de las habilidades necesarias para formular los requisitos metodológicos y de contenido de un curso (por ejemplo, formular los términos de referencia) y de comprobar la calidad de los cursos.
- Además, se desarrollaron ofertas formativas tanto virtuales como semi-presenciales que, considerando el radio de acción de las instituciones participantes, benefician anualmente a cerca de 17.500 empleados de las administraciones locales y regionales en los países andinos.

Bibliografía

Erpenbeck, J., Sauter, S. y Sauter, W. (2015): E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung. (E-Learning y Blended Learning – Procesos de aprendizaje auto-dirigidos para la construcción de conocimientos y para la cualificación) 40 S. Springer.

Hart, J. (2013): 12 steps to successful social learning (12 pasos para aprendizaje social exitoso). <http://es.slideshare.net/janehart/lt13-ss> (abgerufen am 25.02.2016).

Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. 3. Aufl. mit Methodensammlung. Creación exitosa de ambientes de aprendizaje. 3ra. Edición con colección de métodos) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



Susanne Friedrich, ha sido directora del Proyecto CADESAN, Fortalecimiento de Capacidades para la Descentralización en los Países Andinos, de la Cooperación Alemana, financiado por el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo e implementado por la GIZ., cuya segunda fase ha terminado a mediados del 2016. Desde inicios de septiembre, colabora con GIZ al Practitioner Hub. Practitioner Hub brinda una puerta acceso a información sobre las últimas buenas prácticas, visión y análisis de negocios inclusivos.
<http://www.inclusivebusinesshub.org/>



Formando a través del Aprendizaje Activo

Verónica Valverde, Profesional de Evaluación de desempeño, Recursos Humanos de la Compañía Nacional de Fuerza y Luz CNFL, Costa Rica ● ● **Hace algunos años atrás, inicié como instructora para facilitar procesos de formación en algunas áreas de conocimiento con personas adultas, lo cual significó todo un reto, pues el sistema tradicional de enseñanza deposita en los instructores una dimensión del “saber” donde el conocimiento se inicia a partir de lo que el instructor puede enseñar.**

A inicios de julio de 2016, tuve la oportunidad de recibir la formación sobre “Aprendizaje Activo en Sistemas de Calidad”, lo cual amplió mi visión al ayudarme a comprender que los “instructores” en la realidad debemos ser “facilitadores” y que el aprendizaje lo construyen las personas, pues son quienes realmente pueden encontrar en sus respuestas la resolución de sus necesidades. Bajo este precepto, en realidad los facilitadores conducimos y orientamos los procesos formativos por medio de la experiencia y el mensaje que se quiera transmitir.



Recientemente, logré poner en práctica la metodología de enseñanza que recibí por parte de Metaacción y, como facilitadora de anteriores procesos, pude constatar una diferencia significativa en cómo se construyó el proceso de aprendizaje. En esta ocasión, los asistentes evidenciaron un interés real en participar activamente de cada proyecto de aprendizaje, lo cual me lleva a concluir que los facilitadores tenemos el reto de ser creativos y dinamizar nuestros propios procesos de enseñanza, para poder aplicarlos con los equipos de trabajo y transmitir metodologías que logren impactar en las personas.

Las técnicas de facilitación a las que tuve acceso en mi proceso de formación, me ayudaron a abordar en mi empresa y con los grupos participantes, los diversos temas en un ambiente dinámico, interesante y de práctica, de forma que el conocimiento se logró construir de manera activa, reflexiva y vivencial. Un comentario curioso que escuché de uno de los líderes a quien se les impartió el proceso, fue “traía mi laptop para trabajar y no pude ni siquiera encenderla”.

El taller que recientemente impartí bajo la metodología de aprendizaje activo, estaba dirigido a los mandos altos de mi organización, con el objetivo de abordar el tema de las competencias laborales y, específicamente, el Desarrollo de Personas. Realmente era un reto para el equipo de trabajo de mi área, crear escenarios que les facilitara a todas estas personas de mucha experiencia en la empresa la interiorización de los diversos conceptos, por lo que utilizamos como técnica introductoria “El Navegador del Equipo”, con el objetivo de sensibilizar en los factores personales que afectan a los líderes y a sus colaboradores como seres humanos. En el camino que se construyó para esta actividad, los líderes debían recorrer el laberinto y comentar diversas imágenes que abordaban los temas que queríamos evidenciar.



Otra herramienta que utilizamos en este taller fue el Systeming, el cual realmente impactó a los asistentes, pues se creó una conciencia colectiva sobre la importancia del equilibrio en la vida organizacional, considerando que todos (piezas, pequeñas, medianas y grandes) tienen una contribución en la empresa, y al mismo tiempo concluyendo sobre la importancia del rol del director y la intuición del rol de escucha. Un aspecto que tuvo gran relevancia fue la metodología que se utilizó para realizar una lluvia de ideas, la cual fue completamente innovadora y permitió a los asistentes construir las respuestas en torno a algunas preguntas que nos interesó desarrollar.



En términos generales y para finalizar, la metodología sobre aprendizaje activo logró convertir un día de taller tradicional en un proceso de formación donde, a través del juego y actividades creativas bien planificadas, cada participante resolvió con compromiso, entusiasmo, y sentido de colaboración, los proyectos de aprendizaje y las técnicas de facilitación implementadas.

Agradezco a Dios la oportunidad brindada; a la CNFL por ser mi patrocinador y a Metaacción por todo su valioso aporte.



● ● **METALOG®Tools: SysTEAMing**

El proyecto de aprendizaje SysTEAMing es el método ideal para la solución de conflictos, los participantes se involucran para alcanzar la meta.

SysTEAMing: CÓDIGO 1501

Precio: US\$ 562.50 *Precio ex fábrica

Contenido: 1 tabla móvil (de madera con base de corcho), 1 pedestal (madera / acero inoxidable), 16 figuras (de madera), 3 vendas, e instrucciones detalladas.

Dimensiones: 70 x 72 x 9 cm. **Peso:** 8,4 kg en bolsa especial.



* Haga su pedido a través de info@metaaccion.com - Precio + transporte desde Alemania e impuestos



Didáctica de facilitación - El cambio de la orientación "input" hacia el "outcome" para el desarrollo de competencias

Rolf Arnold, TU Kaiserslautern, Alemania ● ● **La estrategia europea de educación es una estrategia de "outcome" o resultado. Su enfoque en las competencias reales de las personas reduce tanto el valor de sus "inputs" o insumos (por ejemplo: currículum, precisión de objetivos de aprendizaje), como los esfuerzos para la profesionalización en cuanto al proceso (por ejemplo, formación de profesores y docentes). Una mirada hacia la evidencia de las competencias, lo deja claro: Los contenidos por sí solos no son educación, y tampoco originan competencias. Son la apropiación interna y el experimentar la solución de problemas, los que generan cambios sostenibles en la vivencia de la eficacia personal y en la maduración de competencias de los sujetos aprendices. Estos conocimientos, no tan nuevos, han alcanzado apenas el actual discurso pedagógico y de política educativa. En el debate sobre las competencias, domina la perspectiva curricular sobre el punto de vista didáctico. Esta contribución investiga, por tanto, las consecuencias didácticas de la orientación hacia el "outcome" para la educación y la capacitación.**

El camino desde el "input" hacia el "outcome"

Por momentos, la orientación hacia las competencias siembra confusión, especialmente porque se buscan en vano definiciones claras y vinculantes. Además, muchos se cuestionan qué pasaría con las metas de aprendizaje, si la orientación es hacia las competencias. Sin embargo, aún hay aclaración y consuelo: la orientación hacia objetivos de aprendizaje no es obsoleta; solamente se origina de una fase de educación profesional y formación de adultos en la cual se concebía el contenido y sus requisitos como constituyente principal de las competencias. En este contexto, los objetivos de aprendizaje son objetivos de contenido: describen con precisión los contenidos que deberían adquirir los aprendices, para mostrar la debida "conducta final", como se decía en los años setenta (ver Robinsohn 1970). Desde entonces, se dieron los primeros pasos para una tímida orientación hacia el "outcome". Al llevar los objetivos de aprendizaje a la práctica, aparece una conducta en los aprendices en la cual se reconoce el alcance de estos objetivos. Por lo tanto, el giro hacia las competencias no es un cambio radical en la pedagogía de capacitación profes-

sional y de adultos, sino un paso más hacia la orientación al "outcome". Tal "impulso" hacia el "outcome" se resume en la tabla 1 (pág.10), ajustando de una vez la terminología específica del debate.

