

**UNIVERSIDAD DEL AZUAY
MAESTRIA EN RECURSOS HUMANOS
Y DESARROLLO ORGANIZACIONAL II**



“La Facilitación del Aprendizaje Vivencial como una herramienta para potenciar la función de Liderazgo del Personal de Supervisión del Área de Producción de la empresa Graiman CIA. LTDA.”

**TESIS PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL
TÍTULO DE MAGISTER EN DIRECCIÓN
DE RECURSOS HUMANOS Y
DESARROLLO ORGANIZACIONAL.**

DIRECTOR: Dr. JOSÉ ANTONIO OCHOA ANADÓN PhD.

AUTOR: MIGUEL ALBERTO CÁRDENAS CALLE

CUENCA – ECUADOR

2015

DEDICATORIA:

Dicen que trascender es una de las aspiraciones más sublimes del ser humano, cumplir con este cometido muchas veces significa renunciar a momentos únicos e irrepetibles en la vida de los seres queridos. Amado hijo, este trabajo te lo dedico a ti, te agradezco por entender durante estos meses la ausencia presente de tú papá y los no puede a tus innumerables invitaciones a jugar, simplemente quería demostrarte que dejar huella de nuestro paso por la vida es una tarea que se construye día a día con esfuerzo y dedicación y que una de mis aspiraciones como padre es que tú huella trascienda fronteras.

M.A.C.C.

AGRADECIMIENTO:

Al culminar esta nueva etapa de mi vida quiere extender mi sincero agradecimiento a:

Mi esposa y mi hijo, por su apoyo incondicional y su permanente motivación para alcanzar esta meta.

Mi tutor, por su paciencia, dedicación, sabiduría y desprendimiento, factores claves para hacer realidad una utopía.

Mis compañeros de maestría, por el tiempo de calidad compartido, por la apertura a mis propuestas y por la oportunidad de contribuir a su trabajo.

Mis maestros, por demostrarme que la mejor forma para cambiar la vida de una persona es a través de la educación.

Los estudiantes, que durante estos años de docencia universitaria me han permitido trabajar desde mi particular visión de la educación.

Los participantes en decenas de cursos de capacitación, por dejarme poner a prueba estrategias y herramientas que son diseñadas y construidas por este atrevido facilitador.

M.A.C.C.

INDICE

Dedicatoria.....	I
Agradecimientos.....	II
Índice de Contenidos.....	III
Índice de Cuadros.....	IV
Resumen.....	V
Abstract.....	VI

Capítulo 1: El aprendizaje vivencial y su potencialidad en el trabajo con adultos

1.1	Introducción.....	1
1.2	Las corrientes psicológicas y sus aportes al entendimiento del aprendizaje..	2
1.2.1	La psicología de la consciencia.....	4
1.2.1.1	La escuela wundtiana.....	5
1.2.1.2	Las escuelas de corte fenomenológico contemporáneas al wundtismo.....	13
1.2.1.3	La psicología de la Gestalt.....	17
1.2.1.4	La psicología funcionalista.....	23
1.2.2	La psicología de los reflejos.....	28
1.2.2.1	La teoría del reflejo.....	31
1.2.2.2	Teoría de la actividad nerviosa superior.....	32
1.2.3	La psicología del comportamiento.....	35
1.2.3.1	El conductismo empírico.....	36
1.2.3.2	El neoconductismo.....	38

1.2.4	La psicología del inconsciente.....	42
1.2.4.1	El psicoanálisis freudiano.....	43
1.2.4.2	La escuela kleiniana.....	46
1.2.4.3	La psicología junguiana.....	48
1.2.4.4	La psicología adleriana.....	50
1.2.5	La psicología del humanista.....	52
1.2.6	La psicología cognitiva.....	59
1.2.6.1	Perspectiva del procesamiento de la información.....	61
1.2.6.2	La perspectiva epistemología genética piagetiana.....	66
1.2.6.3	La perspectiva histórico-cultural soviética.....	69
1.3	Las teorías del aprendizaje.....	72
1.3.1	Conductismo.....	72
1.3.2	Constructivismo.....	78
1.3.3	Cognitivismo.....	96
1.3.4	Conectivismo.....	104
1.4	El Aprendizaje Vivencial y sus principios.....	110
1.4.1	Aprendizaje experiencial.....	110
1.4.2	La espiral del aprendizaje experiencial.....	117
1.4.3	El ciclo vivencial de aprendizaje creativo.....	126
1.5	Potencialidad del Aprendizaje Vivencial en el trabajo con adultos.....	133
1.6	Conclusiones.....	142

Capítulo 2: La facilitación como técnica y actitud para la generación de procesos de aprendizaje efectivos

2.1	Introducción.....	144
2.2	La Andragogía.....	146
2.2.1	Supuestos de la educación con adultos.....	149
2.3	Los Estilos de Aprendizaje.....	153
2.4	Los Canales de Aprendizaje.....	160
2.4.1	Los sistemas de representación.....	162
2.5	La Facilitación como técnica y actitud para la generación de procesos de aprendizaje efectivos.....	168
2.6	Conclusiones.....	178

Capítulo 3: El perfil del líder facilitador

3.1	Introducción.....	180
3.2	El Modelo de Gestión por Competencias.....	181
3.2.1	Conceptualización y construcción del término competencia.....	186
3.2.2	Clases de competencias.....	191
3.2.3	Beneficios que reporta un modelo de gestión por competencias.....	193
3.2.4	Etapas para la implementación de un modelo de gestión por competencias.....	195
3.3	Estilos de Liderazgo y su impacto en las organizaciones.....	198
3.3.1	Evolución histórica del liderazgo.....	201
3.3.2	Conceptualización del liderazgo.....	203
3.3.3	Teorías del liderazgo.....	206
3.3.3.1	Teoría de los rasgos.....	207

3.3.3.2 Liderazgo carismático.....	208
3.3.3.3 Liderazgo motivacional.....	209
3.3.3.4 Teorías conductuales.....	210
3.3.3.5 Liderazgo racional burocrático.....	212
3.3.3.6 Liderazgo situacional.....	212
3.3.3.7 Teoría atribucional.....	217
3.4 El perfil del Líder Facilitador.....	221
3.4.1 El líder facilitador.....	222
3.4.2 Características del líder facilitador.....	223
3.4.3 Perfil por competencias del líder facilitador.....	226
3.5 Conclusiones.....	232

Capítulo 4: Perfil de liderazgo del personal de supervisión del área de producción de la empresa Graiman cia. Ltda.

4.1 Introducción.....	234
4.2 Evaluación del Perfil de Liderazgo.....	236
4.2.1 Bloque 1: Datos personales.....	241
4.2.2 Bloque 2: Historia Laboral.....	243
4.2.3 Bloque 3: Datos del cargo.....	245
4.2.4 Bloque 4: Registro de actividades.....	247
4.2.5 Evaluación del perfil de liderazgo.....	251
4.3 Perfil Ideal vs perfil Real.....	253
4.4 Programa de formación para el cierre de brecha.....	256
4.5 Conclusiones.....	257

Capítulo 5: La facilitación del aprendizaje vivencial como herramienta para potenciar la función de liderazgo

5.1 Introducción.....	258
5.2 El Líder Facilitador en acción, destrezas y actitudes.....	260
5.2.1 Destrezas.....	262
5.2.2 Actitudes.....	265
5.2.3 Características.....	268
5.3 Estrategias y Herramientas la clave para el trabajo del Líder Facilitador.....	270
5.3.1 Estrategias.....	271
5.3.2 Herramientas.....	274
5.3.2.1 La facilitación.....	274
5.3.2.2 El aprendizaje creativo vivencial.....	281
5.3.2.3 Estilos de aprendizaje.....	295
5.3.2.4 Los canales de aprendizaje.....	302
5.4 Procedimiento de intervención utilizando técnicas de “design thinking”.....	308
5.5 La evaluación del aprendizaje el otro aleado del Líder Facilitador.....	316
5.6 Conclusiones.....	324

ANEXOS

Índice de Cuadros

Cuadro N1. Influencia de la proximidad.....	18
Cuadro N2. Influencia de la semejanza.....	19
Cuadro N3. Influencia de la continuidad.....	19
Cuadro N4. Influencia de la inclusión.....	20
Cuadro N5. Influencia de la pregnancia.....	21
Cuadro N6. Influencia de la envoltura.....	22
Cuadro N7. Ejemplo de condicionamiento.....	76
Cuadro N8. Ciclo del Aprendizaje experiencial.....	112
Cuadro N9. Ciclo del Aprendizaje experiencial con las actividades de aprendizaje.....	116
Cuadro N10. Espiral del aprendizaje experiencial.....	120
Cuadro N11. Ciclo vivencial de aprendizaje creativo.....	132
Cuadro N12. Comparación de los supuestos y procesos de la pedagogía y andragogía.....	152
Cuadro N13. Ciclo de Aprendizaje de Kolb.....	154
Cuadro N14. Ciclo del Aprendizaje Experiencial y estilos de aprendizaje.....	156
Cuadro N15. Herramientas didácticas y estilos de aprendizaje.....	160
Cuadro N16. Canales de aprendizaje y su influencia en el comportamiento.....	166
Cuadro N17. Canales de aprendizaje, consideraciones y actividades.....	167
Cuadro N18. El facilitador y sus rasgos característicos.....	174
Cuadro N19. Esquema Valor de mercado.....	183
Cuadro N20. Descripción gráfica del concepto de competencia.....	189
Cuadro N21. Matriz situacional de Fiedler.....	213
Cuadro N22. Estilos de liderazgo Hersey y Blanchard.....	215
Cuadro N23. Perfil del líder facilitador bajo el modelo de competencias.....	231
Cuadro N24. La inteligencia emocional: de un vistazo.....	237
Cuadro N25. Descripción esquemática de los seis perfiles de liderazgo.....	239
Cuadro N26. Rango de edad del personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	241
Cuadro N27. Distribución por género del personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	242

Cuadro N28. Nivel de instrucción del personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	243
Cuadro N29. Cargo que ocupó al ingresar a la empresa el personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	243
Cuadro N30. Tiempo que lleva en la empresa el personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	244
Cuadro N31. Tiempo en el área de trabajo del personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	244
Cuadro N32. Tiempo en el centro de costo del personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	245
Cuadro N33. Número de supervisores por centro de costo del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	246
Cuadro N34. Tiempo en el cargo actual del personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	246
Cuadro N35. Número de personas que dirige el personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	247
Cuadro N36. Distribución porcentual de la actividades por jornada de trabajo del personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	248
Cuadro N37. Ponderación de factores para fortalecer la función de liderazgo del personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	249
Cuadro N38. Responsables de la ejecución de procesos de capacitación de los colaboradores a cargo del personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	250
Cuadro N39. Actividades y herramientas que utilizan el personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda. cuando tiene que realizar capacitaciones con el personal a su cargo.....	250
Cuadro N40. Estilos de liderazgo con mayor puntuación del personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	251
Cuadro N41. Estilos de liderazgo con menor puntuación del personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	252
Cuadro N42. Perfil de liderazgo del personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	252
Cuadro N43. El líder desde sus tres ejes de acción.....	255

Cuadro N44. Brecha entre el perfil real y el perfil ideal para el rol de líder facilitador del personal de supervisión del área de producción de Graiman. Cia. Ltda.....	256
Cuadro N45. Tipos de estrategias según la secuencia del proceso de enseñanza.....	272
Cuadro N46. Estrategias de apertura, descripción y técnicas.....	272
Cuadro N47. Estrategias de desarrollo, descripción y técnicas.....	273
Cuadro N48. Estrategias de cierre, descripción y técnicas.....	274
Cuadro N49. Preguntas para contextualización de la sesión de trabajo.....	278
Cuadro N50. Diseño del espacio de trabajo.....	279
Cuadro N51. Aspectos a considerar en el arranque de la sesión.....	280
Cuadro N52. Esquema de la facilitación.....	281
Cuadro N53. Ciclo vivencial del aprendizaje creativo.....	284
Cuadro N54. Actividades para la etapa de vivencia.....	286
Cuadro N55. Actividades para la etapa de relato.....	288
Cuadro N56. Actividades para la etapa de procesamiento.....	290
Cuadro N57. Actividades para la etapa de generalización.....	291
Cuadro N58. Actividades para la etapa de aplicación.....	293
Cuadro N59. Ciclo del aprendizaje de Kolb.....	297
Cuadro N60. Ciclo del aprendizaje experiencial y estilos de aprendizaje.....	298
Cuadro N61. Herramientas didácticas y estilos de aprendizaje.....	301
Cuadro N62. Canales de aprendizaje y su influencia en el comportamiento.....	307
Cuadro N63. Canales de aprendizaje, consideraciones y actividades.....	308
Cuadro N64. El design thinking en la visión de Tim Brown.....	310
Cuadro N65. Etapas del design thinking.....	313
Cuadro N66. Proceso de desarrollo del design thinking.....	314
Cuadro N67. Ejemplo de la utilización de técnicas en las diferentes etapas del design thinking.....	315
Cuadro N68. Elementos a tomar en cuenta para la implementación del modelo de evaluación de Donald Kirkpatrick.....	319
Cuadro N69. Modelo de los 8 campos de Kessels y Smit.....	319

RESUMEN

Los puestos de responsabilidad en organizaciones de todo tipo requieren de un ejercicio de la autoridad que vaya más allá de la pura asignación de tareas y su posterior supervisión. La realidad actual requiere de una actitud de liderazgo que origine progreso y cambio organizacional para la consecución de resultados en un entorno siempre cambiante. El presente trabajo revisa varios enfoques teóricos que la psicología y las ciencias administrativas han planteado, para hacer una propuesta nueva a la que se ha denominado “Líder Facilitador”, que consiste en un modo de liderazgo basado en una actitud didáctica que movilice a los colectivos a su cargo por medio de la aplicación de conceptos y técnicas que proceden de cuatro ámbitos: la didáctica activa del aprendizaje experiencial, la psicología de la enseñanza de adultos, la actitud y técnicas de facilitación y el pensamiento de diseño como modo de construir soluciones específicas.

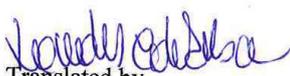
Palabras Claves: Liderazgo, Facilitación, Andragogía, Aprendizaje Experiencial, Diseño de Pensamiento.

ABSTRACT

Positions of responsibility in all types of organizations require an exercise of authority that goes beyond the mere allocation of tasks and the subsequent supervision. The current situation requires a leadership attitude that creates progress and organizational change in order to achieve results in a constantly changing environment. This paper reviews various theoretical approaches raised by psychology and administrative science, in order to make a new proposal which has been called "Leader Facilitator". This consists of a form of leadership based on a teaching approach that motivates the people in charge through the application of concepts and techniques from four areas: experiential learning active teaching, psychology of adult education, attitude and facilitation techniques, and design thinking as a way to build specific solutions.

Keywords: Leadership, Facilitation, Andragogy, Experiential Learning, Design Thinking.