Este reordenamiento de terminología no significa que se deba abandonar el pensamiento didáctico y la terminología utilizados hasta el momento. Nada más se demuestra que la pedagogía profesional y para adultos se está enfocando más en el sujeto de aprendizaje con su "disposición a la acción auto-dirigida" (ver Erlenbeck 2010). A la vez, dejamos atrás algunas ilusiones de la orientación hacia disciplinas y enseñanza, y empezamos a reconocer que el aprendizaje no se puede "transmitir", sino facilitar y apoyar. A la vez, se traslada el enfoque en la precisión del currículum del "input" hacia el "outcome". Esta tendencia no solamente domina el debate europeo de educación, sino también los estímulos sobre enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de las neurociencias (ver Roth/Lück 2010; Hüther 2011 a y b), y reajusta las investigaciones de pedagogía profesional y de didáctica para adultos (ver Siebert 2011).



Prof. Dr. Rolf Arnold

Es catedrático de pedagogía profesional y formación de adultos en la Universidad de Kaiserslautern. Director del Centro para Estudios a Distancia y Capacitación Universitaria (DISC). Consultor para la UNESCO, la GIZ (Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit-Cooperación Alemana al Desarrollo) y la DEH (Departamento Suizo de Cooperación Internacional). Ha asesorado instituciones de formación profesoral y de adultos en Latinoamérica, y es autor de publicaciones relacionados en la región.

Tabla 1 Cambio de la orientación “input” hacia el “outcome”

	Mundo del INPUT ▶▶▶▶ Orientación hacia objetivos de aprendizaje	Entre Mundos ▶▶▶▶ Relaciones	Mundo de output o mundo de outcome ▶▶▶▶ Orientación hacia competencias
El Objetivo	Describe la conducta final en la práctica (usando palabras que indican acción, como poder designar, describir, etc.)	...es el desarrollo integral de competencias disciplinarias y no disciplinarias para la solución auto dirigida de problemas, adecuada a la situación (en contextos no previstos, inseguros y complejos).	
Entendimiento del aprendizaje	Adquisición de calificaciones a través de exposiciones de actitud de examen ante consultas automáticas (disposiciones de conocimiento y de habilidades).	El debate sobre las calificaciones claves y el nuevo ordenamiento de carreras profesionales desde 1985 (“Los aprendices deben planificar, desarrollar y controlar sus actividades por sí mismos”).	Perfiles de competencias como disposiciones a actividades auto-organizadas (ver ERPENBECK 2010) que habilitan al individuo para actuar de forma creativa y solucionar problemas.
Suposiciones implícitas	La preparación óptima y didáctica de los insumos garantiza el éxito.	Clases con proyectos, aprendizaje orientado hacia la acción.	La facilitación óptima de los procesos de aprendizaje, búsqueda y solución de problemas garantiza el éxito.
Política de educación	El ciclo de formación diseñado y de preferencia público, proporciona la acreditación	Relación entre educación general y formación profesional, apertura de universidades	Las competencias también pueden ser adquiridas de manera informal, por lo cual también se ofrecen acreditaciones como “Recognition of prior Learning”
Vocabulario	Currículo Objetivos de aprendizaje Aprendizaje Transmitir Didáctica como ciencia de enseñanza como ciencia de enseñanza	▶▶▶▶	Perfiles de competencias Arreglos de aprendizaje Adquisición Autodidacta Didáctica como ciencia del sujeto

DIDÁCTICA DE FACILITACIÓN

Más allá de las ilusiones de transmisión

Los sistemas actúan por referencia propia, o sea, en lo que hacen se refieren a lo que ya traen implícito en cuanto a potencial y posibilidades. Esta premisa es válida igualmente para los sistemas cognitivos y emocionales con los cuales las personas en el mundo se orientan a sí mismos según sus propias condiciones internas. De esta manera, por ejemplo, el alumno indisciplinado no reacciona a los intentos de motivación de su maestro, sino más bien (re)acciona dentro del contexto de sus propias dinámicas sistémicas. Frecuentemente el docente desconoce estas dinámicas, lo cual representa un déficit de diagnóstico que demuestra que no tenemos idea de en qué nos estamos metiendo cuando enseñamos, instruimos, evaluamos, amonestamos, etc. El sistema receptor percibe estas acciones dentro del contexto de sus experiencias previas y sus necesidades, y no puede evitar expresarse de acuerdo a este contexto. ¿Cómo se puede moldear o incluso interrumpir esta situación con intervención externa?

Siguiendo los conocimientos de las nuevas teorías de sistemas, este tipo de intervención (p.ej. la motivación) no es posible, ya que las condiciones para su éxito no son controlables. Por este motivo la didáctica sistémica-constructivista habla de que las personas tienen capacidad de aprendizaje, pero son incorregibles (ver Arnold/Siebert 2003). Con ello se refiere al inevitable marco subjetivo, dentro del cual solo es posible lo que el propio movimiento permite. Las personas aprenden en los eventos de enseñanza, pero este aprendizaje sigue su propia lógica biográfica sistémica. Se les puede “enseñar”, pero su proceso de adquisición de conocimientos seguirá las pautas de sus propios y exclusivos lineamientos de cognición y emoción. El aprendizaje siempre es un camino marcado por diferencias y variedad que no se orienta por estándares externos (no puede hacerlo), sino que sucede cuando los individuos se apropian y asimilan lo que consideran de importancia para su práctica de vida, o bien no asimilan (casi siempre por buenas razones personales). Por lo tanto, el que enseña no puede más que tratar de descubrir, entender y comprender la motivación de su pupilo y la forma en que la maneja, y “ofrecerle” una variedad correspondiente de arreglos estructurados de aprendizaje. Esta es una de las exigencias básicas de la didáctica de facilitación.

LA DIDÁCTICA DE FACILITACIÓN EN CONCRETO

1: LA CONSTRUCCIÓN DE ARREGLOS DE ENSEÑANZA

Los arreglos de aprendizaje no son arreglos de enseñanza, aun cuando durante su construcción siempre se corre el riesgo de tratar de “convertirlos” en eso. Este es, sobre todo, el caso cuando se trata de implementar con orientación hacia las competencias los currículos o las exigencias concretas de un contenido (“Eso es lo que los estudiantes tienen que saber”). Lo que resulta es casi siempre un intento malogrado en el camino de transición de la orientación del “input” al “outcome”; y muchas veces se puede definir muy bien la competencia específica (en forma de catálogo de contenido modificado), cuando se define el know-how que hay que manejar como una capacidad – una transferencia que se aleja solo unos cuantos pasos del mundo “input” del aprendizaje. A través de una orientación hacia la situación, se puede lograr este alejamiento importante de la didáctica del “input” que por sí sola ya ofrece lo que promete (ver Arnold y otros 2011). Su meta es la descripción de situaciones básicas, en cuya concepción específica (profesional) se demuestra si acaso y en qué medida los aprendices dominan la competencia (o si no la dominan). Por lo tanto, la definición de competencias más convincente es aquella que define las situaciones de exigencias típicas, ojalá explicadas en variedad y con detalle. De allí se desprende un perfil de competencias – probablemente la aclaración inicial de más importancia en el camino de la didáctica de “outcome”.

Los perfiles de competencias marcan la meta hacia la cual quieren llegar los aprendices en su desarrollo de competencias. Para expresarlo más visualmente, para que este viaje resulte es importante que existan infraestructuras (“trenes”) y que haya una oferta de posibilidades de viaje (“conexiones de trenes” e inclusive “compañero/as de viaje”). La tarea de una planificación de infraestructura de didáctica de facilitación moderna viene a ser esta aclaración, o sea la preparación, la reparación y el mantenimiento de “la red de rieles y del servicio”. Se expresa en la concepción de arreglos de aprendizaje, cuyo “montaje” surge finalmente de una decisión didáctica bien argumentada, ya que no existe un arreglo de aprendizaje “único”. Un arreglo de aprendizaje es la concepción de una infraestructura de aprendizaje para una asimilación, ojalá propia, por parte de los aprendices. Para esta apropiación de conocimientos se requieren claridad y variedad, pero no una orientación lineal de los detalles. La exactitud de la materia (ya) no se mide con el detalle de los “inputs”, sino con la concepción por parte de los aprendices de la situación adecuada.

LA DIDÁCTICA DE FACILITACIÓN EN CONCRETO
2: ASESORAR Y ACOMPAÑAR PROFESIONALMENTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Un proceso de didáctica de facilitación se orienta hacia los aprendices y confía fundamentalmente más en sus habilidades, que lo acostumbrado. En el lugar de la “transmisión de conocimientos” ponemos la construcción propia de cada uno de los que están en el proceso de aprendizaje, el cual verdaderamente no puede ser sustituido por nada, y menos por el concepto de “tratar un tema” por parte del docente. Este entendimiento abre la posibilidad a nuevas formas de “intervención” didáctica que, sin embargo, en la

práctica chocan con una resistencia a raíz de las tradiciones inflexibles de la cultura de aprendizaje, cuyos efectos en el desarrollo de competencias demuestran poca sostenibilidad.