Translated by,
Lic. Lourdes Crespo

CAPÍTULO 1

EL APRENDIZAJE VIVENCIAL Y SU POTENCIALIDAD EN EL TRABAJO CON ADULTOS

1.1 Introducción

El aprendizaje, por su trascendencia y significado, es una de las tareas más complejas de la actividad humana. Para su correcto desarrollo se requiere una peculiar amalgama de factores que van desde las capacidades innatas de los individuos hasta las fuerzas del entorno. Este proceso se ha estudiado desde diferentes corrientes psicológicas que han generado varias teorías del aprendizaje que pretenden mostrar el camino más adecuado hacia la efectividad de los procesos de aprendizaje en cada una de las etapas evolutivas del ser humano.

En este capítulo revisaremos las diferentes corrientes psicológicas y sus aportes a la comprensión del proceso de aprendizaje. También haremos un recorrido por las teorías del aprendizaje, para centrar a continuación nuestra atención en los principios que rigen el aprendizaje vivencial. Por último mostraremos las bondades que esta metodología ofrece para el trabajo con adultos.

1.2 Las corrientes psicológicas y sus aportes al entendimiento del aprendizaje

Para abordar el estudio de las principales corrientes psicológicas es oportuno partir de las concepciones filosóficas que han regido su tratamiento. Tres han sido los principales postulados involucrados en este proceso: Dualismo, Monismo y Fenomenismo. Cada uno de ellos ha dado el soporte para que varios autores planteen sus teorías en torno a la compleja explicación del comportamiento humano.

La relación mente - cuerpo, entre lo mental y lo físico, o lo espiritual y lo material, es motivo de curiosidad y estudio desde los albores de la humanidad. La existencia de una entidad espiritual capaz de separarse y existir más allá de la muerte física se ve revelada en los registros que recogen los particulares rituales fúnebres realizados por primitivas culturas en todo el mundo. Ya en la tradición griega, desde Homero por lo menos, se concibió la posibilidad de una *psique* capaz de tener cierta existencia independiente del cuerpo. La concepción de la inmortalidad del alma fue una tesis defendida por Platón. Estas concepciones dan origen a una creencia del dualismo psicofísico, que probablemente es una de las más antiguas concepciones de la humanidad, que está en la base de las creencias religiosas y que pudo surgir por un lado, ante la extrañeza para explicar fenómenos como los sueños, y por otro, ante la imposibilidad de tratar los estados mentales, fundamentalmente subjetivos, de la misma manera que los estados materiales, ya que aquéllos carecen de características físico-químicas que les impide ser ubicados en el espacio.

Junto a esta perspectiva surgió otra corriente de pensamiento que planteó la indivisibilidad de cuerpo y mente, donde destaca el planteamiento de Aristóteles, quien se opuso al dualismo psicofísico, ya que para él, desde la perspectiva de la teoría hilemórfica, la psique era la forma del cuerpo, que no puede existir de forma independiente o separada de éste. De ahí que

Aristóteles no concibiera la posibilidad de la inmortalidad individual y concibiese el estudio de la psicología como una rama de la biología.

Históricamente, el problema de la relación entre mente y cuerpo se ha planteado siguiendo estas pautas: dualismo psicofísico o monismo psicofísico. Sin embargo en cada una de ellas caben matizaciones y distintas perspectivas. Así, aunque la mayoría de los defensores del dualismo psicofísico lo han sido desde la perspectiva idealista o espiritualista (Platón, los neoplatónicos, el cristianismo), también la han sustentado desde una perspectiva materialista (algunos epinofemenistas como Thomas Huxley y William Clifford filósofos positivistas británicos, consideran un dualismo mente-cuerpo, pero afirman que la mente es un fenómeno originado en el cuerpo). Por otra parte, aunque la mayoría de los defensores del monismo psicofísico lo son desde una perspectiva materialista, también los ha habido idealistas o espiritualistas. Es el caso del inmaterialismo de Berkeley, por ejemplo, según el cual todo es mental y, en cierta forma, el idealismo de Hegel, el Fenomenismo de Mach y, también, con matices, la monadología de Leibniz.

Una tercera corriente filosófica denominada Fenomenismo aborda la relación entre mente y cuerpo desde una perspectiva diferente, donde el principal elemento de análisis es el “fenómeno”. Esta última palabra puede inducir a error pues con frecuencia la utilizamos para referirnos a las apariencias sensibles de las cosas, apariencias que no coinciden con la supuesta realidad que debajo de ella se encuentra. El Fenomenismo no entiende así los fenómenos, pues para esta corriente filosófica los fenómenos son, simplemente, las cosas tal y como se muestran, tal y como se ofrecen a la conciencia. A la conciencia se la entiende como el ámbito en el que se hace presente o se muestra la realidad; la realidad en la medida en que se muestra o aparece a una conciencia recibe el nombre de fenómeno. Los autores más importantes que defendieron este punto de vista fueron Hume y Kant.

Tomando como punto de partida el análisis de estos tres postulados filosóficos, hacemos a continuación un recorrido por las diferentes corrientes psicológicas con el propósito de revisar su contribución al entendimiento del comportamiento humano. Este recorrido se realizará tomando como referencia las siguientes categorías: Sistemas, Movimientos y Escuelas. Se reconocen seis sistemas, que se diferencian por el objeto de estudio, cada uno de ellos con sus respectivos movimientos que a su vez cuentan con una o más escuelas que han abordado la conducta humana desde la particular mirada de sus autores, asiduos estudiosos y profusos investigadores de la psicología.

1.2.1 La psicología de la consciencia

A finales del siglo XIX en Alemania se dieron las condiciones idóneas para la germinación de diversas revoluciones en el campo del saber, lo que facilitó que la psicología se independizara tanto del cuerpo filosófico como del fisiológico, instaurándose como disciplina científica autónoma. Fue el alemán Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) quien tuvo la capacidad de sintetizar en un cuerpo homogéneo gran cantidad de datos empíricos y concepciones teóricas, ofreciendo un primer sustrato de conocimientos sobre los que inició la construcción del edificio de la nueva psicología. Tuvo, asimismo, la habilidad de poner a punto un método de investigación de la mente, la introspección analítica, con los suficientes controles experimentales para alcanzar su relativa aceptación científica. A partir de ese método se pudieron establecer interesantes programas de trabajo para estudiar los contenidos psíquicos conscientes o la experiencia inmediata, área que definió como la específica de la psicología. (Sánchez- Barranco, 2006: 78-79)

La psicología de la consciencia centra su estudio en los contenidos mentales conscientes a través de la introspección y de la experimentación. Wundt realizó una serie de experimentos en los laboratorios del Instituto de la Psicología Experimental de la Universidad de Leipzig relacionados con psicofisiología de los sentidos (en particular con la visión y la audición), el tiempo de reacción, la psicofísica y la asociación mental. (Sánchez-Barranco, 2006: 80)

1.2.1.1 La psicología wundtiana

Wilhelm Maximilian Wundt, en el último tercio del siglo XIX, fue el fundador del primer sistema psicológico que superó el marco de la filosofía como única herramienta para la explicación del comportamiento humano, convirtiéndose en el responsable del primer paradigma psicológico, que Caparrós (1980) bautizó con el nombre de paradigma introspeccionista.

Si bien es aceptable conceder a Wundt tal circunstanciala paternidad de este enfoque, no deben olvidarse las aportaciones que hicieron, algún tiempo antes o en momentos cronológicos paralelosincronía, figuras como Georg Muller, Helmholtz, Ebbinghaus y Stumpf en la Universidad de Berlín; Herbart en la universidad de Gotinga; así mismo, tampoco pueden dejarse de lado los trabajos que emergieron en la denominada escuela austriaca (básicamente en las universidades de Viena, Graz y Pragra, aunque también en la de Munich), dentro de las que suelen incluirse la psicología del acto de Brentano y la fenomenología de Ehrenfels. T; también hay que recordar la psicología comprensiva de Dilthey, que se desarrolló en la Universidad de Berlín, y la fenomenología de Husserl, que lo hizo en la Universidad de Gotinga, las cuales plantearon ofertas muy enfrentadas a la sostenida por los representantes de la universidad de Leipzig. (Sanchez-Barranco, 1991).

El *wundtismo* se consolidó como una ciencia de la consciencia, con la introspección analítica como método (aunque sin descartar el método histórico – comparativo, en la versión europea del sistema, para poder llegar más allá de lo que permitía la investigación de laboratorio). A partir de esas bases Wunt y sus discípulos delimitaron y sistematizaron un conjunto de conocimientos con el objetivo central de acceder a descripciones y explicaciones propiamente psicológicas referidas a la mente humana, bajo una perspectiva asentada en presupuestos científicos – naturales (Sánchez – Barranco, 2006: 78).

Esta concepción del comportamiento humano dio origen a dos corrientes según su lugar de desarrollo: La primera, la psicología wundtiana desarrollada en Leipzig Alemania y denominada “Psicología Ganzheit”, “traducible aproximadamente por psicología global u holística” (Leahey, 1980) y la segunda, la psicología wundtiana desarrollada en Norteamérica, conocida como “Estructuralismo” y desarrollada por Edward Bradford Titchener.

El mayor aporte de Wundt al estudio de la psicología fue su capacidad de sintetizar en un cuerpo homogéneo gran cantidad de datos empíricos y concepciones teóricas, ofreciendo un primer sustrato de conocimientos sobre el cual se inició la construcción del edificio de la nueva psicología. De igual forma, tuvo la habilidad para poner a punto un método de investigación de la mente denominado introspección analítica¹, con los suficientes controles experimentales para alcanzar su relativa aceptación científica, con la que se pudieron establecer interesantes programas de trabajo para estudiar los contenidos psíquicos conscientes o la experiencia inmediata, área que definió como la específica de la psicología. Wundt a partir de la quinta

¹ Introspección Analítica: Método de análisis de la conducta humana desarrollado por Wundt y que buscaba que las personas describan detalladamente sus estados emocionales y sensaciones a partir de experiencias realizadas en laboratorio. El propósito era que el individuo de información sobre la experiencia inmediata, es decir describa de forma detallada su vivencia de la experiencia, a fin de establecer las unidades básicas del aparato psicológico.

edición de su obra más representativa, denominada *Principios de Psicología Fisiológica*, planteó que la psicología debía ser, en tanto ciencia, el estudio de los contenidos mentales conscientes a través de la introspección y de la experimentación.

“Con tales presupuestos, y dado el ambiente acogedor en Alemania para las innovaciones, la psicología inició su marcha titubeante, pero decidida, hacia la ruptura con la filosofía y la fisiología, sus progenitores inmediatos, alcanzando así una productiva vida” (Sánchez – Barranco, 2006: pag 79).

Con esto Wundt inició el estudio de la psicología como una psicofisiología, aunque poco a poco fue construyendo un genuino sistema psicológico. En tal sentido, se separa de consideraciones metafísicas y sustancialistas, enfocando la experiencia inmediata como una serie de procesos. Wundt mantuvo al respecto que la psicología podía y debía ser experimental, debiendo centrarse sus investigaciones científicas en tres áreas fundamentales:

1. Analizar los procesos de la consciencia hasta llegar a los elementos más simples de su estructura.
2. Describir cómo se conectan entre sí dichas unidades para construir las estructuras básicas más complejas.
3. Determinar los principios generales de tales conexiones.

En base a estos principios Wundt planteó que el psicólogo debía ocuparse de la experiencia inmediata o la experiencia per se, dejando el campo de la experiencia mediata a otros investigadores. Estableció que el campo de la psicología era el formado por los fenómenos de la consciencia, no del alma ni de los procesos fisiológicos, aceptando la presencia de un paralelismo psicofísico. Para aclarar la diferenciación que Wundt pretendía establecer entre la experiencia inmediata y la experiencia mediata podemos recurrir al

ejemplo del placer: al momento de considerar este fenómeno el punto de análisis del psicólogo debía ser lo que el sujeto siente o experimenta conscientemente (experiencia inmediata) y no la serie de procesos neurofisiológicos o físico-químicos (experiencia mediata) que condicionan biológicamente la sensación placentera, terreno propio de la fisiología.

El análisis del sistema psicológico wundtiano, revela claramente dos orientaciones básicas, la experimental y la cultural, lo que supone dos vías metodológicas de estudio y dos campos de trabajo, el individual y el social. Por otra parte, es de resaltar, especialmente dentro de la perspectiva experimental, la importancia que Wundt concedió a la esmerada identificación, al estricto control y a la precisa cuantificación de las variables que su concepción y metodología implicaban. En tal encuadre, la introspección experimental la describió como una observación en la cual los fenómenos observables surgen y se desarrollan por la acción voluntaria del observador, mientras que en la observación propiamente dicha no se daría la intervención del sujeto en la producción de los fenómenos, como acontece cuando se estudia la lengua, los mitos y las costumbres del ser humano (Sánchez – Barranco, 2006: 81).

En resumen, puede decirse que la psicología wundtiana tiene las siguientes características:

1. Fenomenista, dado que su objeto de trabajo lo constituyen los fenómenos de la experiencia inmediata entendidos como procesos, rechazando así toda interpretación sustancialista, tanto materialista como espiritualista.
2. Voluntarista, porque destaca en primer término el carácter de proceso dinámico de los fenómenos de consciencia, donde los procesos volitivos ocupan un papel central para acceder a la síntesis creadora que supone lo psíquico.

3. Elementalista o atomista, ya que recurre a unidades psicológicas últimas e irreductibles para propiciar una explicación causalista de los procesos complejos de la experiencia inmediata.
4. Estructuralista, pues mantiene que los procesos complejos son organizaciones totales que derivan de los elementos, poseyendo propiedades peculiares de éstos (Sánchez – Barranco, 2006: pag 85).

La psicología wundtiana fue exportada a Estados Unidos por Titchener, quien había trabajado con Wundt en el laboratorio de Leipzig de 1890 a 1892. Frank Angell propuso a Titchener hacerse cargo del laboratorio psicológico de la Universidad de Cornell. Cornell era una universidad inaugurada en 1865, debiendo su nombre a Ezra Cornell, principal accionista de la Western Union, quien concedió medio millón de dólares para crear una institución en la que cualquier persona pudiera ser educada en cualquier materia (Sahakian, 1975). Titchener aceptó esta propuesta y desde este centro universitario promovió la cara experimental del wundtismo.

Titchener desarrolló el sistema wundtiano con tales peculiaridades, que es lícito y obligado considerar su aportación como un subsistema particular, sustancialmente diferenciado de la psicología Ganzheit.

Para Titchener, el objeto de la psicología era el describir las unidades que componían la estructura de los principales contenidos de la mente, la experiencia de un sujeto experienciante, valiéndose de una metódica y controlada variante de la introspección wundtiana, estando sus intereses en el qué y en el cómo de los fenómenos de la consciencia, dejando de lado el porqué (aspecto genuinamente explicativo que reservaba a la fisiología del sistema nervioso) y el para qué (elemento de naturaleza adaptativa del que se ocuparían los funcionalistas). La actitud de Wundt, fue siempre más abierta y tolerante que la de Titchener, cosa que se demuestra en algunas de sus

importantes publicaciones, como la Psicología de los pueblos (1900 -1920), buscando el conocimiento de los procesos psíquicos superiores a través de la consideración de los productos culturales al margen de la introspección experimental y del control del laboratorio (Sánchez – Barranco, 2006: 88).

Según Evans y MacLeod (1929), el programa del estructuralismo puede ser caracterizado por la búsqueda de los siguientes objetivos generales:

- 1.- Describir, los hechos más característicos de la experiencia inmediata.
- 2.- Desarrollar una estructura lógica en la que ubicar tales descripciones, y
- 3.- Conseguir para la psicología el reconocimiento de ciencia, con un lugar dentro de los saberes institucionalizados.

Titchener cumplió un papel relevante en la psicología, conduciendo el wundtismo experimental hacia su momento cumbre, partiendo también de la consideración de la experiencia inmediata, aunque dándole una matización peculiar, influido por Kulpe. Éste, con apoyo en los escritos de Mach y Avenarius, mantuvo que la distinción entre la física y la psicología podía establecerse teniendo en cuenta el hecho de que la primera considera la experiencia con independencia del sujeto, mientras que la segunda lo hace teniéndolo en cuenta. Wundt consideraba tal experiencia como referida a los contenidos mentales (experiencia inmediata), al margen de los mediadores fisiológicos (experiencia mediata). Titchener matizó que la psicología, en tanto ciencia, debía ocuparse de la experiencia de un sujeto experienciante, es decir, a algo bien distinto a la consideración que el físico hace de los objetos, en donde el sujeto no ha de contar, sino la realidad externa. La definición del objeto de la psicología como la experiencia que depende del propio sujeto que la vivencia, iba acompañada de la doctrina del paralelismo psicofísico, que Titchener tomó de Wundt, dándole ciertos matices. Con arreglo a la concepción de Titchener, los procesos mentales y los procesos fisiológicos marcharían como dos corrientes paralelas, sin que unos fueran

causas directas de los otros y sin que existiera ninguna interacción entre ambos, aunque un cambio en uno de ellos siempre supondría un cambio en el otro (Sánchez – Barranco, 2006: 89).

Las categorías generales a que se refieren el objeto de la psicología eran, para Titchener (1910), la mente y la consciencia. La primera la define como la suma de todos los procesos psíquicos que acontecen en la vida de un individuo y la segunda como la suma de todos los procesos mentales que tiene lugar en el aquí y ahora de la consciencia. En lo que se refiere al método, Titchener (1912) insistió en que la única vía válida para cumplir con los objetivos de una psicología científica era la introspección experimental², señalando incluso que los datos empíricos objetivos se tornan psicológicos en la medida en que supongan una experiencia subjetiva y puedan ser analizados introspectivamente. La psicología, dijo, es una ciencia de la mente y en tanto que lo mental se compone de procesos que tienen lugar dentro de nosotros, sólo pueden ser conocidos por la persona que los experimenta, precisamente a través de la introspección, observación psicológica que ha de distinguirse de la inspección u observación del mundo físico.

Según Titchener, el estructuralismo en su trabajo científico tenía que atenerse a dos normas metodológicas fundamentales: a) adoptar un criterio elementalista; y, b) guardarse de incurrir en el denominado error del estímulo. El primero supone que todo dato consciente sometido a la introspección ha de descomponerse en sus elementos más sencillos, más allá de lo cual no sea posible seguir. De esta forma se accede a la descripción del ‘es’ y no del ‘es para’; esto es, al esclarecimiento de qué hay en la

² Introspección Experimental: Método desarrollado por Edward Titchener que entendía a la introspección como la descripción de la experiencia consciente desmenuzada en componentes sensoriales elementales sin referentes externos. Por su formación y concepción de la Psicología, Titchener era un acérrimo defensor de que este método debía ser practicado exclusivamente por personas y psicólogos perfectamente entrenados a fin de que la información recolectada se atuviera a los principios del estructuralismo.

experiencia consciente y no para qué está. En relación con el error del estímulo, éste consiste en la atribución de valores o significados a los datos de la experiencia consciente, es decir, una alteración de los contenidos de la consciencia, eventualidad que ha de controlarse tratando de detectar los datos mentales en su desnuda existencialidad. Ello obliga a un prolongado adiestramiento por parte del sujeto experimental con el fin de evitar las influencias dadas por los ingredientes socio-cultural-lingüísticos en que se halla envuelto, evitando así que preste atención a una experiencia elaborada en vez de a los concretos hechos de la consciencia (Sánchez – Barranco, 2006: 89).

Para Titchener era fundamental que se concibiera de manera adecuada la introspección experimental y que no se confundiera con una autoatención, que podía practicar cualquier persona o psicólogos poco entrenados, dado que aquélla exigía esmero, sistematización y control, necesitando de un entrenamiento especial y riguroso. Por ello, para llevar a cabo la introspección científica, Titchener (1912) recomendaba dos reglas: a) la imparcialidad, que demandaba del investigador el compromiso en el registro de los hechos de consciencia sin prejuicios, ideas preconcebidas o estereotipos; y, b) la necesidad de controlar exhaustivamente la propia atención, para que no ocurran desviaciones inoportunas hacia elementos ajenos al contenido de la consciencia.

A través de esta metodología, el psicólogo científico debía empeñarse en un análisis exhaustivo de los hechos de la consciencia, con el fin de abocar en una detallada descripción de sus últimos elementos, lo que permitiría dar respuestas a la parte más importante del objeto de la psicología: cuáles son las unidades que componen los fenómenos complejos de la consciencia.

Según Titchener (1910), la experiencia consciente que se presenta inicialmente a la introspección se compone de percepciones, ideas y

emociones, cuyo posterior análisis revelará, como unidades elementales, irreductibles las sensaciones (componentes últimos de las percepciones), las imágenes (elementos finales de las ideas) y los sentimientos (unidades de las emociones) [...]. Sensaciones e imágenes poseerían, por lo menos, cuatro atributos: cualidad, intensidad, duración y claridad, teniendo alguna de ellas (por ejemplo, la visión y el tacto) el atributo de extensión. Los sentimientos, por su parte, tendrían las características de cualidad, intensidad, duración, vivacidad y una dimensión de agrado-desagrado (placer-displacer), aspecto éste que no se daría en las sensaciones e imágenes. Habría, además, atributos de segundo orden, formados por la concurrencia de dos o más atributos de primer orden (cualidad e intensidad, o estos atributos juntos a la duración). Un ejemplo de un atributo de segundo orden sería la insistencia, característica que se descubre en ciertos olores, dolores, sabores, etc. (Titchener 1908).

En resumen, Titchener redujo en un momento dado los fundamentos de lo psíquico a la sensación y a la imagen, así como a sus eventuales soportes neurofisiológicos, en base a una epistemología rabiosamente positivista y atomista. Tal postura alcanzó la máxima cota en su obra póstuma, *Psicología sistemática: prolegómenos* (1929), donde acentúa el compromiso descriptivo-atomista, abandonando incluso el concepto de sensación, que al fin y a la postre podría estimarse como un producto del análisis y no un contenido dado en la consciencia, optando por la noción de dimensiones de atributos sensoriales, lo que era encuadrable dentro de descripciones fenoménicas aún más elementales y reductivas que las que anteriormente había llevado a cabo (Sánchez – Barranco, 2006: 92).

1.2.1.2 Las escuelas de corte fenomenológico contemporáneas al wundtismo

Las escuelas de corte fenomenológico contemporáneas al wundtismo se convierten en una segunda escuela de la psicología de la consciencia. Entre las escuelas con las que más tuvo que enfrentarse la psicología wundtiana en

sus fases de nacimiento y asentamiento estuvieron la psicología del acto de Brentano, la psicología comprensiva de Dilthey y la psicología fenomenológica de Husserl.

La psicología del acto fue una corriente que se asentó en las universidades de Viena, Graz y Praga, su padre es Franz Brentano (1838-1917) filósofo y sacerdote católico nacido en Mariemburgo-Polonia, estuvo vinculado a la universidad de Wurzburg antes de ser catedrático de la Universidad de Viena. En 1880 pasó a desempeñar el puesto de Privatdozent en esa universidad durante quince años, trasladándose luego a Florencia, donde se desempeñó como investigador privado, y finalmente en 1915 a Zurich, donde falleció a los 79 años de edad.

El trabajo de Brentano definió a la psicología como una ciencia descriptiva de los actos psicológicos, que se caracterizaban por su intencionalidad, siendo esto una consciencia acerca de los actos y no de contenidos directamente puestos en marcha por el objeto. Este factor fue decisivo en la diferenciación del estudio del hecho psíquico respecto del hecho físico: en el primer caso estaríamos ante la consideración de un conjunto de relaciones intencionales y no ante un mero conjunto de representaciones del mundo externo, lo que estaba en notoria contradicción con el criterio de Wundt.

Para Brentano, en efecto, un acto psíquico no implica la referencia a un contenido, sino a un proceso que no forma parte del acto propiamente dicho: esto es lo que denomina intencionalidad. En concreto, (como expresa Ferrater 1984), lo que importa a Brentano es la relación que vincula al sujeto con el objeto o contenido de un acto representativo, estando lo psíquico precisamente en esa relación, en ese acto que vincula sujeto y objeto, que es lo que se llama acto de referencia intencional.

Todo fenómeno psíquico tiene para Brentano una estructura básica determinada: es un acto en el que el sujeto tiene consciencia acerca del objeto o contenido, no siendo un mero contenido directamente derivado del mismo. Los fenómenos constituyentes de tales actos serían tres: representación, juicio y actividad afectiva (amor y odio), siendo la representación el fundamento de los otros dos fenómenos.

Por otro lado, Brentano mantenía que la psicología era una ciencia, pero no experimental o fisiológica, sino empírica, asentada en una autoobservación fenomenológica y en un método sistemático-argumentativo, aún teniendo en cuenta ciertos experimentos (los especialmente ilustrativos) y las experiencias personales, con base sobre todo en la memoria. El cuerpo de estudio sería, en todo caso, el acto mental y no el estricto contenido de la consciencia, siendo la nota característica de aquél la intencionalidad, en el sentido antes referido, lo que supone sucesivos procesos de naturaleza ideativa, carentes de extensión, pero susceptibles de ser percibidos por la consciencia interna. Todo ello implicaba, sin duda, un evidente enfrentamiento al wundtismo (Sánchez – Barranco, 2006:101).

La psicología del acto de Brentano, influyó en el trabajo de la psicología comprensiva de Dilthey y en la fenomenología de Husserl, así como en la psicología de la Gestalt, en el psicoanálisis e incluso en el funcionalismo norteamericano.

La psicología comprensiva, segunda escuela de este movimiento y generalmente marginada de la historia de la psicología científica, emergió de la fenomenología. Su máximo líder, Dilthey, consideró que la psicología había que entenderla como una ciencia del espíritu y no como una ciencia de la naturaleza, debiendo perseguir un conocimiento descriptivo, cualitativo, comprensivo, vivencial e intuitivo, en proyectos próximos a las ciencias de la cultura (Bustamante, 1979). Y ello porque el hombre, su principal

protagonista, no es esencialmente un objeto físico, sino un ente que crea su propio devenir, debiendo buscarle el significado de lo que le acontece y no las leyes causales que regulan los ingredientes fisiológicos, o de cualquier otro orden físico, que subyacen tras su quehacer.

La principal fuente teórica y metodológica de esta escuela psicológica fue Wilhelm Dilthey, quien propuso que la psicología debía proceder siguiendo una vía descriptiva y hermenéutico-comprensiva y no la analítica y causal-explicativa, ya que entendía que la vida psíquica no se ajusta a los modelos fiscalistas propios de las ciencias naturales, tanto por sus peculiares características como por la imposibilidad de someterla a genuinas observaciones y cuantificaciones. Por ello, el principal objetivo de Dilthey fue acercar la psicología a la historia, la ética, la literatura y las artes (Wolman, 1960).

Por último, la escuela fenomenológica surge como la tercera representante de este movimiento. Su principal fundamento se basó en el estudio de la fenomenología, cuya concepción utilizada en el siglo XX, procede de Edmund Husserl (1859-1938), donde acogiendo un acercamiento metodológico particular persigue un análisis descriptivo de los fenómenos mentales, tratando de acceder a sus últimas esencias. En efecto, la aportación decisiva husserliana fue la sistematización del análisis fenomenológico como exploración descriptiva, ordenada y libre de los procesos de la consciencia, subrayando sus elementos intencionales en el sentido de Brentano, aunque con ciertas matizaciones. En tal perspectiva se rechaza el asociacionismo, mecanicismo y positivismo wundtianos (Sánchez – Barranco, 2006: 104).

Para Husserl, la fenomenología es una ciencia filosófica anterior a la psicología y enteramente independiente de ella, yendo más allá de las experiencias inmediatas y objetivas, presiguiendo destacar las esencias o elementos puros de las mismas: la fenomenología trata de describir las

experiencias mentales y sus objetos según el modo en que aparecen, la psicología trata de explicar las experiencias mentales, buscando sus interrelaciones causales (Wolman, 1960).

1.2.1.3 La psicología de la Gestalt

Un tercer movimiento dentro de la psicología de la consciencia es la Gestalt o más conocida como Psicología Gestalt, surgida en Alemania a principios del siglo XX y cuyos exponentes más reconocidos fueron los teóricos Max Wertheimer, Wolfgang Kohler, Kurt Koffka y Kurt Lewin. “El término gestalt proviene del alemán y no tiene una traducción única, aunque se entiende generalmente como forma; sin embargo, también podría traducirse como figura, configuración, estructura o creación. Fue introducido por primera vez por Christian Von Ehrenfels filósofo austriaco y uno de los precursores de este movimiento” (Hidalgo, 2012:168).

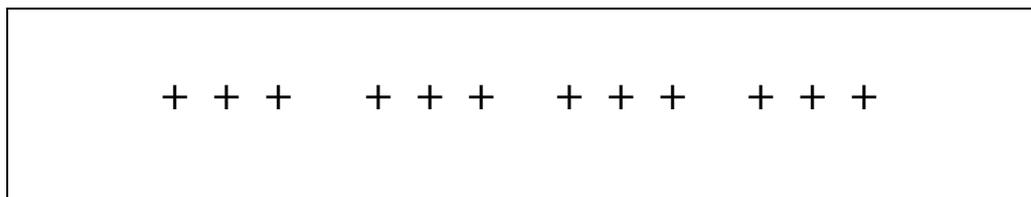
Wertheimer, Koffka y Kohler, se enfrentaron al atomismo introspeccionista, señalando que la descomposición de las totalidades en partes era artificial, carece de sentido y científicamente estéril, pues se coloca de espaldas a lo que realmente acontece en la mente. Su fundamento epistemológico y metodológico fue la fenomenología, persiguiendo el estudio de la experiencia mental tal como es dada, sin ningún presupuesto teórico previo, sin ningún rompimiento analítico: así, si enfocamos nuestra atención sobre un triángulo, se percibe un triángulo y no tres líneas (Leahey, 1980).