La pedagogía sistémica constructivista nos lleva aún más allá, hacia una nueva definición del sujeto en el proceso de aprendizaje, cuyo desarrollo de competencias no puede ser verdaderamente exitoso sin un fortalecimiento de sus “fuerzas del yo” (ver Brater/Bauer 1990). Cada vez se encuentran deducciones más claras sobre el tema en la investigación didáctica (ver Arnold/Gómez/ Tutor 2008; Siebert 2011). La misma ha demostrado que las competencias metódicas vienen básicamente influenciadas por las experiencias de eficacia propia y por competencias sociales de interacción ya encarriladas desde temprana edad. Lo mismo es válido para las competencias emocionales, que con mayor fuerza saltan a la vista como un factor muy significativo en la experiencia y el aprendizaje del sujeto.

¿Cuáles consecuencias se desprenden para la acción en la práctica?

Antes que nada, se trata de conocer este tipo de relaciones sistémicas. Hay que saber lo que es efectivo y tener la capacidad de sacarlo a la luz en una situación de acción pedagógica concreta, o cuando sea necesario. Por esto, en los últimos años la pedagogía sistémica se ha orientado más y más hacia la investigación de métodos (ver Reich 1996, pág. 224 y sig.). Así ha creado relaciones y planteado métodos que, aunque no son todos nuevos, difieren significativamente de los métodos de transmisión de conocimiento de la didáctica mecánica (por ejemplo, métodos de auto-exploración, métodos de redes y de cooperación).

metaaccion.com/cuestionarios



- REFLEXIÓN APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS
- REFLEXIÓN CULTURA DE APRENDIZAJE
- REFLEXIÓN INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN

Tabla 2: De la enseñanza hacia la asesoría

Enseñar	Asesorar el aprendizaje
Elección y transmisión Tesis: „Quien posee los contenidos del aprendizaje, posee el éxito sobre el aprendizaje.“ (Fijación en el docente)	Arreglo de aprendizaje y acompañamiento de aprendizaje Tesis: “Quien ofrece diversas posibilidades de conexión, aumenta la sostenibilidad de la apropiación del conocimiento“. (Oferta de variedad)
Orientación implícita hacia los déficits Tesis: “Los sujetos en proceso de aprendizaje son seres incompletos, todavía no pueden aportar nada a su proceso de aprendizaje.“ (Torpeza aprendida)	Asesoría de aceptación Tesis: “Los sujetos en proceso de aprendizaje son seres competentes, que saben cómo formar su proceso de aprendizaje.“ (Competencia del autodidacta)
Fijación en el tema Tesis: “El contenido es el mismo para todos, se trata de ‘didacticarlo.’“ (El contenido es lo primordial).	Auto-reflexividad emocional Tesis: “El proceso de aprendizaje siempre está asentado sobre la biografía de aprendizaje y sobre las emociones en relación con la auto-eficacia o ausencia de esta.“ (El yo del sujeto es lo primordial)
Responsabilidad de aprendizaje Tesis: “Si no se regula bien la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje, no se aprende bien.“ (el sujeto en proceso de aprendizaje se coloca bajo la tutela del docente)	Pedagogía permisiva Tesis: “Los sujetos en proceso de aprendizaje tienen siempre la responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje; los docentes solamente pueden entorpecer o evitar la aceptación de esa responsabilidad (el sujeto es auto-responsable)
Planificación anticipada Tesis: “Entre mejor esté planificado el proceso, mejor resultarán los resultados de aprendizaje.“ (sobrevaloración de la planificación)	Planificación de la clase según la situación Tesis: “Entre más abierta y adaptada a la situación sea la concepción del proceso, mayor será la probabilidad de adaptación a las situaciones de los aprendices.“ (Apertura y flexibilidad)

Las nuevas teorías de sistema prácticamente “le quitan el piso” a la referencia pedagógica, pero también demuestran que estos sistemas precisamente no están “relacionados” más que consigo mismos, o sea, con sus propias situaciones, estructuras y elementos. La didáctica de facilitación adopta este reconocimiento teórico sistémico y abre con ello el camino a un concepto de aprendizaje, educación y formación no trivializada. El punto de partida de esta concepción no trivializada es la aceptación del hecho de que “los sistemas psíquicos provocan sus propios pensamientos y los sistemas sociales provocan su propia comunicación (ver Bökmann 2000, pág. 24). Como consecuencia central de la didáctica de facilitación, surge la necesidad de dejarse orientar por la apertura y la no-linealidad de los procesos de aprendizaje. Adicionalmente, los “acompañantes de aprendizaje” (ver SIEBERT 2002) deben aprender sobre la variedad de las diferentes lógicas de apropiación de conocimientos, para poderlas reconocer y “manejar” adecuadamente. Para lograrlo, es necesaria una “actitud constructivista” o bien sistémica, en la cual básicamente se trata de la capacidad de relativizar el deseo de orientación propio y de aprender a trabajar con apertura e inseguridades en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Lo anterior no significa que los docentes se puedan liberar de su responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje. Se trata de otra forma de responsabilidad, en la cual su expresión profesional se centra más en la asesoría del aprendizaje que en la docencia o transmisión de conocimientos. Haciendo la observación de que la adquisición de una actitud sistémica es un requisi-

to de profesionalismo necesario (ver Arnold/Arnold-Haecky 2009), se realizó la argumentación sobre la estrategia de profesionalización, que se podría definir de la siguiente manera: esta actitud no se puede alcanzar ni definir a través de una instrucción, sino que requiere de un aprendizaje que demuestre y permita experimentar lo sistémico del propio proceso de aprendizaje. Pero no es suficiente. Los docentes también deben recorrer conscientemente su propio rol dentro de este proceso de aprendizaje, para poder entender y conceptualizar su trabajo en clase como un acompañamiento y asesoría de un aprendizaje auto-dirigido. Hay varias características significativas para este proceso de cambio de rol, las cuales son tratadas con profundidad en la discusión pedagógica actual. En la tabla 2 se presentan estos aspectos en comparación en forma resumida.

Referencias

- Arnold, R. u.a. (2011). Von der Handlungsorientierung zur Kompetenzentwicklung. (De la orientación por acciones al desarrollo de competencias. Materiales pedagógicos de la Universidad Técnica de Kaiserslautern). Pädagogische Materialien der TU Kaiserslautern. Nr. 37. Kaiserslautern.
- Arnold, R./Arnold-Haecky, B. (2010): La promesa de Sísifo. Una introducción a la educación sistémica. Editorial Germania, S.L.
- Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007). Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. (Lineamientos básicos de la didáctica de facilitación. Posibilitar educación – ofrecer diversidad). Augsburg.
- Arnold, R./Siebert, H. (2003). Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. (Educación constructivista de adultos. Desde su interpretación hasta la construcción de realidad) Baltmannsweiler, 4. ed.
- Bökmann, M. B. F. (2000). Systemtheoretische Grundlagen der Psychosomatik und Psychotherapie. (Principios teóricos sistémicos de la psicopatología y la psicoterapia) Berlin u. a.
- Brater, M.; Bauer, H. G. (1990) Schlüsselqualifikationen. Der Einzug der Persönlichkeitsentwicklung in die betriebliche Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. (Calificaciones claves. La inclusión del desarrollo de personalidad en las capacitaciones profesionales. Principios para la integración de capacitación profesional específica y general) Eschborn, 1–69
- Erpenbeck, J. (2010) Vorwort. Ein Praxisbuch für Beratung und Berater. (Prefacio. Un libro de prácticas para la asesoría y los asesores) In: HARP, S. u. a.: Praxisbuch ProfilPASS. Bielefeld, 11–13.
- Hüther, G. (2011 a). Belohnung ist genauso falsch wie Bestrafung. Gerald Hüther im Interview. (La premiación es tan errónea como el castigo. En: entrevista con Gerald Hüther). In: Managerseminare, 159, 44–47.
- Hüther, G. (2011 b) Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. (Lo que somos y lo que podríamos ser. Un motivador neurobiológico) Frankfurt.
- Reich, K. (1996). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. (Pedagogía sistémica-constructivista. Introducción a los principios de una pedagogía interaccionista-constructivista). Neuwied.
- Robinson, S. B. (1970). Bildungsreform als Revision des Curriculum. (Reforma de educación como revisión del currículo). Neuwied.
- Roth, G.; Lück, M. (2010). Mit Gefühl und Motivation lernen. Neurobiologische Grundlagen der Wissensvermittlung im Training. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (Aprender con sentimiento y motivación. Principios neurobiológicos de la transmisión de conocimientos en el entrenamiento. En: Educación continua, Revista para principios, prácticas y tendencias). 1, 40–43.
- Siebert, H. (2002). Lehren als Lernbegleitung. In: VOB, R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. (Enseñar como acompañamiento de aprendizaje. En: Voss, R. (editor): Enseñanza desde el punto de vista constructivista. Los mundos en las cabezas de los niños). Neuwied, 223–232.
- Siebert, H. (2011). Lernen und Bildung Erwachsener. (Aprendizaje y educación de adultos) Bielefeld.

Del conocimiento inerte a la acción competente



No lea este artículo si su deseo es seguir dando clases o capacitaciones sin complicarse mucho.

Prof. Dr. Diethelm Wahl, Universidad Pedagógica Weingarten, Alemania ● ● **Maestros y maestras, profesores y profesoras, viven bajo la misma ilusión: con su labor, para la cual fueron capacitados intensamente, no solamente ganan dinero, sino que también son capaces de provocar algún cambio. Lamentablemente esto es una falacia. La investigación empírica tanto en escuelas como en universidades demuestra: El conocimiento se olvida tan rápidamente como fue adquirido. 285 estudiantes del primer semestre, quienes acaban de concluir sus estudios de secundaria con éxito, no pudieron realizar exámenes para alumnos de 11 a 15 años (!) en las materias de matemáticas, alemán, inglés, química, geografía e historia que les presenté como parte de mi investigación, y que según la materia, solo pudieron solucionar correctamente entre un 3% y un 65%.**

El promedio anduvo por 25%. Tres cuartas partes de las tareas de grados bajos de poca dificultad obtuvieron respuestas equivocadas. Aún más trágico es el panorama en la adquisición de competencias de acción. Estas, al parecer no son modificables ni a corto ni a largo plazo. En ese sentido, uno de mis estudiantes de doctorado, el profesor en Salzburgo Hans-Peter Gottein, publicó su tesis en el 2006 bajo el título “¿Hace usted lo que sabe?”, en la cual, para sorpresa de todos los capacitadores de profesores, demostró que una carrera de 6 semestres en una universidad de pedagogía, prácticamente no modifica la acción de enseñanza de sus estudiantes. Luego de ser planificadas oralmente en presencia del investigador y grabadas en video, prácticamente no se vio ninguna diferencia entre los estudiantes principiantes y los candidatos para examen, ¡en cuanto a la forma de dar sus clases! Se pudieron haber ahorrado los semestres de estudio.

Otra de mis estudiantes de doctorado, la Sra. Renate Schwarz-Govaers, llegó a conclusiones aún más escandalosas en su disertación (2005): **al final de 8 semestres de estudios en la universidad técnica, los enfermeros graduados se encontraban más lejos de las teorías aprendidas sobre cuidados de enfermería, que los estudian-**

tes del primer semestre que ¡ni siquiera conocían todavía estas teorías! En el año 1992, el psicólogo especialista en solución de problemas de la ciudad de Bamberg, el Sr. Dietrich Dörner, estableció el concepto de la “lógica del fracaso” para este tipo de situaciones. Con ello se acerca a la afirmación burlona de Gulbransson, cuando habla del “conocimiento eunuco”: uno sabe como es, pero no está en la capacidad de hacerlo. Ya en el año 1929, Whitehead había implementado el concepto de “inert knowlegde”, lo que Renkl en el 1996 tradujo como “conocimiento inerte”. Con ello hacen referencia a un conocimiento (técnico) que se posee, pero que a la hora de la acción no se puede o no se quiere usar como orientación. Por lo tanto, necesitamos una “lógica del logro”. Necesitamos estrategias que verdaderamente logren que lo aprendido en clase y los estudios, no sean algo adquirido solo para luego ser inmediatamente expulsado, como en una especie de bulimia, sino que sea verdaderamente reconocible en la práctica. Junto con mi grupo de investigación me he dedicado desde 1990 a elaborar esta “lógica del logro”. Los resultados de esta investigación se encuentran en 6 tesis de profesorado y 20 tesis de doctorado.

¿Y cómo es esa “lógica del logro”?

La transmisión del conocimiento es el camino equivocado. Y sin embargo, todos los sistemas de educación están orientados de esta forma. Las clases, seminarios, coloquios, mejor dicho, el conocimiento de libros es el que domina en el área de las universidades. Durante la clase, es la conversación que se desarrolla lentamente y con desvíos con base en preguntas, que se titula de forma irónica “**pedagogía del conejo de Pascuas**” porque el profesor “**esconde**” su conocimiento y los alumnos tienen que esforzarse por encontrarlo. Por el contrario, una adquisición de competencias sin el acompañamiento del conocimiento técnico necesario, llevaría a una acción ciega. Por lo tanto, el conocimiento también juega un papel en la “lógica del logro” pero no es un papel central. Los componentes esenciales son:

**La clase se desarrolla interogando...
cerca de 30% trabajan
regularmente**



1. Actuar solo se aprende actuando

Este es el credo de la teoría de acción psicológica, de la cual me considero seguidor tal cual otros antes de mí, como Hans Aebli, Mario von Cranach y Gerhard Kaminski. El “actuar” tiene un tipo de organización diferente al del “conocer”. En mi tesis de profesorado, (1991) titulada “Actuar bajo presión”, presento situaciones (proto)típicas, las cuales el actor debe superar de manera competente junto a soluciones intelectuales (proto)típicas. Según la situación, se escoge entre ellas la que haya demostrado ser la mejor en la biografía actual.

Por lo general, la identificación de una situación problemática, así como la decisión de su mejor solución, se toma en plazo de pocos segundos. Una reflexión diferenciada y el cotejo del potencial de conocimiento se dan, pero son la excepción. La estructura de la acción se basa en el reconocimiento y la respuesta ante una situación. Solo cuando se cambia esta estructura implícita, se puede transformar la acción. El agregar conocimiento no hace que se realice este cambio; solo se logra a través de experiencias con-

cretas. Por lo tanto, es necesario llevar a los alumnos continuamente hacia situaciones en las cuales necesiten actuar. La acción llevará consigo efectos, consecuencias, repercusiones, de las cuales se aprende. Las emociones juegan un papel de suma importancia, ya que una acción real lleva consigo consecuencias reales. Si las situaciones se repiten, se crean rutinas. Visto desde este punto de vista, la adquisición de competencias de acción significa un cambio de pensamiento, sentimiento y procedimientos de acción.

A nivel universitario, esto significa: que el estudiar de la manera tradicional no tiene ningún sentido, ya que la transmisión de conocimiento no solo es dominante, sino porque además el conocimiento y la acción se separan. Las fases de práctica que se introducen en el proceso no alivian la situación, ya que, según nuestras observaciones, no llevan a una relación sistemática, sino meramente puntual de conocimiento con acción, o bien de acción con conocimiento. A nivel escolar, esto significa: si se continúa dictando solamente la materia para ser preguntada en un examen, entonces no se logra alcanzar las competencias de acción que tan elocuentemente se mencionan en el currículo escolar.

2. Actuar presupone tener una “clara imagen interna.”

Las afirmaciones teóricas generales ayudan poco para resolver con éxito situaciones concretas. Lo que se necesita son “imágenes” de cómo han actuado otras personas en situaciones parecidas, qué efecto tuvieron y con base en cuáles pensamientos internos, sentimientos o procesos de acción se orientaron en su actuar. Este tipo de imágenes se pueden adquirir con la observación de expertos en el campo de la práctica, o en su lugar con ejemplos en videos o reportes de casos. Durante las fases de reflexión se integran las impresiones obtenidas de la acción competente deseada, a una estructura subjetiva de acción, con lo cual no se crean copias primitivas de imitación, sino que, de persona a persona, se generan diferentes “**imágenes internas**” con base en las cuales los alumnos tratarán de orientar su acción en el futuro.

Aquí juega un papel importante el concepto del “bus pedagógico de dos pisos”, un concepto introducido en 1965 por Geissler, que pone en el centro de atención el desafío más grande para todos los que están en el proceso de enseñanza:

El Profesor Dr. Diethelm Wahl no solamente hizo su tesis de doctorado en la materia de psicología pedagógica (Inteligencia y rendimiento escolar) y su tesis de profesorado (El largo camino del conocimiento a la acción), sino que también fue profesor de primaria y de secundaria (exámenes estatales para docentes 1 y 2). Como profesor de psicología se dedicó en su investigación a las teorías subjetivas de maestros, docentes universitarios y educadores de adultos, y también sentó la base junto con Groeben, Scheele y Schlee para el “Programa de Investigación de Teorías Subjetivas (FST)”. Buscó alternativas de recorrer con éxito el largo camino del conocimiento a la acción y obtuvo por ello el “Premio al Maestro del Estado” en el año 2001. Actualmente se encuentra desarrollando y evaluando, con un grupo de investigación conformado por cinco de sus estudiantes de doctorado, arreglos de aprendizaje eficientes para la didáctica universitaria, capacitación de profesores, educación continua y enseñanza en todos los tipos de escuela.