Construir una teoría de campo de fuerzas significaba para los gestaltistas establecer los principios que diesen cuenta de las interacciones entre las partes constituyentes. En este sentido los gestaltistas llevaron a cabo

descripciones explicativas que aún no han sido superadas, llamando la atención sobre una serie de principios de agrupación (proximidad, semejanza, continuidad e inclusión) y también unos principios rectores de la organización de las figuras (pregnancia, cierre, orientación, tamaño relativo, simetría, lo envolvente y la transposición) [...] El principio fundamental de la Gestalt es el de la organización figura-fondo: cada percepción se configura como una totalidad, en donde la porción más estructurada se constituye en figura y el componente más indiferenciado se instaura como fondo (Sánchez – Barranco, 2006:112).

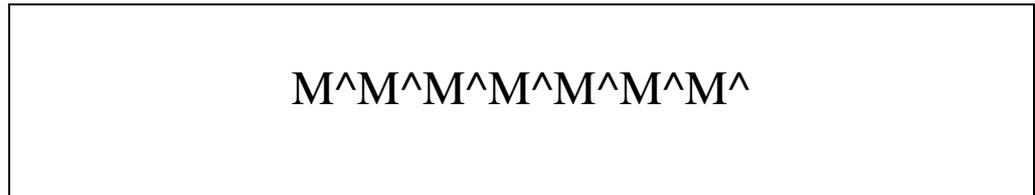
A continuación describiremos con ejemplos los principios que rigen la conceptualización teórica de la psicología de la Gestalt, iniciaremos con los de agrupación que, según Wertheimer (1922), son la proximidad, semejanza, continuidad e inclusión de los elementos. Con ellos se componen el estímulo perceptual global que determina en parte su estructuración u organización.

En cuanto a la proximidad, en igualdad de circunstancias, los estímulos más cercanos tienden a percibirse formado un todo (gestalt). Así, por ejemplo, los signos de suma que aparecen en el Cuadro 1 se perciben organizados de tres en tres.



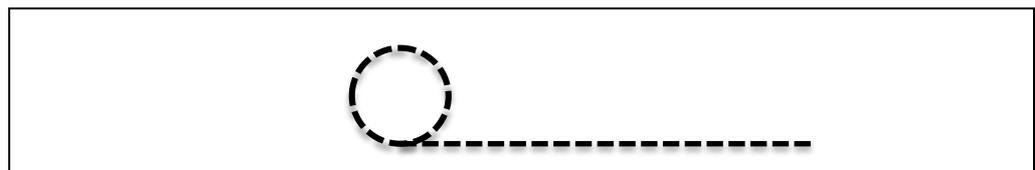
Cuadro 1. Influencia de la proximidad. Fuente: Elaboración propia

Respecto a la semejanza, en igual de circunstancias, los elementos similares del estímulo se perciben también como formando parte de un todo: en el Cuadro 2 se muestra este principio, seguramente al observar el este estímulo agruparemos por un lado la letra M y por otro lado los signos ^.



Cuadro 2. Influencia de la semejanza. Fuente: Elaboración propia

El principio de la continuidad (o de la buena continuación), defiende que, en igualdad de condiciones, tenderemos a percibir como formando parte de una misma figura aquellos elementos que poseen continuidad. Por ejemplo, en el Cuadro 3 veremos un línea curva y otra recta.



Cuadro 3. Influencia de la continuidad. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el principio de la inclusión (o destino común) implica que los elementos del estímulo perceptivo se agrupan a partir de su cercanía, dirección de movimiento común, entre otras condiciones. Por ejemplo, en el Cuadro 4, no veremos asteriscos situados al azar, sino veremos cuatro conjuntos de asteriscos, situados a la derecha e izquierda del cuadro.

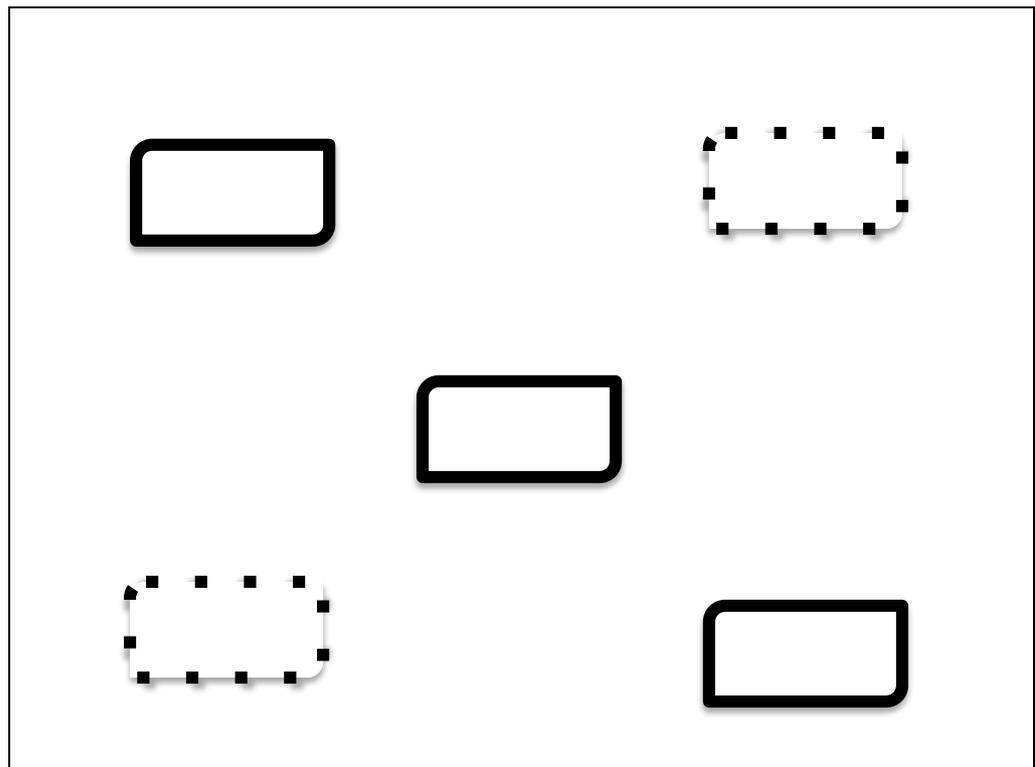


Cuadro 4. Influencia de la inclusión. Fuente: Elaboración propia

Continuando con el análisis a continuación se centrará la atención en los principios rectores de la organización de las figuras. Para los psicólogos de la Gestalt el principio más importante que rige la organización perceptual es el de la pregnancia o de la buena figura, que hace referencia a la segregación de los todos perceptuales de los restantes componentes que existan en el campo estimular. Tal organización de una figura sobre un fondo depende de una serie de propiedades: así las estructuras más completas, simétricas, sencillas y perfectas (buenas figuras) tienden a destacarse de las que poseen características contrarias (malas figuras).

Las malas figuras, además, tienden a ser percibidas con sus correspondientes buenas figuras: si por ejemplo, mostramos una circunferencia inacabada, la veremos como una figura completa. Esta tendencia se denomina principio de cierre o clausura. Otros principios influyentes en la organización de una

figura sobre un fondo son los referidos a la orientación, el tamaño relativo, la simetría, la envoltura y la transposición o constancia. En efecto, la integración de una figura se produce más fácilmente en determinadas orientaciones (principios de horizontalidad y de la verticalidad) que en otras. El área estimular más pequeña tiende a articularse como figura (principio del tamaño relativo). Las áreas simétricas también tienen preferencia a la hora de estructurarse como figuras sobre las asimétricas, que sirven de fondo (principio de simetría). El área envuelta suele organizarse como figura, mientras que el área envolvente lo hace como fondo (principio de la envoltura). Finalmente, la percepción de la figura se mantiene dentro de ciertos límites, aún cuando el fondo se altere (principio de la transposición o constancia), lo cual es muy influyente para la conservación del tamaño, forma, color, etc. (Sánchez-Barranco, 2006:119).



Cuadro 5. Influencia de la pregnancia. Fuente: Elaboración propia

Un claro ejemplo de estos principios es la típica imagen detrás de la cual se

representa más de una figura, el Cuadro 6 muestra un dibujo frente al cual se consulta a los observadores si lo primero que captan es el perfil de una mujer joven o el rostro de una anciana. Apegados al principio de envoltura la respuesta más generalizada en los observadores será el rostro de una anciana.



Cuadro 6. Influencia del principio de la envoltura. Fuente: Elaboración propia

Según Sánchez y Barranco (2006) las aportaciones de la Gestalt no se limitan al tratamiento exclusivo de la percepción, sino que se extienden a los procesos cognitivos (pensamiento productivo, memoria, etc.), el aprendizaje (aprendizaje por perspicacia), la personalidad, la psicología social e industrial (donde los trabajos de Kurt Lewin son especialmente significativos) y la psicología animal, por destacar los campos más notables, donde los referidos principios, con sus naturales ajustes, han tratado de ser aplicados.

1.2.1.4 La psicología Funcionalista

La psicología Funcionalista es el cuarto movimiento de la psicología de la consciencia, nació en Chicago – EEUU, a partir del 1895, coincidiendo cronológicamente con el estructuralismo titcheneriano, la psicología comprensiva, el psicoanálisis y la psicología reflexológica rusa, sus principales exponentes fueron figuras tan prestigiosas como John Dewey, James R. Angell y Robert S. Woodworth, y a modo de prescursores, William James, James M. Balwin, Granville S. Hall y James McCattell.

Este grupo de estudiosos tenía un sentimiento de estrechez y limitación respecto del estructuralismo titcheneriano, que dejaba fuera de sus intereses campos tan importantes como la psicología infantil, la psicología anormal, la psicología educativa, la psicología de la diferencias o la psicología animal. Esto les llevó a no comprometerse con el estructuralismo, sino con un movimiento nacido en su tierra, el funcionalismo, cuyas raíces provenían de la psicología del acto de Brentano (ideas que habían llegado a Estados Unidos a través de los miembros de la escuela austriaca) y, sobre todo, de la filosofía pragmática de Peirce (que influyó directamente en William James, el principal precursor de la psicología funcionalista), las teorías evolucionistas del lamarckiano Spencer y del propio Darwin y las aportaciones de la psicología comparada que había iniciado Galton (Sánchez-Barranco, 2006:125).

El funcionalismo, que tiene una fuerte conexión con el espíritu pragmático de los norteamericanos y con el evolucionismo, encaró el campo de trabajo de la psicología (la consciencia al igual que los estructuralistas), como un conjunto de funciones biológicas nacidas para la adaptación y la supervivencia. William James, uno de los prescursores del funcionalismo,

insistía en que la consciencia humana se había originado para el logro de una mejor adaptación al entorno, elevando las posibilidades de supervivencia al capacitarnos para elegir, idea que acogía con claridad las implicaciones evolucionistas y utilitarias de la mente, suponiendo en el caso del hombre la presencia de un ingrediente filosófico: la existencia de libertad. James, además, trató de conectar la consciencia a sus fundamentos neurofisiológicos con un interaccionismo que buscaba superar el dualismo cartesiano implícito en el paralelismo de Wundt y Titchener.

Los funcionalistas aceptaron la introspección como método de trabajo, pero con ingredientes fenomenológicos, no descartando la observación ni la experimentación, mostrando con todo ello su interés por los fenómenos mentales de la consciencia como un todo, a la luz de sus fines adaptativos. Leahey (1980) calificó a este movimiento como la psicología de la adaptación, pues se planteaba el estudio de las operaciones mentales como funciones biológicas, entendiéndolas como actividades de un organismo natural en un entorno natural donde había que adaptarse y sobrevivir (Caparrós, 1980).

Respecto a la metodología los funcionalistas no tuvieron reparos en administrar la introspección como una vía de estudio apropiada, aunque la enriquecieron incluyendo ciertos ingredientes fenomenológicos, a la par que le negaron el privilegio de considerarla como método único: los psicólogos funcionalistas recurrieron a un ecléctico metodológico cuando las necesidades del problema lo exigían, lo que trajo consigo una apertura hacia la observación, la experimentación y la visión comparativa y genética, gracias a todo lo cual el campo de estudio e investigación de la psicología pudo extenderse al comportamiento del animal, al del niño, al terreno psicopatológico, etc., consiguiendo enriquecer las posibilidades prácticas o aplicadas del saber psicológico, haciendo realidad el compromiso pragmático subyacente (Sánchez-Barranco, 2006:131).

James R. Angell, uno de los líderes del funcionalismo, sintetizó en “La provincia de la psicología funcionalista”³ los puntos programáticos de este movimiento de la siguiente manera:

1. La psicología funcional está interesada por las operaciones mentales y no por los elementos de la consciencia, tratando de establecer el cómo y el para qué de ésta.
2. La psicología funcional ha de entenderse como una ciencia de las utilidades fundamentales de la consciencia, debiendo tratar de esclarecer la mediación entre el entorno y las necesidades del organismo.
3. El funcionalismo es un enfoque psicofísico que constantemente reconoce la importancia esencial de la relación mente-cuerpo, aunque metodológicamente puede ser útil la distinción entre ambos aspectos.

Para Sanchez y Barranco (2006) los temas prioritarios de estudio del funcionalismo fueron el cómo, el por qué y el para qué de las operaciones de la consciencia, dejando en un plano muy secundario el qué y el cómo en el que estaban comprometidos los estructuralistas. El punto central del para qué, en base a la teoría evolucionista, tuvo una respuesta general inmediata: para adaptarse. La consciencia o mente no era sino fruto del desarrollo filogenético⁴ y ontogenético⁵, habiendo surgido con la finalidad de conseguir en los seres superiores, especialmente en el hombre, un mayor ajuste al medio, tratándose de una función biológica más. Respecto al cómo, el tradicional problema cuerpo-mente trató de superarse, rechazándose el paralelismo psicofísico en favor de un interaccionismo entre lo fisiológico y lo psicológico, manteniendo que las causas finales de la vida psíquica

³ La provincia de la psicología funcionalista en el discurso presidencial que James R. Angell dio en la APA en 1906 y que un año después fue publicado como artículo en *Psychological Review*.

⁴ Filogenético: Relativo a filogenia. Filogenia: f. *Biol.* Origen y desarrollo evolutivo de las especies, y en general, de las estirpes de seres vivos. Diccionario de la Real Academia Española.

⁵ Ontogenético: Proceso de crecimiento del individuo y los cambios por los que atraviesa durante este proceso.

estarían en el sistema nervioso.

Los funcionalistas delimitaron su campo de trabajo en el estudio e investigación de las actividades mentales conscientes, con una metodología ecléctica que iba más allá del introspeccionismo analítico. Tales actividades, eran relativas a la adquisición, almacenamiento, organización y valoración de las experiencias, y la utilización posterior de todo ello para guiar el comportamiento. Por lo tanto el objeto de estudio de la psicología dejó de ser la experiencia inmediata, para convertirse la actividad adaptativa como el eje del trabajo de investigación. Esta actividad adaptativa se caracteriza por la presencia de tres componentes que actúan coordinadamente, como una unidad funcional, con fines de ajuste al entorno: la primera, una estimulación motivadora (interna y/o externa al organismo); la segunda, una situación sensorial; y por último, una respuesta capaz de alterar dicha situación, de modo que pudieran modificarse favorablemente las condiciones motivadoras.