Página Web:
www.prof-diethelm-wahl.de
E-Mail:
diethelm.wahl@t-online.de
Idioma:
Inglés - Alemán

si queremos enseñar a otros cómo actuar con competencia, tenemos que demostrarlo nosotros mismos, siguiendo el lema "Walk, like you talk!" (Ejerce lo que predicas). Siendo la situación enseñar-aprender igualmente una situación de acción, los alumnos observan con mucha atención si nos exigimos a nosotros lo mismo que exigimos de ellos. Esto puede ser acciones generales como ser puntuales, honrados, comunicarse de manera constructiva, evaluar de manera justa, etc. O pueden ser

acciones específicas, según la rama de estudios, las cuales también se pueden caracterizar como "acciones de expertos". Los aprendices reconocen rápidamente si nosotros podemos hacer lo que esperamos que ellos puedan. Y de no ser el caso, entonces hemos perdido ante sus ojos toda legitimación.

Por esto, el "bus pedagógico de dos pisos" es tan importante en la capacitación de profesores: si los docentes de las universidades no logran dictar sus clases, seminarios o colo-

quios, así como lo estipulan los resultados actuales de la investigación de la enseñanza (ver p.ej. Hattie, Helmke, Meyer y otros), entonces pierden su credibilidad. No es posible implementar un aprendizaje con responsabilidad propia dictando una conferencia sobre el tema, mientras los futuros profesores escuchan atentamente, pero no dedican ni un minuto a un aprendizaje con responsabilidad propia.

Seguimos este artículo en su segunda parte en el próximo magazine y en la página web: <http://www.metaaccion.com/articulos-practicos/> con los puntos (3.) La acción competente se alcanza con el entrenamiento, (4) El apoyo social fortalece la motivación al cambio y (5) Resoluciones (Teoría Rubikon). Además, el resumen y la bibliografía.

Escenario Mercado de Emociones - Disponible en



● ● METALOG®Tools: Mercado de Emociones

¿Cómo nace la confianza en relaciones entre personas o grupos? ¿Qué puedo hacer concretamente durante la interacción, para cuidar la relación? Pero, también, ¿qué ocurre cuando la presión se eleva y la estima se convierte en desprecio? Venta de Corazones le permite obtener valiosa retroalimentación directa sobre la manera en que mi socio experimenta mi comportamiento.

Mercado de emociones: CÓDIGO 1803

Precio: US\$ 742.50 *Precio ex fábrica

Contenido: 32 piezas de plexiglás cortadas con láser, 12 cajas de madera impresas, formas de retroalimentación, tarjetas de nombres, prensas para tarjetas de nombres, 44 fichas de efectivo, tarjetas con información, e instrucciones detalladas.

Dimensiones: 38 x 33 x 11 cm.

Peso: 3,6 kg en caja de madera.



* Haga su pedido a través de info@metaaccion.com - Precio + transporte desde Alemania e impuestos

Empoderando personas con herramientas de coaching para prevención de la violencia intrafamiliar

Angélica Venegas, Municipalidad Belén - Costa Rica ● ● Desde que me formé en el 2014 como Coach Integral, he estado en una búsqueda constante de herramientas efectivas y novedosas de Coaching, con el fin de fortalecer el trabajo que realizamos desde la Municipalidad de Belén, en la OFIM, Oficina de Igualdad y Equidad de Género, con las personas usuarias de los distintos servicios de atención grupal e individual y, por otra parte, en las actividades comunales en prevención de la violencia intrafamiliar y contra las mujeres.

Metaacción con sus productos ha venido a brindar dicha oportunidad, permitiendo que se amplíen las actividades con dinámicas diferentes y con objetivos concretos de trabajo.

Temas como Autoestima, Empoderamiento Personal, Prevención de la Violencia Intrafamiliar, Manejo de Límites, Trabajo en Equipo, Resolución de Conflictos, entre otros, se han facilitado con dichas herramientas y con resultados efectivos.

Con las fotografías se logra apreciar algunas de las actividades realizadas por la OFIM Belén con herramientas como Tarjetas de Emociones, la Célula de Goma, la Torre y la Tubería, sin discriminación de edades.



Como resultados de estas actividades, hemos logrado evidenciar los procesos de empoderamiento personal, la evolución de relaciones sanas y positivas a nivel familiar, laboral y con amistades, lo que les permite a las personas vivir de forma plena y con más oportunidades de disfrutar de esos momentos de felicidad que la vida nos regala.

Opiniones de personas usuarias del servicio, de lo que le ha significado la participación en los grupos y las dinámicas:

“Para mí ha significado que a pesar de los errores, siempre habrá un mundo lleno de oportunidades”.
Paula, 40 años.

“Para mí, ser parte del grupo me ha ayudado a sentirme liberada de no cargar problemas que no me pertenecen”. Alicia, 60 años.

“Para mí, el grupo, las actividades y materiales empleados me han ayudado a tener más seguridad para tomar decisiones y asumir riesgos”. Isabel, 56 años

“Cuando llegué al grupo me encontraba sumergida en un mar de dudas y tristeza, en él encontré paz y dirección en mi vida”. Noily, 42 años.

“Para mí, el grupo a sido acompañamiento en mi duelo y un alivio a mi tristeza”. Rosi 43 años

“He aprendido que todas necesitamos de todas, y que el apoyo de nuestros grupos es fundamental para crecer como persona. En lo personal me sentí mejor en todos los aspectos de mi vida, desde la primera reunión... todas las mujeres debemos apoyarnos entre nosotras para que este mundo sea mejor cada día... ¡Sororidad!!!”. Melissa, 32 años.

“Para mí, el grupo ha sido de mucho apoyo y fortalecimiento, me ha ayudado a demostrarme a mí misma que soy una mujer muy valiente. Que la perfección dista mucho todavía, pero el mejoramiento puede ocurrir diariamente”. María Elena, 55 años.

“Para mí, el grupo es valentía para cambiar y soltar a ser feliz yo”. Vicky, 50 años.

“Este grupo ha sido para mí un tiempo especial donde olvido todo lo de afuera y lo vivo para mí”.
Irma 54, años.

“A mí, el grupo me ha recordado que hay esperanza, que soy una mujer valiente, fuerte y a ser yo misma”.
Laura, 42 años.

“Hay momentos en la vida que necesitan ver su final para que lleguen nuevos principios. Mi participación en el grupo, el material brindado y el apoyo recibido me han permitido ver y sentir que éste es el momento oportuno para volver a empezar a crecer y a creer que aún hay esperanza”. Bianca, 24 años.



Lic. Angélica Venegas Venegas es Psicóloga, Coach Integral, Facilitadora Lego Serious Play, Terapeuta Bach, Terapeuta de Reiki y coordina la Oficina de Igualdad y Equidad de Género OFIM en la Municipalidad de Belén. Esta Oficina tiene como objetivo principal la Igualdad y Equidad de Género, y trabaja mediante tres ejes estratégicos: Gestión Local, Gestión Comunal o Participación Ciudadana, Atención Individual y Grupal

Teléfono: +(506) 2587-0285 - **Correo electrónico:** ofim@belen.go.cr



No hay innovación sin aprendizaje evolutivo - Parte 1

Arthur Zimmermann, Suiza ● ● En un mundo ideal, la fórmula es sencilla: primero surge una buena idea y su autor la registra; luego viene el financiamiento para desarrollarla; y, finalmente se convierte en un producto innovador que genera ganancias para sus dueños y beneficio para todos. Sin embargo, en la realidad de América Latina este proceso casi nunca sucede. Los números son contundentes. En el 2015, por ejemplo, mientras un país como China registraba unas 25.539 patentes, Brasil hizo lo propio con 581, México con 284, Chile con 140 y Colombia con 102. Las cifras de la ONU¹ muestran que las solicitudes de patentes internacionales de la región no subieron en el 2015. En cambio, las solicitudes de China crecieron 17% y las de Corea del Sur 11.5 %. Este artículo reflexiona sobre la situación actual de los sistemas de innovación en América Latina y sus síntomas de bloqueo. Luego orienta la renovación de la educación hacia un modelo de aprendizaje evolutivo.