Para los funcionalistas las operaciones mentales que revestían importancia para la adaptación eran las correspondientes a la esfera consciente, pues entendían que la función de ajuste se expresaba con la máxima claridad. Con ello no negaban la existencia de procesos inconscientes, dado que opinaban que una vez desempeñada la función adaptativa, las operaciones mentales conscientes tenderían a eclipsarse, siendo sustituidas por automatismos comportamentales, lo que implicaba la existencia de fenómenos inconscientes, aunque al margen de la perspectiva dinámica que estableció el psicoanálisis.

En el enfoque se señala un fuerte compromiso antiatomista, posicionamiento que se establece desde que Dewey (1896) publicara el artículo “El concepto del arco reflejo en psicología”, que se tiene como el trabajo fundacional de este movimiento. En él se insiste en que el arco reflejo no puede ser decompuesto en una secuencia de elementos simples e independientes

(estímulos y respuestas), sino que tal arco constituye un eslabón unitario y coordinado con una ininterrumpida cadena de otros eslabones similares, finalizando cuando termina la actividad. Dicho de otra forma, se rechazó el fraccionamiento sensación – idea – respuesta, entendiendo la actividad del organismo como un todo, como un proceso global y continuo, como un conjunto de actos coordinados para un fin. La conducta, dijo Dewey, no es un arco reflejo, sino un circuito complejo de actos y consecuencias.

Para Marhaba (1982) de esta forma los procesos mentales fueron definidos como funciones, concepto que se utilizó en dos sentidos distintos: por un lado, entendiendo que las funciones mentales eran actividades globales, de hecho no susceptibles de ser descompuestas; y, por otro lado, considerando los procesos psíquicos como algo dinámico y de carácter instrumental, mediante los cuales todo el organismo se adapta a las situaciones del ambiente circunstancial. Con tal marco, los funcionalistas redefinieron los fenómenos psíquicos que los estructuralistas habían determinado (representación, sentimiento, sensación, etc.) y pusieron sobre el tapete otros nuevos (motivación, aprendizaje, etc.)

La motivación constituyó un aporte innovador, dándole un lugar prioritario, sobre todo en la teorización de la psicología dinámica de Woodworth. La motivación vino a representar el proceso capaz de globalizar y aunar una serie de operaciones mentales, poniendo en marcha y manteniendo los actos oportunos para eliminar la estimulación externa o interna que iniciaba la actividad.

El estudio del aprendizaje supuso un apartado de importancia capital, dándole el máximo protagonismo de cara a la adaptación. Se definió como la adquisición, por parte del organismo, de modalidades apropiadas de respuesta ante situaciones problemáticas novedosas o cambiantes, presentes en el ambiente en que se desenvuelve el organismo, siendo su finalidad última el logro del mejor ajuste posible. Queda claro que el factor de

adaptación es el elemento fundamental en el trabajo del funcionalismo.

1.2.2 La psicología de los reflejos

El segundo sistema dentro del estudio de la historia de la psicología se denomina la psicología de los reflejos, movimiento nacido entre los psicólogos soviéticos y que se desarrolló en dos escuelas, una de ellas centrada en el estudio de los reflejos y en los procesos neurales superiores como fundamento básico de la conducta (escuela reflexológica) y otra preocupada por la consciencia en el marco del materialismo dialéctico, incluyendo un renovado pavlovismo (escuela histórico-cultural).

La unidad conceptual de la que partieron los integrantes de la escuela reflexológica fue el reflejo, en el marco del reduccionismo ontológico, metodológico, epistemológico e ideológico de la escuela fisiológica de Berlín, constituida por Emil du Bois-Reymond (1818-1896), Herman von Helmholtz (1821-1894), Karl Ludwig (1816-1895) y Ernst von Brücke (1819-1892), que rompió con los presupuestos vitalistas y dualistas tradicionales en la explicación de la vida, para promover la búsqueda de sus fundamentos físico-químicos, aunque limitándose al terreno de la fisiología. Para Quintana (1985) la reflexología basa su trabajo en los supuestos filosóficos de un monismo materialista, energitismo, mecanicismo y determinismo, todo ello bajo un materialismo ingenuo, que fue aceptado como principio básico y sin crítica previa.

Los trabajos más destacados de este sistema se recojen en la labor de Séchenov, que luego se consolidó con el trabajo de Pavlov y Béjterev, cuyas ideas influyeron en el trabajo de Watson y sus discípulos, quienes implantaron en Norteamérica la teoría de la reflexología.

Iván Mijáilovich Séchenov, ingeniero y médico ruso nacido en 1829 en Teply Stan, villa que actualmente se llama Séchenovo en su honor, fue

bautizado por Pavlov como el padre de la fisiología rusa. Su trabajo se alineó a los principios del movimiento democrático y materialista, que seguían los fundamentos del antivitalismo de la escuela fisiológica de Berlín, defensora de una concepción mecánica de los procesos fisiológicos. Séchenov trabajó con Bois – Reymond en Berlín, con Helmholtz en Heidelberg con Ludwig en Viena durante el desarrollo de su tesis doctoral, durante este proceso se empapó de la doctrina antivitalista de los fisiólogos mencionados. Trabajo que traslado a Rusia y que desde su magisterio en las universidades de Odessa, San Petersburgo y Moscú así como en la Academia Militar de San Petersburgo se dejó notar con fuerza.

Según Séchenov, por un lado existirían los reflejos espinales, puestos en marcha por los centros nerviosos medulares, reflejos que serían responsables de las reacciones elementales, involuntarias y automáticas; y, por el otro lado, estarían los reflejos cerebrales, donde participarían los centros nerviosos superiores, fundamento de los actos complejos, organizados y voluntarios, tradicionalmente atribuidos a ciertas facultades mentales específicas del hombre. Para él, en ambos casos, el mecanismo esencial sería fisiológico, con tres elementos: estímulo – centro nervioso – respuesta (Sánchez-Barranco, 2006:152).

Para Sahakian (1975) las contribuciones originales de Séchenov pueden concretarse en los siguientes puntos:

1. Las acciones reflejas implican reacciones psíquicas y fisiológicas.
2. La asociación se asienta en el mecanismo reflejo.
3. Lo psíquico surge de la asociación y está mediado por el sistema nervioso central.
4. Las ideas surgen virtualmente del aprendizaje y sólo minimamente de la herencia.
5. Los centros nerviosos son capaces de sumar estimulaciones sensibles que, cuando actúan aisladamente, resultan inefectivas.

6. En el sistema nervioso central existen aparatos especiales encargados de funciones inhibitorias, actuando sobre los reflejos espinales, permitiendo explicar ello la actividad psíquica superior.

Todo ello ponía las bases para un abordaje de la vida psíquica de forma materialista y completamente enfrentada al idealismo. Pero la construcción de una doctrina sistemática y bien elaborada, contando con tales principios, la aportaría Pavlov, aunque realmente su intención era de naturaleza meramente fisiológica, virando paulatinamente hacia lo psicológico, porque sus hallazgos le mostraban tal posibilidad.

Iván Petróvich Pávlov (1849 – 1936) fue sin duda el sucesor intelectual de Séchenov pese a que nunca llegó a ser su discípulo directo. Su trabajo inicial estuvo centrado en el estudio de la fisiología digestiva, lo que le condujo al descubrimiento del reflejo condicional y a un fuerte interés por la actividad nerviosa superior. Sus principales aportes para esta sistema son: las teorías del reflejo condicionado y de la actividad nerviosa superior.

Para Sánchez-Barranco (2006) si bien, en un principio, Pávlov no se planteó teorizar sobre psicología, disciplina hacia la que siempre mostró reservas, a partir de sus descubrimientos experimentales, lo psíquico terminó entrando en sus intereses, explicándolo como efecto del conjunto de procesos fisiológicos del sistema nervioso que regulan la interacción organismo-ambiente, en base a unas cuantas leyes. En un nivel elemental, los reflejos incondicionales se organizarían para formar los instintos; en un nivel superior, el organismo se valdría de los reflejos condicionales, gracias a los cuales la adaptación se enriquece y flexibiliza.

La doctrina pavloviana acoge una elaborada teoría del reflejo condicional y una compleja teoría de la actividad nerviosa superior, así como una serie de aportaciones en torno al lenguaje, la psicopatología, la neurología, la terapéutica y la tipología humana, de todo lo cual resaltamos lo siguiente.

1.2.2.1 La teoría del reflejo

En su definitiva conceptualización sobre la teoría de los reflejos, Pávlov delimitó, por un lado, los reflejos incondicionales, que serían innatos, y por otro los reflejos condicionales, que serían aprendidos, organizando todo ello, y con sus hipótesis sobre la actividad nerviosa cerebral, un extenso cuerpo teórico y una metodología experimental muy precisa, lo que sin duda fue muy útil para el conductismo watsoniano, que tomó el reflejo condicional como ejemplo paradigmático nuclear. Sin embargo, Pávlov consideró que sus puntos de vista habían sido excesivamente simplificados por parte de los norteamericanos, rechazando el periferalismo de Watson y de Guthrie, a la par que insistía en la necesidad de incluir en la explicación del comportamiento mecanismos y procesos fisiológicos no directamente observables, sobre todo del sistema nervioso central (Leahey, 1980).

Ahora bien, la teorización fisiológica de Pávlov no ha resistido el paso del tiempo, mientras que lo metodológico, influencia esencial para el conductismo, sí ha persistido. En efecto, Pávlov diseñó, como manifiesta Gondra (1989) un método rigurosamente objetivo para el análisis experimental de los reflejos condicionales, valiéndose de un reflejo incondicional muy sencillo, la saliva. En ese método, las respuestas incondicionada y condicionada eran medidas con artilugios muy ingeniosos,

dado que Pávlov era un excelente cirujano, creando unas fistulas permanentes en las glándulas salivales de la boca del perro, conectadas a un tubo de vidrio, donde recogía con precisión y exactitud las gotas de saliva secretadas. Más adelante en el apartado relacionado con las teorías de aprendizaje y en particular con el conductismo se explicará con detenimiento el funcionamiento del condicionamiento clásico y operante.

Para Pávlov, los reflejos condicionales estarían sostenidos por complejos procesos cerebrales de excitación e inhibición, todo lo cual estaría controlado por las leyes de irradiación, concentración e inducción, las cuales forman parte de la teoría de la actividad nerviosa superior, que describiremos a continuación.

1.2.2.2 Teoría de la actividad nerviosa superior

Sobre un posicionamiento mecánico y materialista y un monismo energético, Pávlov (1922) suscribió una explicación determinista de índole mecánica, de modo que interpretó todo comportamiento como fruto de una corriente de energía regulada por una serie de leyes, que conducirían al organismo a estado de equilibrio semejante al implícito en el principio de homeostasis de Cannon.

Respecto a los procesos reguladores más importantes del cerebro, para Pávlov, estaban la excitación y la inhibición. Se dice que las neuronas se encuentran en estado de excitación si se hallan en estado de actividad, esto es, si están en condiciones de recibir estímulos por vía aferente y emitir reacciones por vía eferente. Por el contrario, debe hablarse de estado de inhibición cuando las neuronas se han desconectado del proceso, bien porque no reciben mensajes, bien porque aunque les lleguen, no pueden emitir respuestas o lo hacen muy débilmente por hallarse frenadas en su actividad

por otro proceso activo que lo impida. Pávlov relacionó la excitación y la inhibición con factores bioquímicos, suponiendo que las células corticales del cerebro contendrían una especie de sustancia excitadora, que no todos los humanos poseerían en similar cantidad, además de ir perdiéndose en el curso de la vida, lo que llevaría a tales células a un estado progresivo de inhibición, con el consiguiente deterioro en su funcionamiento.

Tres leyes gobernarían los procesos de excitación e inhibición: irradiación, concentración e inducción recíproca, siendo la primera la fundamental. La excitación o la inhibición originadas en un punto concreto de la corteza cerebral pueden, en primer lugar, difundirse o irradiarse a otras zonas más o menos cercanas. Si se irradia la excitación, ello traería consigo la activación de las zonas circundantes, más o menos lejanas, al área estimulada; lo contrario acontecería si se irradia la inhibición. El proceso de excitación o inhibición también puede concentrarse: ello implica que el proceso de excitación tiende a concentrarse en el punto de partida en un momento dado, engendrando una inhibición en toda la extensión del sistema nervioso central. La inducción recíproca, por fin, representa la idea de equilibrio u homeostasis: Pávlov (1926) señaló que las células corticales bajo la influencia de los estímulos condicionales siempre tienden a pasar, aunque a veces muy lentamente, a un estado de inhibición. Existirían una inducción positiva y una inducción negativa: la excitación y la inhibición se relacionan dinámicamente, de modo que cuando una área es estimulada e irradia, las áreas vecinas establecen una inhibición, facilitando la concentración de energía en la zona oportuna (inducción positiva); pero también puede ocurrir que, cuando una área está inhibida, tal inhibición se irradie a su alrededor, lo que haría que las zonas vecinas desarrollaran una estimulación, forzando la concentración de la inhibición (inducción negativa).

En resumen, podemos decir que la teoría de Pávlov es fundamentalmente una teoría anatomo-fisiológica del sistema nervioso, desde la psicología García Vega (1993) dice que los principios que subyacen a la doctrina de Pávlov implican un evidente mecanicismo, así como objetivismo,

reduccionismo fisiológico, enfoque analítico, asociacionismo y determinismo. Para Wolman (1960) esta teoría aplicada a la conducta humana, representa un caso de reduccionismo radical que pone en relación directa lo psicológico con lo fisiológico, lo que si bien atrajo en un principio a algunos psicólogos, la mayor parte de ellos pronto abandonaron tal enfoque, pues era difícil integrar la doctrina pavloviana sobre la actividad cerebral con los hallazgos que iba ocasionando la neurofisiología experimental de la época. Sea como fuere, de lo que no cabe duda es que la metodología de trabajo y el modelo del reflejo condicional fueron esenciales en el campo de la psicología, particularmente en el conductismo para la investigación objetiva de las respuestas adquiridas.

Por último, este movimiento recoge el trabajo de Vladimir Mijáilovich Béjterev (1857-1927), fisiólogo, psiquiatra y psicólogo y contemporáneo de Pávlov. Para fortalecer su formación salió de Rusia para trabajar con Wundt y Flechsig en Leipzig, con Charcot en París, con Du Bois-Reymond en Berlín y con Meynert en Viena. De vuelta a su patria, fue nombrado catedrático de psiquiatría en 1885 en la Universidad de Kazán, donde fundó al año siguiente el primer laboratorio ruso de psicología experimental, según el modelo wundtiano.

El trabajo de investigación de Béjterev se concentró en el condicionamiento motor, determinando al reflejo condicional con la rúbrica de reflejo asociativo, en base al cual creó una explicación mecanicista y materialista de la conducta en todos sus aspectos, latiendo tras ello un reduccionismo materialista excesivamente ingenuo, siendo poco cauteloso a la hora de efectuar generalizaciones, lo contrario de Pávlov (Sánchez-Barranco, 2006:165).

Béjterev acuñó la denominación de Psicología Objetiva, principio que desarrolló ampliamente en 1910 en un libro con el mismo nombre y en

donde planteó que la actividad psíquica estudiada objetivamente incluía la investigación de las expresiones faciales, vocales, gestuales, etc., bajo lo que subyacerían reflejos innatos; en cuanto a los actos complejos estarían sostenidos por los reflejos asociativos. Defendió, asimismo, la existencia de una energía que sería común a toda la materia, tanto animada como inanimada, de tal forma que los fenómenos psíquicos se explicarían por idénticas leyes que las físicas, leyes aún más básicas que las fisiológicas. Bajo tal perspectiva trató de explicar los procesos sociales más organizados (Béjeterev, 1917), construyendo un puente directo entre la fisiología y la psicología.

Béjeterev (1910) rechazó la introspección y toda la psicología de la consciencia, tratando de construir una psicología como una ciencia natural, que había de ser la ciencia de la vida neuropsíquica en general, y no solamente de sus manifestaciones conscientes. Su objeto sería el estudio de los procesos psíquicos en el sentido más amplio del término, incluyendo las condiciones biológicas de sus manifestaciones. La finalidad consistiría en indagar y explicar la actividad neuropsíquica del individuo como resultado de los procesos materiales del cerebro. Para Béjeterev, la actividad neuropsíquica daría cuenta de todos los procesos conductuales, tanto del ser humano como del animal, ya fueran individuales o sociales, sanos o patológicos, debiendo abordarse todo ello con una metodología empírica y experimental, registrando las manifestaciones externas del fenómeno psíquico en relación con los factores ambientales y las influencias anteriores que hubieran actuado sobre el organismo.

1.2.3 La psicología del comportamiento

El alma fue, por más de dos mil años, el campo de estudio de lo que llegó a ser la psicología. Desde Aristóteles, el alma había sido conceptualizada como una sustancia cuyos atributos podían ser precisados, pudiendo ser por

consiguiente objeto del oportuno conocimiento. Estos supuestos, con uno u otro matiz y con los vaivenes propios que trae consigo la historia, se mantuvieron desde el siglo IV a. de C. hasta finales del siglo XVIII [...] Ya a principios del siglo XIX aparecen las condiciones para que la psicología llegara a ser la ciencia de la consciencia, lo que se cumplió allá por 1879; instaurándose a partir de la entonces una serie de movimientos, escuelas y sistemas de cariz mentalista (Sánchez-Barranco, 2006:171).

Tal perspectiva fue quebrada por un joven norteamericano, John Broadus Watson (1878 – 1958), que trató de instalar presupuestos muy alejados de los que sostenían wundtianos, fenomenólogos, estructuralistas, funcionalistas, gestaltistas o psicoanalistas. Watson en su escrito *La psicología tal como la ve el conductista*, publicado en 1913, muestra una ruptura ontológica, epistemológica, metodológica e ideológica respecto de lo que hasta ese instante se definía como psicología, proponiendo un nuevo objeto de estudio, el comportamiento público, externo y objetivable (behavior) y la utilización de un método común al de todos los científicos naturales, la observación controlada.

Bajo estos supuestos, este sistema acoge los movimientos del conductismo empírico y el neoconductismo. A continuación se reúnen los elementos más destacados de cada uno de estos movimientos.

1.2.3.1 Conductismo empírico

Watson defendió con pasión el postulado de que si la psicología quería llegar a ser una disciplina de naturaleza científica, tenía que deshacerse de la consciencia, como objeto de estudio, así como de la introspección como método de investigación, optando por los hechos públicos y cuantificables y por la observación y experimentación, al igual que hacían los restantes

científicos naturales. Tratando de obviar el tradicional problema mente-cuerpo, centró su atención en lo corporal explícito, tanto por razones filosóficas como metodológicas: lo corporal explícito podía permitir un estudio positivo y científico del comportamiento; hecho que facilitaba el dejar de lado lo mental. De aquí que concretara que las respuestas observables y los estímulos ambientales eran los elementos básicos de la investigación psicológica (Sánchez-Barranco, 2006:179).

Siguiendo a Wolman (1960) y Marx e Hillis (1963), los postulados básicos del conductismo watsoniano o conductismo empírico son los siguientes:

1. La conducta se compone de elementos de respuesta y puede ser analizada con éxito mediante los métodos objetivos de la ciencia natural.
2. La conducta se compone por entero de secreciones glandulares y movimientos musculares, por lo cual es reducible en último término a procesos físico-químicos.
3. Ante todo estímulo ambiental efectivo hay una respuesta del organismo: toda respuesta obedece a algún tipo de estímulo.
4. Los procesos de consciencia, si es que existen, no pueden ser objeto de estudio científico.

La psicología watsoniana en virtud de su trabajo y con base a los principios utilizados según Koch (1961) puede ser caracterizada por los siguientes rasgos:

1. Obejtivismo: por su insistencia en las técnicas objetivas que aseguran datos manipulables, con la consiguiente disposición a romper con los conceptos y términos mentalistas.
2. Orientación E-R, delimitando el objeto de la psicología, el comportamiento, en función de los estímulos (E) antecedentes del entorno que afectan al organismo y las subsiguientes respuestas

(R) de éste.

3. Énfasis en el aprendizaje, dando un lugar muy secundario a lo instintivo y en general a la herencia, sobre todo en el caso humano.
4. Ambientalismo, acentuando el papel del entorno a la hora de establecer los hábitos de comportamiento y en general la personalidad.

En lo referente a lo metodológico y desde la práctica de Watson los métodos empleados para el estudio del condicionamiento empírico fueron el condicionamiento clásico y el método genético (observación de la génesis y evolución de la conducta): la primera estrategia la puso en práctica en el estudio del condicionamiento motor y emocional, y la segunda para investigar el desarrollo emocional del niño.

En resumen, pues, el conductismo watsoniano no puede ser calificado como un paradigma revolucionario, sino, si acaso, como manifiesta Benjumea (1986), como una propuesta preparadigmática. Watson fue, como dice Cornoldi (1982), el organizador, el hábil propagador y el divulgador de una serie de ideas que hacía tiempo venían buscando un lugar en el campo de trabajo, la metodología y los objetivos de los psicólogos científicos. Habría que esperar a que cuajaran las aportaciones skinnerianas para que se estableciera el genuino paradigma conductista.

1.2.3.2 El neoconductismo

Nace en las primeras décadas del siglo XX, cuando los trabajos de Guthrie, Tolman, Hull y Skinner se destacan como los más significativos dentro de esta corriente. Sin embargo es oportuno citar que existen marcadas diferencias entre los postulados de estos autores, razón por la cuál el término

neoconductismo algunos autores lo prefieren usar en plural. Particularmente debe distinguirse entre el conductismo asociativo de Guthrie, el conductismo lógico – metodológico (conductismo propositivo de Tolman y conductismo formal de Hull) y el conductismo radical de Skinner.

El neoconductismo es la evolución de la corriente conductista que hace del fenómeno del aprendizaje su objeto de investigación principal. Su propósito común es el de elaborar una teoría general del aprendizaje, basada en la experimentación con procedimientos de condicionamiento clásico e instrumental, que pueda extenderse, con las debidas matizaciones, a la conducta aprendida en general y, específicamente, a la conducta compleja que es característica del ser humano.

En 1920 existían psicólogos de inclinación conductista que no estaban de acuerdo con el radicalismo de la formulación de Watson. Muchos estaban dispuestos a aceptar completamente la metodología, pero no estaban de acuerdo en reducir la conducta a la fórmula estricta Estímulo –Respuesta. Estos Psicólogos abandonan el modelo conductista clásico ya que lo consideran limitado y, en cambio, subrayan que entre los estímulos y las respuestas intervienen procesos mentales capaces de transformar la información proporcionada por aquellos.

Este enfoque neoconductista se basa en la analogía mente – ordenador. Estudia lo que ocurre en la mente de una persona cuando realiza una tarea determinada (procesos mentales) y la forma en que almacena y utiliza su conocimiento (estructuras mentales). El ser humano no es un ejecutor pasivo de respuestas, sino un procesador activo de la información que recibe del entorno.

La gran diferencia que hay entre conductismo y neoconductismo es que en el conductismo la situación de aprendizaje se da en la relación que establecen el estímulo, la respuesta y el condicionamiento. Por tanto el aprendizaje no admite categorías mentales ni conscientes ya que no son observables, importando en última instancia sólo las consecuencias del comportamiento en un sujeto que aparece pasivo. En cambio, el neoconductismo da un papel fundamental al medio ambiente considerándolo como un proveedor de refuerzos, es así que, manipulando los refuerzos se podría predecir y controlar la conducta. De este modo, aprendizaje equivale a todos aquellos procesos en que el comportamiento del individuo se ve sometido a algún tipo de cambio debido a interacciones con su entorno ambiente.

Siendo el trabajo de Skinner el más representativo de este movimiento y por sus valiosos aportes al entendimiento del aprendizaje a continuación centraremos nuestro análisis en los principios del conductismo radical.

El líder del conductismo radical, Burrhus Frederick Skinner fue alumno estelar de Boring, bajo cuya dirección se doctoró en 1931 en la Universidad de Harvard, con la tesis titulada *El concepto del reflejo en las descripción de la conducta*. En Harvard, Skinner enseñó e investigó desde 1948 hasta su muerte. Con anterioridad había sido docente de la Universidad de Minnesota, desde 1936 a 1938, y en la de Indiana desde este último año hasta 1947, siendo durante los dos últimos años director del departamento de psicología. En 1948 regresó a Harvard, consiguiendo que se aprobara la impartición de un curso sobre conducta humana, en base a cuyas lecciones cristalizaría la obra *Ciencia y conducta humana* (Quintana, 1985).

Para Sanchez-Barranco (2006) las aportaciones skinnerianas a la psicología pueden ser agrupadas en tres apartados: a) el condicionamiento operante, b) el análisis experimental del comportamiento, y c) las bases para una tecnología del comportamiento (educación, terapia, etc.). En todo caso, Skinner llevó lo

metodológico del conductismo a una extrema rigurosidad, insistiendo en la necesidad de controlar las variables empíricas que a su entender determinan y mantienen el comportamiento, lo que haría innecesario el recurrir a variables de naturaleza teórica o al uso de la estadística. Controla las condiciones y controlarás el orden, afirmó Skinner (1956).

La contribución de Skinner a la psicología conductista se refiere tanto al contenido como a la metodología: en relación con lo primero elaboró y desarrolló el concepto de condicionamiento operante y a nivel metodológico concretó el análisis experimental del comportamiento, para establecer la oportunas relaciones explicativas entre las respuestas del organismo y las contingencias de reforzamiento y de control; partiendo exclusivamente de la consideración de variables empíricas, sin dejar ningñun espacio para las variables intervinientes o los constructos hipotéticos.

Skinner (1935, 1937) inició la conceptualización del condicionamiento operante cuando matizó las semejanzas y diferencias entre el condicionamiento de Pávlov y de Thorndike y planteó que el condicionamiento operante se concretó como aquel en que la respuesta del organismo está bajo el control de determinada estimulación antecedente (estímulo discriminativo), que informa sobre la oportunidad de emitir la respuesta en cuestión, gracias a la cual se obtendrá contingentemente una consecuencia ambiental positiva (reforzamiento positivo) o finalizará una situación aversiva (castigo), la obtención de una recompensa cuando no se da la respuesta (omisión) o el cese de la recompensa emitiendo la respuesta (extinción). En apartado referente a la conductismo como teoría de aprendizaje se abordará con más detenimiento el condicionamiento operante.

El conductismo ya desde los tiempos de Watson, se preocupó de poner a punto una serie de técnicas aplicadas, destacando las referentes al campo clínico y educacional. Ello permitió el desarrollo de intervenciones muy

interesantes en psiquiatría, psicología de la salud y pedagogía. Cuando tales técnicas maduraron fueron agrupadas bajo el epígrafe general de modificación de conducta o terapia de conducta, nombres que acogen semejantes tipos de intervenciones, utilizándose el primero más frecuentemente en Estados Unidos y el segundo en Europa.

Para Kazdin (1978) la modificación de conducta puede ser definida como la aplicación de la teoría y la investigación básica procedente de la psicología conductista a la resolución o mejoría de problemas adaptativos de índole personal y social. Inicialmente, el marco teórico y metodológico de la modificación de conducta fue el modelo hulliano (e incluso el condicionamiento clásico), para incluir después el modelo skinneriano, que acentuó el interés por el reforzamiento positivo de las respuestas públicas deseables.

La modificación de conducta emergió no sólo por el deseo de los conductistas de extender su teoría al campo aplicado, cumpliendo con el compromiso tecnológico que desde su principio expresaron, sino también para poner a prueba la validez de sus teorías. Esta alternativa de intervención en principio fue bienvenida por la insatisfacción que tenían los que se ocupaban de la salud y de la educación humanas en relación con los modelos entonces imperantes, además de implicar aplicaciones que estaban fundamentadas en las respetadas teorías del aprendizaje (Sanchez-Barranco, 2006:236).

1.2.4 La psicología del inconsciente

El cuarto sistema que aparece en la escena de la historia de la psicología es el denominado psicología del inconsciente o también llamado psicología profunda. Su creador y máximo líder fue Sigmund Freud (1856 – 1939), un

personaje muy controvertido, cuya vida y obra han levantado polémicas pocas veces vistas en la historia de la ciencia: lo han llamado genio, fundador, maestro, gigante entre los creadores de la mente moderna, y, no con menos énfasis, autócrata, plagiarista, fabulista y el más consumado de los charlatanes (Gay, 1988). Ello no debe sorprender, pues el mismo Freud en 1914, cuando escribió *Contribuciones a la historia del movimiento psicoanalítico*, dijo que su destino era agitar el sueño de la Humanidad.

El atrevimiento mayor de Freud fue otorgar a los procesos inconscientes gobierno sobre la conducta del individuo. Para llegar establecer este principio Freud analizó su trabajo de tratamiento clínico a pacientes que presentaban neurosis, fobias y diversos padecimientos psíquicos y sintetizó este trabajo en un modelo descriptivo y explicativo de los mecanismos, procesos y fenómenos implicados en la vida anímica humana, al que denominó psicoanálisis.