Gastos en investigación y desarrollo como porcentaje del PIB

Adaptado de: Cálculos del BID basados en BID (2014) *Cómo repensar el desarrollo productivo? Políticas e instituciones sólidas para la transformación económica*

El bajo nivel de innovación de los países se refleja en la baja inversión pública y privada en investigación y desarrollo (en inglés las siglas: R&D). Según las estadísticas de la OCDE y del Banco Mundial, los países latinoamericanos invierten anualmente entre el 1.2 % de su producto interno (Brasil) y 0.15 % (Colombia, Perú). Costa Rica y Argentina se ubican entre los dos extremos con unos 0.6 %. Una baja tasa de inversión en R&D coincide con alta fluctuación coyuntural-financiera e inestabilidad personal e institucional del sistema R&D. En contraste, Corea del Sur gasta el 4.1 % de su producto interno bruto en R&D. Cabe añadir que la continuidad en la inversión en R&D tiene efectos muy positivos en el nivel profesional de las/los investigadores y genera una institucionalidad que a su vez fomenta las actividades en R&D.

miramos al futuro, es decir a las cifras totales de solicitudes de patentes. **En el 2015, todos los países latinoamericanos en su conjunto presentaron 1.216 solicitudes, lo que representa menos de 10 % de las presentadas por Corea del Sur. Sí, leyeron bien: Todo el continente latinoamericano presentó un 10 % de las solicitudes de patentes presentadas del diminuto Corea del Sur.**

También es cierto que muchas economías sudamericanas se han contraído durante los últimos tres años debido a la caída de los precios mundiales de las materias primas, y que eso ha impactado negativamente en la innovación. Cuando la economía cae, los gobiernos, las universidades y las compañías a menudo recortan las actividades de investigación y desarrollo, y reducen sus presupuestos legales para registrar patentes.²

Las estadísticas de la OMPI son aún más deprimentes si

¹ Organización Mundial de la Propiedad Intelectual de la ONU (OMPI). Informe 2015

² Por lo general, presentar una solicitud de patente internacional cuesta fácilmente entre \$10 y \$100 mil, según el alcance de la misma.

La educación como motor principal de la innovación: Refundar la escuela

Los bloqueos estructurales de los sistemas de innovación – el sub-financiamiento de la R&D, la falta de un marco institucional apropiado y de personal preparado, entre otros – vienen acompañados de otra clave de la innovación: El sistema de educación anticuado y obsoleto que va en contra de un espíritu de innovación y aumenta la desigualdad de oportunidades.

Los bloqueos estructurales de los sistemas de innovación – el sub-financiamiento de la R&D, la falta de un marco institucional apropiado y de personal preparado, entre otros – vienen acompañados de otra clave de la innovación: El sistema de educación anticuado y obsoleto que va en contra de un espíritu de innovación y aumenta la desigualdad de oportunidades.

Los estudiantes latinoamericanos están en los últimos puestos de la lista de casi 65 países que participan en los exámenes estandarizados PISA para estudiantes de 15 años. En América Latina, obviamente la educación no está apostando a la innovación desde hace varias décadas, y con pocas excepciones las reformas de educación quedaron a medio camino. Los gobiernos de la región todavía no se han dado cuenta de que vivimos en una economía del conocimiento, donde la alternativa es innovar, o quedarse cada vez más atrás.

¿Cómo se caracteriza el sistema de educación vigente y su cultura de aprendizaje? – **El sistema escolar y universitario dominante sigue basándose en la transferencia directa y mecánica de contenidos desarticulados y - no pocas veces – irrelevantes para la vida del alumno, en el aprendizaje repetitivo y reproductivo.** La evaluación sancionadora favorece la competición entre los alumnos en lugar de la colaboración, y con la prolongación de la jornada escolar con abundantes deberes, los alumnos aprenden a memorizar en lugar de crear. El alumno está percibido como un vacío que el profesor llena con pedazos de conocimiento. Además, los países mantienen un modelo educativo desarticulado de la sociedad y la experiencia de vida. Raramente los alumnos salen del aula para visitar un juzgado, una exposición de arte, un grupo profesional trabajando en la construcción.

Los profesores desconocen las competencias que debe adquirir un alumno del siglo XXI. Los libros de los colegios están llenos de contenidos desactualizados y fuera del contexto en el cual viven los alumnos. El saludo a la bandera es más importante que el aprendizaje creativo conectado con los sucesos de la vida cotidiana.

El nuevo paradigma de la educación debe contribuir a la innovación en la sociedad. Por ello requiere un cambio total de visión. **No son los contenidos y asignaturas, sino las competencias adquiridas lo que importa, el llamado outcome.**

El resultado de un proceso de aprendizaje son competencias adquiridas, por ejemplo la capacidad de escucha, la capacidad de estructurar un problema y aplicar diferentes métodos para solucionarlo, la capacidad de colaborar y coordinar un grupo, la capacidad de manejar y seleccionar mucha información disponible y convertirla en un saber-hacer que sirve para solucionar un problema. Por lo tanto, son las competencias que una persona logra aplicar en su entorno, en su trabajo. Es una educación para el trabajo y no para volverse simple heredero de las posiciones de poder y privilegios de sus padres y abuelos.

Los estudios comparativos entre los países también demuestran la necesidad de cambiar el rol de los maestros y profesores. En todos los niveles, desde lo pre-escolar hasta la formación profesional, tal educación orientada en las competencias necesita maestros y docentes calificados como especialistas y profesionales en procesos de aprendizaje. El maestro se vuelve facilitador del aprendizaje de sus alumnos. Debe ser capaz de generar y facilitar procesos de aprendizaje que concuerdan con las competencias meta. Debe tener alta capacidad interactiva y creativa. Debe aplicar una didáctica integral que combine el desarrollo cognitivo con lo creativo y lo emocional. Así, el anticuado instructor ex-catedra se convierte en un diseñador y acompañante de procesos de aprendizaje. Ciertamente hay que reivindicar su papel socialmente, reconocer mejor su desempeño y reclutar para este papel a los mejores estudiantes.



Como ejemplo, a nivel de la primaria, la idea básica del nuevo paradigma es la igualdad de oportunidades con escuelas públicas gratuitas (desde el pre-escolar hasta la universidad), con comida y los materiales de estudio gratuitos, con enseñanza-aprendizaje basados en proyectos, con solo uno o dos maestros durante los primeros años de primaria, con ejercicios de auto-evaluación por los mismos alumnos, y un promedio de 20 alumnos por clase. Todo esto es factible, si el gobierno se compromete con un sistema público eficaz, cerrando a los colegios y universidades privados.

Con miras al espíritu innovador, estudiar con base en asignaturas es una manera ridícula e ingenua de compartimentar el conocimiento, con la idea de que se necesita impartir de cada tema un pedacito. El mundo real no funciona así. Habría que diseñar proyectos de aprendizaje que conectan la experiencia con el conocimiento necesario para solucionar un problema, vinculan los conceptos con la práctica. Entre las competencias esenciales están la colaboración, la solución de problemas, el espíritu emprendedor, perseguir intereses propios, tener espíritu crítico, construir compromisos y desafiar las convenciones. Experimentar y probar nuevas alternativas. Se vale equivocarse. El sistema debe preparar a los jóvenes para que se adapten a un mundo en constante cambio, para que sean capaces de manejar la incertidumbre, que tengan más control sobre sus vidas y colaboren entre ellos para encontrar soluciones a los problemas.

La clave de la contribución del sistema de educación a la innovación es reconocer diferentes percepciones, ensayar varias alternativas, varios modelos del mundo y – como núcleo - el desarrollo de la competencia de aprender y seguir aprendiendo. Para lograr tal transformación de fondo, ¿en qué modelo de aprendizaje nos podemos apoyar?

Bibliografía:

Zimmermann, A. (2016): Redes y Sistemas de Cooperación. Edición Abya Yala, Quito. p.256 ff

Sigue leyendo la segunda parte de este artículo en la página 22

No hay innovación sin aprendizaje evolutivo - Parte 2.



● ● METALOG®Tools: Catapultas

Esta herramienta multifacética se puede utilizar para trabajar una amplia gama de áreas, aunque es particularmente adecuada para optimización del desempeño en organizaciones, mejora de la cooperación, o también en el amplio contexto de procesos de mejora continua.

Catapultas: CÓDIGO 1554

Set básico de CataPultas

Contenido: 3 sets de construcción para 3 catapultas para trabajo en tres subgrupos, 1 manual de instrucciones detalladas. Dimensiones: 70 x 36 x 18 cm.

Peso: aprox. 16 kg. Se suministra en tres bolsas de tela.

Precio: **US\$ 1,080.50** *Precio ex fábrica

Set de extensión:

Unidad de un 1 set de construcción para 1 catapulta adicional.

Dimensiones: 70 x 34 x 6 cm.