1.2.4.1 El psicoanálisis freudiano

A continuación se revisan los principios del sistema psicoanalítico freudiano, cuyo cuerpo teórico nuclear se halla inserto en la metapsicología, la esencia del psicoanálisis y piedra angular del edificio teórico psicoanalítico. La metapsicología fue usado por vez primera en una carta que Sigmund Freud envió a su amigo Fliess en 1896, aunque su conocimiento público se demoró hasta la publicación de la *Psicología de la vida cotidiana* en 1901. Una precisa delimitación de lo que por metapsicología ha de entenderse se puede leer en *Lo inconsciente*, donde Freud (1915) dice: “propongo que cuando consigamos describir un proceso en sus aspectos dinámicos, tópicos y económicos eso se llame exposición metapsicológica”.

El punto de vista dinámico, el más importante de la metapsicología, acoge el hecho de describir los procesos psíquicos como fruto del enfrentamiento, dentro de un aparato específico (el aparato mental), de una serie de fuerzas psicológicas, como son por un lado, los representantes de las pulsiones en el mencionado aparato mental, y, por otro, los representantes de las normas sociales y otras fuerzas censuradoras. Tales enfrentamientos traen consigo una variedad de conflictos intrapsíquicos cuando los deseos pulsionales que intentan alcanzar sus objetivos chocan con las fuerzas normativas y censuradoras, cosas que ocurre cuando tales deseos tienen un carácter repudiable o prohibido. Estas luchas ocasionan un grito de alerta por parte del yo, uno de los sistemas o instancias que forman el aparato psíquico, aviso que consiste básicamente en la aparición de una emoción fuertemente displacentera, la angustia, que rompe la homeostasis o equilibrio interno del organismo y pone en peligro la adaptación al entorno. Ello aboca en la necesidad de iniciar una actividad compensadora, cosa que corre a cargo del yo, que hace uso de sus mecanismos de defensa. Esto propicia unas transacciones o formaciones de compromiso, que ponen en marcha productos como los contenidos oníricos, los lapsus, los síntomas e inhibiciones neuróticas, los rasgos normales y anormales del carácter y los más diversos actos motores, todo lo cual conlleva alguna satisfacción del deseo en juego, de forma que sea aceptable por las instancias controladoras y censuradoras del aparato psíquico (yo y superyó), permitiendo la recuperación de la homeostasis interna y la adaptación al entorno (Sanchez-Barranco, 2006: 265).

Desde un enfoque estructural la elaboración topográfica del aparato psíquico se vislumbra desde los primeros trabajos freudianos, estableciendo dos caracterizaciones a las que denominó tópicas. En la primera tópica se señala que los tres sistemas que constituyen el aparato anímico se denominan Inconsciente, Preconsciente y Consciente o Percepción-consciencia. Freud señala que la función básica del Consciente es el registro de las informaciones procedentes del medio ambiente y de las sensaciones del placer-displacer originadas en el interior del cuerpo. En cuanto al

Inconsciente, la porción más arcaica del aparato mental, plantea que sería la región más cercana a las fuentes de las pulsiones corporales, de donde emana la energía psíquica. Finalmente nos dice que el preconscious actuaría como una especie de filtro entre el inconsciente y el consciente permitiendo el paso de los deseos que superen determinados criterios éticos personales.

En la segunda tópica Freud aborda la visión topográfica del aparato psíquico incluyendo una serie de modificaciones en gran parte por la necesidad de dar una explicación teórica adecuada a ciertos fenómenos clínicos y terapéuticos que quedaban en el aire con la primera tópica. Con base a este trabajo propuso que el aparato psicológico estaba formado de la siguiente manera:

El Ello es la instancia más antigua y original de la personalidad y la base de las otras dos. Comprende todo lo que se hereda o está presente al nacer, se presenta de forma pura en nuestro inconsciente. Representa nuestros impulsos o pulsiones más primitivos. Constituye, según Freud, el motor del pensamiento y el comportamiento humano. Opera de acuerdo con el principio del placer y desconoce las demandas de la realidad.

El Superyó es la parte que contrarresta al ello, representa los pensamientos morales y éticos recibidos de la cultura. Consta de dos subsistemas: la conciencia moral y el ideal del yo. La conciencia moral se refiere a la capacidad para la autoevaluación, la crítica y el reproche. El ideal del yo es una autoimagen ideal que consta de conductas aprobadas y recompensadas.

El Yo es una parte del ello modificada por su proximidad con la realidad y surge a fin de cumplir de manera realista los deseos y demandas del ello de acuerdo con el mundo exterior, a la vez que trata de conciliarse con las

exigencias del superyó. El yo evoluciona a partir del ello y actúa como un intermediario entre éste y el mundo externo. El yo sigue al principio de realidad, satisfaciendo los impulsos del ello de una manera apropiada en el mundo externo. Utiliza el pensamiento realista característico de los procesos secundarios. Como ejecutor de la personalidad, el yo tiene que mediar entre las tres fuerzas que le exigen: las del mundo de la realidad, las del ello y las del superyó, el yo tiene que conservar su propia autonomía por el mantenimiento de su organización integrada.

Los papeles específicos desempeñados de las entidades ello, yo y superyó no siempre son claros, se mezclan en demasiados niveles. La personalidad consta según este modelo de muchas fuerzas diversas en conflicto inevitable. Este es uno de los tantas observaciones que se ha realizado al trabajo de Freud debido a que los criterios de validación científica no son los mismos a la hora de validar sus conocimientos teóricos y sus conocimientos de orden tecnológico. Según Caparrós (1984) la validez del psicoanálisis como procedimiento técnico-práctico no deriva directamente de la calidad científica de sus constructos teóricos, sino del hecho de que alivie o cure determinados trastornos mentales con eficacia, rapidez y economía, criterios de naturaleza tecnológica y no de tipo estrictamente científico.

1.2.4.2 La escuela kleiniana

Como parte de este sistema también se destaca el trabajo de Melanie Klein (1882-1960) psicoanalista austriaca, creadora de una teoría del funcionamiento psíquico además de hacer importantes contribuciones sobre el desarrollo infantil desde la teoría psicoanalítica fundó la escuela inglesa de psicoanálisis. Su trabajo y el de sus seguidores se conoce como la escuela kleiniana.

Klein como miembro de la Sociedad Británica publica en 1932 *El Psicoanálisis infantil*, en esta obra formula dos conceptos importantes en su teoría: la posición esquizo-paranoide y la posición depresiva. El primero corresponde a ciertos aspectos de la vida mental del ser humano, durante los primeros tres o cuatro meses de vida, donde predominan un sadismo máximo y una ansiedad predominante persecutoria, paranoide y confusional. El segundo denominado posición depresiva designa una modalidad de relaciones de objeto características del segundo trimestre del primer año de vida del ser humano, período en el que predomina el temor a la pérdida del objeto amado.

Melanie Klein afirma que el niño, en sus primeros meses de vida, experimenta estados de ansiedad provocados tanto por causas internas (frustración de las necesidades corporales, hambre, sueño, etc) como por causas externas (trauma del nacimiento, otros eventos traumáticos). La ansiedad, según Klein, da cuenta de la acción de la pulsión de muerte en el organismo del individuo, lo cual se vive como miedo a la muerte, a la propia aniquilación y es (en la posición esquizo-paranoide) causa de ansiedades persecutorias.

El recién nacido no tiene consciencia de su madre como una persona, como un objeto total, sino que se relaciona exclusivamente con el pecho. El bebé es amamantado y su vida depende del pecho de la madre. El niño lo siente como pecho bueno cuando lo gratifica y pecho malo cuando lo frustra. Estas experiencias gratificantes o frustrantes durante el proceso de alimentación son los estímulos para los impulsos libidinosos de amor o los agresivos de odio. El pecho bueno se convierte en el prototipo de los objetos gratificantes, beneficiosos y el pecho malo se convierte en el prototipo de los objetos frustrantes, persecutorios. La introyección del pecho bueno constituye el núcleo del yo. La introyección estable del objeto bueno es una precondition para el desarrollo normal.

1.2.4.3 La psicología junguiana

Carl Gustav Jung nació el 26 de julio de 1875 en Keswill-Suiza, fue un médico psiquiatra y psicólogo tuvo una intensa y productiva vida científica y profesional, figura clave en la etapa inicial del psicoanálisis, posteriormente, fundador de la escuela de la psicología analítica, también llamada psicología de los complejos y psicología profunda. A Jung habitualmente se lo relaciona con Freud, de quien fuera colaborador en sus comienzos, sin embargo desde muy pronto Jung tomó su propio camino, alejándose progresivamente de la matriz psicoanalítica. Sin embargo su trabajo estuvo ligado a alguno de los principios del trabajo de Freud, es así como Sarró (1936) afirmó que negar la ascendencia freudiana de las ideas de Jung, no sólo es ocultar una conexión histórica, sino una conexión lógica.

Jung fue un pionero de la psicología profunda y uno de los estudiosos de esta disciplina más ampliamente leídos en el siglo XX. Su abordaje teórico y clínico enfatizó la conexión funcional entre la estructura de la psique y la de sus productos, es decir, sus manifestaciones culturales. Esto le impulsó a incorporar en su metodología nociones procedentes de la antropología, la alquimia, la interpretación de los sueños, el arte, la mitología, la religión y la filosofía. Jung no fue el primero en dedicarse al estudio de la actividad onírica. No obstante, sus contribuciones al análisis de los sueños fueron extensivas y altamente influyentes.

De acuerdo con su postura, para captar cabalmente la estructura y función del psiquismo, era vital que la psicología anexara al método experimental (heredado de las ciencias naturales), los hallazgos provistos por las ciencias humanas. El mito, los sueños y las psicopatologías constituirían un espectro

de continuidad, manifestando in vivo rasgos singulares, que operan sistemáticamente en las profundidades de la vida anímica inconsciente. Sin embargo, para Jung, lo inconsciente per se es, por definición, incognoscible. De acuerdo con esto, sólo podría ser aprehendido por medio de sus manifestaciones.

Tales manifestaciones remiten, según su hipótesis, a determinados patrones, a los que llamó arquetipos. Jung llegó a comparar los arquetipos con lo que en etología se denomina patrón de comportamiento (o pauta de comportamiento), extrapolando este concepto, desde el campo de los instintos a la complejidad de la conducta humana finalista (Jung, 1993). Los arquetipos modelarían la forma en que la conciencia humana puede experimentar el mundo y autoperibirse; además, llevarían implícitos la matriz de respuestas posibles que es dable observar, en un momento determinado, en la conducta particular de un sujeto. En este sentido, Jung sostenía que los arquetipos actúan en todos los hombres, lo que le permitió postular la existencia de un inconsciente colectivo.

El hombre accedería a esa dinámica inconsciente en virtud de la experiencia subjetiva de estos símbolos, la cual es mediada profusamente por los sueños, el arte, la religión, la mitología, los dramas psicológicos representados en las relaciones interpersonales, y los propósitos íntimos. Jung sostenía la importancia de profundizar en el conocimiento de ese lenguaje simbólico para consolidar la preeminencia de la conciencia individual sobre las potencias inconscientes. Consideraba, por otra parte, que estos aspectos de la vida anímica están relativamente marginados del sistema de creencias de la mentalidad moderna occidental.

Los conceptos quizás más reconocidos de la psicología junguiana son los de introversión y extraversión, manados de su teoría de los Tipos Psicológicos. La misma tuvo bastante aceptación, sentando las bases para el desarrollo ulterior de pruebas psicométricas, mediante las cuales se procura valorar, en términos cuantitativos, las características psicológicas de los individuos. Las más importantes son el MBTI⁶ y Socionics⁷; además de la batería de test de David Keirsey.

1.2.4.4 La psicología adleriana

La psicología adleriana o psicología individual es la cuarta corriente del sistema de la psicología del inconsciente, Alfred Adler médico suizo que nació el 1870 en Viena es su máximo exponente. Después de contactar con Freud centró su actividad en el campo psicopatológico, desde donde creó una escuela particular, la psicología individual, estableciendo que el ser humano es un todo indivisible, que se mueve en función de metas u objetivos, con libertad y responsabilidad en sus acciones, en base a todo lo cual conformó una psicoterapia muy alejada de la técnica psicoanalítica.

La psicología adleriana está construida en función de tres conceptos básicos: los sentimientos de inferioridad, el impulso al poder y el impulso comunitario. Adler rechazó la teoría freudiana de la libido, sosteniendo el desarrollo personal, tanto en su cara normal como anormal, era fruto de factores ajenos a la sexualidad. Concretamente, para él, la personalidad se formaría a partir de los sentimientos de inferioridad, que primero pensó que serían secundarios a ciertas minusvalías orgánicas y finalmente los hizo comunes a todos los hombres, por el hecho de haber sido niños. A estos

⁶ MBTI: Acrónimo inglés de *Myers-Briggs Type Indicator* —"Inventario tipológico de Myers-Briggs"

⁷ Socionics: Prueba basada en la sociónita que establece en cual de los 16 tipos sociónicos se encuentra la persona.

elementos se unirían, en ocasiones influencias negativas procedentes del grupo familiar (como, por ejemplo, negligencia o falta de ternura), lo que determinaría el desarrollo de estructuras caracteriales neuróticas (Sánchez-Barranco, 2006:398).

El desamparo del niño, en todo caso, produce en éste sentimientos universales de inferioridad, en base a los cuales se organiza la motivación de la lucha compensatoria para alcanzar la superioridad. El concepto adleriano de complejo de inferioridad, describe una insuficiencia real o imaginaria, física o psicológica, que crea una serie de derivados normales o anómalos: para Adler, la fuerza dinámica que subyace a toda conducta humana es la lucha por la superación de tales sentimientos de inferioridad, buscando encontrar la totalidad y la perfección.

El niño forma un plan de vida para alcanzar tales metas, tratando de vencer su pequeñez y dependencia por medio de seguridad, dominio y autoestima. El tipo específico de superioridad que cada individuo desea conseguir y los métodos que adopta para su consecución deriva de las circunstancias particulares de la propia vida, descansando la influencia de las capacidades biológicas y las posibilidades del entorno social.

La rebelión contra los sentimientos de inferioridad haría nacer el segundo factor influyente en el desarrollo personal, el impulso al poder⁸, lo que puede llevar a una estructura caracterial sana o insana: el niño intenta dominar sus sentimientos de inferioridad luchando por alcanzar una completud y cierto poder, ficción rectora que puede conducir tanto a la obtención de triunfos reales como a consecuencias psicopatológicas.

⁸ Impulso al Poder: Principio que delimitó Adler en 1906 como impulso agresivo en su escrito *Las tendencias agresivas en la vida y en la neurosis*.

El tercer concepto clave de la psicología individual es el impulso comunitario. Si los sentimientos de inferioridad y el impulso de poder fueran las únicas fuerzas que actúan en el ser humano, la convivencia sería imposible, por lo que Adler estimó que también existía un impulso a la sociabilidad, que suaviza los sentimientos de inferioridad y frena el afán de poder, favoreciendo la adaptación sana.