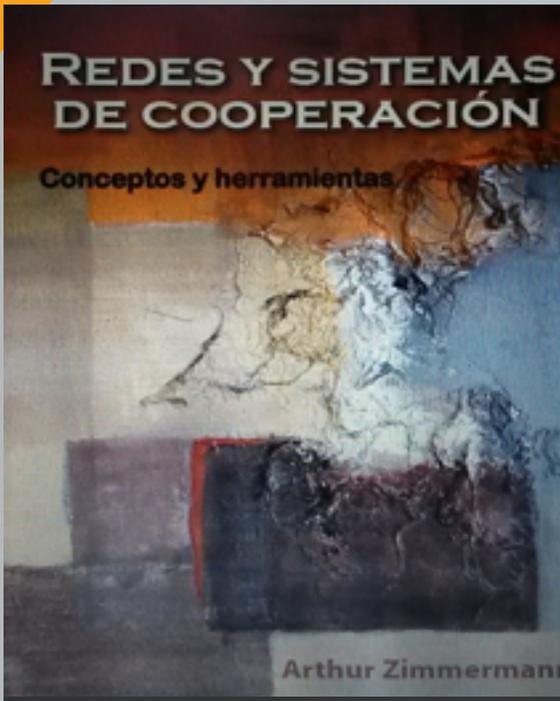
Peso: aprox. 5 kg.

Se suministra en bolsa de tela

Precio: **US\$ 360.00** *Precio ex fábrica



Redes y sistemas de cooperación



La colaboración humana es una constante antropológica. El ser humano necesita socios para lograr sus objetivos, ya como cazadores y, después de la revolución neolítica, como agricultores la cooperación era esencial para sobrevivir. En ciertos momentos cooperar es la mejor opción que competir, aunque la enseñanza de un comportamiento competitivo parece ser predominante. Los sistemas de cooperación funcionan en base a un patrón horizontal y complementario. Los socios necesitan valorar la diversidad, estar dispuesto a negociar y a llegar a compromisos y garantizar la repartición justa de los beneficios.

¿Qué tienen en común estos sistemas de cooperación? En la primera parte, el libro presenta un marco conceptual de las características que diferencian los sistemas de cooperación de las organizaciones cerradas: Tienen una arquitectura horizontal y generan una renta de cooperación a beneficio de los actores involucrados. Son los mismos actores que deben saber manejar diferentes intereses y conducir la red. Al analizar estos sistemas el enfoque está en las relaciones e interacciones entre los actores, las reglas acordadas, y la coordinación de la red. Sin embargo, la configuración horizontal no nos debe engañar, pues los mismos actores crean un mundo interior propio: Defienden intereses y persisten relaciones asimétricas. Bajo los barnices de las buenas intenciones despiertan mundos paralelos de intereses ocultos y florecen la envidia y la intriga.

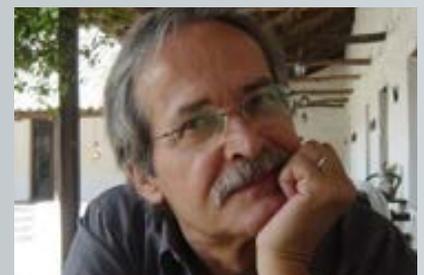
La segunda parte del libro desenvuelve unos factores de éxito que los mismos actores deberían observar y revisar periódicamente. Cada uno de los factores está acompañado por unos instrumentos elaborados en la práctica; permiten trabajar sobre el respectivo factor de éxito. Los instrumentos pueden ser utilizados a manera selectiva según las necesidades de los usuarios. Los lectores escogen el camino, seleccionando aquel instrumento que consideran útil para la situación, por la que están atravesando en ese momento.

El fenómeno de las redes es de naturaleza global. A más de las redes sociales que en la actualidad sirven para promocionar la imagen personal y construir relaciones virtuales, en los últimos años han surgido eficaces sistemas de cooperación entre empresas y alianzas público-privadas a nivel local y global. Diferentes empresas forman agrupaciones, institutos de investigación se asocian para compartir conocimiento, organizaciones de la sociedad civil se juntan para reclamar sus derechos y pedir una gobernanza con participación efectiva. Las redes son omnipresentes. La ropa, un medicamento, la computadora son productos de múltiples actores. Los bienes públicos como salud, educación, transporte, energía emergen de la colaboración entre diferentes socios públicos-privados.



Ed. Abya Yala Quito 2016

Arthur Zimmermann, Ph.D. en ciencias sociales, después de trabajar en la función pública del gobierno suizo, en 1984 creó la consultora KEK dedicada al desarrollo organizacional y la gestión de proyectos de cooperación. Del 1998 al 2003 trabajó como director de programas en el Ecuador, en 2003 creó la consultora odcp consult gmbh que asesora en políticas públicas y desarrollo institucional, sistemas de cooperación y transformación de conflictos, gestión del cambio, planeación y evaluación. Ha publicado varios libros y es docente del Instituto Federal de Tecnología ETH, Suiza, para un programa de maestría en International Cooperation.



No hay innovación sin aprendizaje evolutivo - Parte 2

Arthur Zimmermann, Suiza ● ● **La capacidad de aprendizaje es el requisito fundamental necesario para que podamos adaptarnos al entorno cambiante. Segundo, pone la base para que diferentes personas logren actuar conjuntamente, acordar objetivos y reglas, y eventualmente cambiarlas de acuerdo a sus intereses. Además, la capacidad de aprendizaje es una competencia clave para poder reflexionar sobre sí mismo.**

La capacidad de aprendizaje es el requisito fundamental necesario para que podamos adaptarnos al entorno cambiante. Segundo, pone la base para que diferentes personas logren actuar conjuntamente, acordar objetivos y reglas, y eventualmente cambiarlas de acuerdo a sus intereses. Además la capacidad de aprendizaje es una competencia clave para poder reflexionar sobre sí mismo.

Cada interacción social, por ejemplo, en un grupo de estudiantes, contiene una pequeña irritación que consiste en que el otro tiene una visión diferente de las cosas, que es un extraño. Este estímulo es el propulsor del aprendizaje: El observar una visión diferente a la propia, desencadena un impulso de cuestionamiento que se convierte en punto de partida del aprendizaje. La pregunta guía ya no es si el otro tiene razón, sino qué es lo que ella o él, con su juicio y perspectiva, me ofrece. Este tipo de aprendizaje colaborativo genera un sentido de pertenencia y un lenguaje común sobre el propósito, los procesos y métodos del aprendizaje. En esta cultura emergen y florecen ideas nuevas, métodos creativos y reflexiones críticas, que en su conjunto llevan a la innovación.

Existen varios modelos descriptivos del aprendizaje; algunos ejemplos son el método de cuestionamientos de Aristóteles, el concepto de Jean Piaget desarrollado con base en la curiosidad e imitación de los niños, el modelo de las tres fases del cambio organizacional de Kurt Lewin, el concepto de transformación U de Otto Scharmer, o también la reflexión sobre procesos de aprendizaje colectivo de Albert O. Hirschman. Todos estos abordajes se basan en el concepto evolutivo y fundamental de Gregory Bateson.

El aprendizaje en el marco de sistemas de cooperación puede ser entendido si recurrimos a tres mecanismos básicos de la teoría evolutiva de Bateson (1981). La pregunta central se refiere a cómo un sistema social estable se vuelve líquido, se mueve y vuelve a estabilizarse. No son los sistemas, los que aprenden en este proceso, sino los actores, quienes que conforman la red interactiva. En esta perspectiva, el aprendizaje es entendido como un cambio basado en la observación de diferencias. Pueden ser diferencias en el entorno o también en el comportamiento propio. Desde esta visión sistémica y evolutiva, el aprendizaje se da en tres procesos consecutivos:

- Descubrimiento de una variación (o alternativa): ¡Lo que pensamos y hacemos puede también ser pensado y hecho de otra manera!
- Selección de una solución: ¡Mejor hagámoslo de esta manera!
- Integración de la solución: ¡A futuro y como regla general lo haremos así!

Con la integración el ciclo se repite, llegando al descubrimiento de una nueva variación de la solución encontrada anteriormente.



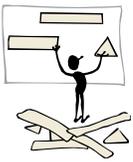
Gráfico: El concepto básico del aprendizaje evolutivo

Variación



Las variaciones son alternativas u opciones en comparación con la situación presente. Surgen cuando descubrimos nuevas diferencias, nuevos caminos y nuevas posibilidades. Esta diferenciación se desencadena mediante irritaciones de todo tipo: cambios en el entorno, prácticas inusuales, errores, comportamientos divergentes, cuestionamiento de rutinas o también técnicas creativas. Del asombro y contraste emergen posibles alternativas y variaciones. Es decir, toda variación se presenta como una contradicción con lo conocido. Esta contradicción desencadena dos energías, a veces opuestas. Por un lado, está el afán de probar las variaciones y de esta forma llegar a un cambio; por otro lado, en lo psicológico, la contradicción genera una sensación de disonancia cognitiva que impulsa en el aprendizaje. También uno se da cuenta que aunque el estado presente no sea satisfactorio, las alternativas pensables conllevan riesgos. Además, se tienen que tomar decisiones sin ver aún todo el beneficio de un cambio. En resumen: El descubrimiento de variaciones descongela el estado estable. El descubrimiento de una variación es un impulso para el aprendizaje. Se abre un debate sobre los beneficios y riesgos de la alternativa y los involucrados comienzan a explorar el nuevo camino.

Selección



La selección se da a partir de un procedimiento de evaluación con base en criterios más o menos explícitos. Sirve para escoger la mejor alternativa. En este proceso importa que las variaciones tienen también una carga emocional. Puede haber tanto entusiasmo como temor y, según las experiencias, los promotores y opositores evalúan de diferente manera los beneficios y riesgos de las variaciones descubiertas. Por ello, es de suma importancia introducir al proceso de selección por lo menos unos datos plausibles, por ejemplo, la estimación de los beneficios o la originalidad de la variación. Es decir que se necesitan argumentos fuertes, basados en evidencias para una variación seleccionada. En resumen: La selección debe apoyarse en unos criterios explícitos y concebidos con cautela. Los actores pueden llegar a la conclusión que la selección necesita un plazo de prueba, para saber si se debe integrar o no la nueva variación seleccionada. La participación en la toma de decisión y la información transparente sobre las diferentes alternativas, son sumamente importantes para esta parte del aprendizaje evolutivo.

Estabilización



La estabilización se da cuando la variación escogida se convierte en regla o nueva rutina estable. Gracias a esta integración, el sistema vuelve a ser más eficiente y efectivo, hasta que se descubra una nueva variación y se impulse un segundo ciclo de aprendizaje evolutivo. La estabilización se da cuando concluye la integración de la variación escogida. La variación se convierte en innovación. Así mismo, la complejidad creada por las múltiples variaciones es reducida mediante una nueva regla. En resumen: La innovación es integrada gracias a la estabilización y armonizada con los procesos y reglas existentes.

Este modelo evolutivo de aprendizaje sirve como base para la educación desde pre-escolar (descubriendo y diseñando nuevos juegos, canciones, dibujos sobre la base de lo que ya existe), hasta el nivel universitario (descubriendo diferentes conceptos que explican, por ejemplo, la desigualdad social y las consecuencias para la construcción de instituciones inclusivas). Sin descuidar los bloqueos estructurales de los sistemas de innovación, el modelo evolutivo pueda contribuir a la construcción de un sistema potente de innovación.

Bibliografía:

Bateson, G. (1981): *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische und epistemologische Perspektiven.* Fráncfort. p. 362 sig. y 582 sig.
Luhmann, N. (1997) *Soziale Systeme.* Fráncfort, p. 461 y 487.



Aprendizaje Activo en Sistemas de Calidad

Técnicas de facilitación y desarrollo de competencias

La facilitación es competencia clave para líderes en desarrollo organizacional y de talento humano. Las capacitaciones deben fomentar las competencias actualmente necesarias y el aprendizaje durante toda la vida.

Se necesita motivación, valores, habilidades sociales y una capacidad de juicio práctico.

3 módulos en 3 días:

- 1. Práctica:** Ciclo completo de apertura, interacción y cierre, con enfoque temático.
- 2. Dinámica:** Abordaje de interferencias con grupos exigentes. Profundización de contenidos con nuevas dinámicas.
- 3. Preparación:** Aplicación de técnicas aprendidas en temáticas propias en una guía de facilitación para su próximo evento grupal.

más información



Procesos de Cambio

Diagnóstico y desarrollo organizacional

Este seminario le habilita para facilitar procesos de cambio efectivos, a través de la Plataforma electrónica e-meta y el abordaje eficiente de áreas de innovación. Sabrá cómo guiar el proceso de cambio a partir de realimentación auténtica, con enfoque eficiente en planes de acción, promoción de auto-gestión y fortalecimiento de factores de éxito.

2 módulos en 2 días:

- 1. Desarrollo de competencias:** Apertura dinámica e investigación de resultados del cuestionario, elaboración de hojas de ruta en áreas de innovación y próximos pasos.
- 2. Aprendizaje e innovación:** Gestión de procesos de innovación y desarrollo organizacional a través de la plataforma e-meta, con tareas de interacción.

más información



Facilitación Gráfica

Comunicación visual para aprendizaje e innovación

En este seminario el participante aprende el vocabulario básico para la comunicación visual; podrá aplicar la facilitación gráfica como un método eficaz en las interacciones de grupos, ayudando a reducir la complejidad de una discusión grupal. Por medio de la aplicación del lenguaje visual, ganará poder de convencimiento, expresión y claridad en su comunicación.

2 módulos en 2 días:

- 1. Comunicación visual (elementos individuales y técnica):** ABC visual, representación de dinámica, caligrafía, personas.
- 2. Facilitación gráfica (composición):** uso del color, perspectiva, representación de conceptos abstractos, Rotafolios, desarrollar un tema y proceso de diseño de plantillas para alto rendimiento en dinámica grupal.

más información

ACADEMIA
metaaccion

Facilitación Gráfica

Facilitación visual para aprendizaje e innovación

Aprendizaje Activo

Técnicas de facilitación y dirección de grupos

Procesos de Cambio

Diagnóstico y desarrollo organizacional



Agenda de Seminario 2017



FECHA

LUGAR

INVERSIÓN

Aprendizaje activo en sistemas de calidad - Técnicas de facilitación y desarrollo de competencias

21 al 23 de febrero 2017	San José, COSTA RICA	US \$790
14 al 16 de marzo 2017	Salvador, EL SALVADOR	US \$790
25 al 27 de abril 2017	San José, COSTA RICA	US \$880
13 al 15 de junio 2017	San José, COSTA RICA	US \$790
27 al 29 de junio 2017	Bogotá, COLOMBIA	US \$880
22 al 25 de agosto 2017	San José, COSTA RICA	US \$880
05 al 07 de septiembre 2017	Lima, PERÚ	US \$790
17 al 10 de octubre 2017	San José, COSTA RICA	US \$880
21 al 23 de noviembre 2017	San José, COSTA RICA	US \$790



Procesos de cambio - Diagnóstico y desarrollo organizacional

07 y 08 de marzo 2017	San José, COSTA RICA	US \$740
16 y 17 de mayo 2017	San José, COSTA RICA	US \$740
20 y 21 de junio 2017	Bogotá, COLOMBIA	US \$800
24 y 25 de octubre 2017	San José, COSTA RICA	US \$740
05 y 06 de diciembre 2017	San José, COSTA RICA	US \$740



Facilitación Gráfica - Comunicación visual para aprendizaje e innovación

07 y 08 de febrero 2017	San José, COSTA RICA	US \$540
04 y 05 de abril 2017	Bogotá, COLOMBIA	US \$630
09 y 10 de mayo 2017	San José, COSTA RICA	US \$540
04 y 05 de julio 2017	San José, COSTA RICA	US \$630
15 y 16 de julio 2017	San José, COSTA RICA	US \$630
26 y 27 de septiembre 2017	San José, COSTA RICA	US \$540
07 y 08 de noviembre 2017	San José, COSTA RICA	US \$630



Seminario de planificación e innovación

- ABC de reuniones efectivas para gerencia.
- Aprendizaje activo para gestión descentralizada.
- Reflexión sobre experiencias, pensamiento estratégico y compromiso.
- Seminarios a la medida

Todos los seminarios están disponibles en modalidad Inhouse, de acuerdo a sus necesidades.

Más información en www.metaaccion.com

Pizarra de facilitación - MAULPRO

Soportes para hoja de rotafolio

Uniones esquineras redondas

plegado 75 x 120 cm.

150 cm

120 cm

Marco fuerte en aluminio anodizado

El video muestra como se pliegan fácilmente para el transporte y bodegaje

Los pies de los tableros se pueden unir entre ellos a través de abrazaderas incluidas y se mueven fácil sobre rodines

Patatas en tubo de acero ovalado, con revestimiento en polvo gris claro

80 cm

125 cm

Corcho

Textill azul

Textill gris

Textill azul
Acrílico

Variedad de superficies disponibles

VISITE NUESTRO SHOP ONLINE

www.metaaccion.com/tienda-online

DISPONIBLE 24/7

Visítenos en cualquier momento.

Y descargue nuestro catálogo

metaaccion

Horario de oficina:

Lunes a Viernes de 8:30 a.m. a 5: 00 p.m.

Tel. (506) 2102 0199 / 2292 7054

metaaccion metaaccion

E-mail: info@metaaccion.com

De la iglesia católica de Coronado, 1.4 km hacia San Rafael de Coronado. contigo (antes) a Academia Tica.