Para Sánchez-Barranco (2006) la psicología individual ha de ser ubicada en el marco fenomenológico, en las ciencias del espíritu, habiendo colaborado en la apertura de lo que más tarde llegaría a ser la tercera fuerza psicológica, el movimiento humanístico. Titze (1979) señala, en efecto, que Adler renunció al positivismo y empirismo, siendo el objeto primario de sus investigaciones los correlatos conscientes subjetivos del acontecer externo, lo que supone un compromiso claramente fenomenológico, dado que para la fenomenología no existen hechos objetivos ni verdad objetiva: el mundo se hace accesible al hombre cuando interviene activamente en él, ordenándolo y dándole forma, generando así el correlato subjetivo consciente o fenómeno.

1.2.5 La psicología humanista

La psicología humanística puede definirse como la tercera rama fundamental del campo general de la psicología (los dos ya existentes son la psicoanalítica y la conductista) y como tal trata en primer término de las capacidades y potencialidades humanas que no tienen lugar sistemático ni en la teoría positivista ni en la conductista, o en la teoría clásica del psicoanálisis; por ejemplo, creatividad, amor, sí mismo, crecimiento, organismo, necesidad básica de gratificación, autoactualización, valores superiores, ser, devenir, espontaneidad, juego, humor, afecto, naturalidad,

valor, trascendencia, del ego, objetividad, autonomía, responsabilidad, salud psicológica y conceptos relacionados con ellos. Esta aproximación se puede caracterizar también por los escritos de Goldstein, Fromm, Honey, Rogers, Maslow, Allport, Angyal, Buhler, Moustakas, etc., al igual que por ciertos aspectos de los escritos de Jung, Adler y los psicoanalistas del ego, y psicólogos existencialistas y fenomenológicos.

La psicología humanista basa su trabajo en una serie de presupuestos filosóficos existencialistas y un soporte conceptual y metodológico dado por la fenomenología. La filosofía existencialista considera la existencia individual como el eje central en torno al cual se configura la personalidad humana, siendo por consiguiente un atributo que no se encuentra en el mundo de las cosas o de los animales. En tal marco se resalta que lo peculiar de la existencia humana es que somos capaces de tener consciencia, darnos cuenta, de nuestra soledad y desamparo, así como de nuestro último destino mortal, proyecto de vida, con cierto grado de libertad, superando a través de compromisos conscientes y responsables la desazón que ocasiona nuestro existir (Sánchez-Barranco, 2006: 411).

Kurt Goldstein (1878-1965) es considerado como el padre de la psicología humanista, neurólogo y psiquiatra alemán y un estudioso de la filosofía y la literatura. Fundó en 1914 en Francfort un instituto para la investigación de las secuelas psíquicas y motoras de los lesionados cerebrales de la Primera Guerra Mundial. Estos estudios le condujeron a una visión holística o global del organismo humano, esencia de su teoría final.

Goldstein entendía que lo somático y mental estaban en una relación de dependencia y tensión, sin que pudiera hablarse de superioridad de uno u otro componente del organismo. Habló así mismo de la tendencia de éste a autorrealizarse de acuerdo a las circunstancias, hecho que se pone en marcha a partir de la citada tensión, que es distinta en el animal y en el hombre: en el

primero supone una sensación automática de amenaza, mientras que en el hombre se trata de una vivencia consciente de miedo, ante la que puede llevar a cabo una posición, que incluye claros ingredientes de libertad. Respecto a la autorrealización, Goldstein manifiesta que el organismo se mueve entre el ser en orden y el ser en desorden, estado de tensión que denomina conmoción o catástrofe. La vida es ir de catástrofe en catástrofe, en constante vinculación con el mundo, conduciendo ello en el ser humano, habitualmente, a la autorrealización por medio de decisiones libres, con la subsiguiente alegría de haber superado las catástrofes. (Sánchez-Barranco,2006:415)

En la visión de Goldstein están presentes algunos conceptos básicos de la psicología de la Gestalt, como los principios de la buena forma, de la figura-fondo, del cierre, etc., además de ideas fenomenológicas y existencialistas, como las de la posibilidad de elección y decisión, que estima características esenciales de la existencia humana, a diferencia de lo que acontece en el mundo animal.

Pese a todo su trabajo no fue Goldstein la figura más conocida como representante de la Psicología Humanista, sino Rogers, fundamentalmente por la popularidad que llegó a obtener con su modelo de psicoterapia.

Carl Ranson Rogers nació en Illinois – Estados Unidos en 1902, iniciando sus estudios teológicos en 1924, cambiando su vocación por la psicología al cabo de tres años, materia en la que llegó a doctorarse (García Vega y Moya, 1993). Si bien Kurt Goldstein fue el padre de la psicología humanista y Abraham H. Maslow quien la consolidó, Rogers es su figura más prestigiosa, habiendo pasado a la historia de la psicología por ser el autor de una original técnica psicoterapéutica, así como de una fundamentada teoría del proceso psicoterapéutico, una teoría de la personalidad, una teoría de los grupos humanos, entre otros.

Las más notables aportaciones de Rogers se centran en el campo de la psicoterapia, donde inicialmente persiguió una sistematización y un ropaje de carácter científico, para ir paulatinamente comprometiéndose más y más con lo filosófico, pasando lo teórico-técnico a un lugar muy secundario. Tres etapas pueden describirse al respecto, la de la psicoterapia no-directiva, la de la psicoterapia centrada en el cliente y la de la psicoterapia como encuentro personal.

La psicoterapia no-directiva tomó cuerpo tras los cuestionamientos y rechazo de todas las intervenciones psicológicas tradicionales, que se basaban en la superioridad del terapeuta, sobre lo que se asentaban tanto la evaluación diagnóstica del sujeto como la dirección del proceso terapéutico. Rogers toma como base el trabajo de Rank respecto de la terapia relacional para plantear un modelo donde se extingue la relación de superioridad terapeuta-paciente y se propone una relación más dinámica en donde el paciente denominado por Rogers cliente toma mayor protagonismo. Esta relación se debe forjar basándose en un carácter voluntario y libre de la interacción clínica, elevación a un primer plano de la relación personal como agente terapéutico, vinculación emocional suficientemente controlada, interés por una atmósfera de espontaneidad, confianza en las posibilidades y potencialidades del cliente y búsqueda de la clarificación de sus pensamientos y sentimientos con vistas a una plena aceptación de sí mismo.

Una de las herramientas que caracteriza el trabajo de Rogers es el denominado counseling o consejo eficaz que consiste en organizar una relación estructurada de tal forma que permita al cliente comprenderse así mismo, de manera que pueda ir dando pasos positivos a la luz de un nuevo enfoque que quiere dar a su vida. En relación al proceso terapéutico Rogers insiste en que se desarrollará con precisión y armonía si se dan las adecuadas

condiciones previas e inmediatas, especialmente si se logra un rapport⁹ suficiente y continuado. En tal caso, aparecerán tres sucesivos y fundamentales momentos en dicho proceso: a) la catarsis, b) el insight¹⁰, y, c) los comportamientos autoiniciados y la reeducación de la fase final (Sanchez-Barranco, 2006: 421).

La psicoterapia centrada en el cliente se presenta en 1945 coincidiendo con el traslado de Rogers a la Universidad de Chicago. En esta etapa, se da primacía al marco fenomenológico, destacándose los aspectos subjetivos del cliente y la corriente de comprensión empática que se establece en el curso del encuentro clínico, de tal manera que el psicoterapeuta ha de perseguir esencialmente captar cómo vive el cliente en sí mismo. Rogers va confiando cada vez más en el presupuesto de los potenciales de crecimiento insertos en el propio individuo, estimando que la tarea del terapeuta ha de limitarse a crear una atmósfera propicia para que tales potencialidades se pongan en marcha y alcancen el máximo desarrollo posible.

El concepto de clima terapéutico es otra clave de la terapia centrada en el cliente, supuesta la tendencia fundamental a crecer y desarrollarse en todo individuo, el tratamiento no es otra cosa que la facilitación de una atmósfera psicológica adecuada para que se ponga en marcha tal tendencia básica. Este clima ha de tener las notas de calor, comprensión, seguridad respecto de todo tipo de ataque (sin importar su trivialidad) y aceptación total del sujeto tal como es (Rogers, 1946) no siendo ello fruto de la técnica, como antes, sino que se delimita como un efecto de las actitudes personales del psicoterapeuta, debiendo estar las técnicas al servicio de esas actitudes.

⁹ Rapport: Es cuando dos o más personas sienten que están en "sintonía" psicológica y emocional (simpatía), porque se sienten similares o se relacionan bien entre sí.

¹⁰ Insight: El insight rogeriano apunta a una captación intuitiva de elementos internos, una reorganización del campo perceptual, una integración de experiencias acumuladas, una adquisición de nuevas relaciones y una reorientación del sí mismo. (Rogers, 1944)

En concreto, Rogers (1950) señaló las siguientes condiciones como facilitadores del adecuado clima psicológico en el proceso terapéutico: a) una actitud de auténtica aceptación y respeto por el cliente; b) una disposición a no evaluarlo y a poner el centro de todas las valoraciones en el propio sujeto; c) una actitud de comprensión empática; d) uso de técnicas que sirvan para instrumentalizar las actitudes señaladas; y e) ciertos límites para poder mantener las actitudes terapéuticas.

La psicoterapia como encuentro interpersonal es el último aporte que Rogers desarrolló en el campo psicoterapéutico y está marcado por un fuerte acento existencial. A partir de entonces se resaltan hasta el máximo los aspectos derivados de la relación humana en el encuentro clínico, yéndose mucho más allá que lo dado por los presupuestos fenomenológicos anteriores, al subrayar la necesidad de la autenticidad y del compromiso personal del terapeuta con el cliente, lo que superaba la comprensión empática, y, por supuesto, la relación que ocasionaba la psicoterapia no directiva.

Para Sánchez-Barranco (2006) si la psicoterapia no-directiva dejó de lado el protagonismo del terapeuta y la psicoterapia centrada en el cliente dio a éste su justo valor, la terapia como encuentro interpersonal elevó la relación clínica a su máxima expresión, conllevando la implicación del terapeuta hasta la médula, a costa de minimizar la estructura objetiva y cientifista del proceso psicoterapéutico, de forma que Rogers llega a decir que una terapia es eficaz cuando pone en marcha una auténtica y espontánea relación humana, por encima de actitudes programadas y de técnicas refinadas e incluso al margen de las teorías.

Otro de los aspectos a destacar de la obra de Rogers en la creación de una teoría de la personalidad que surgió desde su experiencia clínica y sostenida por una perspectiva de naturaleza ideográfica y fenomenológica, orientada a describir y comprender la conducta humana y las vivencias experimentadas

que desde el interior de la persona determinan su desarrollo y evolución (Casanova, 1993). La teoría gira en torno a dos nociones esenciales: el organismo (totalidad organizada de la psique y el soma) y el concepto del sí-mismo (self o imagen subjetiva de uno mismo), teniendo un claro compromiso fenomenológico, existencial y humanístico (Sánchez-Barranco, 1991).

Por último el aporte del Rogers a una nueva visión del aprendizaje es uno de los elementos a resaltar en virtud del presente trabajo de investigación. En 1969, Rogers publicó *Libertad y creatividad en la educación*, donde reflexiona acerca de la educación y del aprendizaje, proponiendo una superación del modelo pasivo, memorístico y mecánico tradicional, a través de un aprendizaje vivencial, significativo y personal, cargado de un fuerte connotación de compromiso afectivo y saturado de libertad y responsabilidad en los participantes, gracias a todo lo que podía irse más allá de la mera instrucción o adquisición mecánica de conocimientos.

Los modos de estimular al estudiantes hacia el aprendizaje vivencial que Rogers propone son diversos, partiendo en todo caso de su modelo psicoterapéutico y de su teoría de la personalidad. Así, matiza que son las actitudes del enseñante el eje sobre el cual han de girar los métodos, lo que se enraíza en su posicionamiento fenomenológico-existencialista. Entre tales actitudes refiere la autenticidad, con voluntad de mostrarse como persona y capacidad para sentir y expresar los pensamientos y afectos del momento. Si a esa actitud le acompaña el aprecio, la confianza y el respeto (aceptación incondicional), el clima del aprendizaje se engrandece progresivamente. Y, cuando se agregue la comprensión empática y sensitiva en tal atmósfera, se instauran aires liberadores, gracias a todo lo que se pondrá en marcha un aprendizaje autoiniciado, superior a la clásica instrucción del sistema convencional (Sánchez-Barranco, 2006:435).

Al realizar un recorrido por la psicología humanista sería injusto dejar de lado el trabajo de Abraham H. Maslow (1908 – 1970) psicólogo estadounidense que tuvo una formación inicial conductista siendo asistente de Thorndike y Harlow, abandonando esta línea de trabajo por la influencia que ejercieron en él Freud, Wertheimer, Koffka, Goldstein, Allport, Adler, Horney y Fromm. Dio clases en el Brooklyn College de Nueva York desde 1937 a 1951, pasando después a colaborar con Goldstein en la Universidad de Brandeis, instante en que tomó el camino de la psicología humanística, de la que llegó a ser su máximo representante institucional durante varios años.

Maslow en su libro *Motivación y personalidad* publicado en 1954, expresa con claridad su compromiso con la autorrealización, tachando de pesimista al psicoanálisis y de limitado al conductismo, remarcando que no se puede entender la vida humana si no se tiene en cuenta características como el crecimiento, la autorrealización, la identidad y la autonomía, la demanda de perfección, etc. En el mismo año Maslow propuso una jerarquía de las necesidades organizada en forma piramidal, en cuya base situó las necesidades de orden fisiológico, por encima las necesidades de seguridad, más arriba las de pertenencia y amor, sobre éstas las necesidades de valoración y en la cumbre de la pirámide las necesidades de autorrealización. Estas últimas conformarían las necesidades de crecimiento y las cuatro primeras las necesidades deficitarias o de carencia.

1.2.6 La psicología cognitiva

La psicología cognitiva surge como respuesta al desgaste y limitación de las teorías tradicionales para explicar las nuevas perspectivas que se abrían en torno a la comprensión del comportamiento humano. Razón por la cual los psicólogos de los años cincuenta y sesenta recurrieron como es habitual en nuestro saber, a mirar hacia parcelas de conocimientos ajenos, interesándose por la lingüística y por ciertas ramas de la física, donde se estaban haciendo

indudables progresos. Así, desde la gramática generativa, por un lado, y desde la cibernética y la teoría de la información, por otro, surgían nuevos conceptos que permitían un mejor entendimiento de la conducta humana, así como refinadas tecnologías para su investigación, sustituyéndose las ratas y los laboratorios de conducta animal por ordenadores y laboratorios de actividad humana.

La idea de un organismo que reacciona pasivamente a la estimulación externa fue perdiendo terreno de forma progresiva, apareciendo un organismo activo, que elabora información, planea, ejecuta y se autorregula, incluyendo una actividad tanto consciente como inconsciente. De esta forma se va abandonando el concepto de conducta en favor del concepto de actividad, lo que traía consigo el retorno de la consciencia, o lo mental, al campo de la psicología. De esta forma los intereses de estudio de la psicología se centraron en los procesos cognoscitivos, que Neisser (1979), uno de los protagonistas del giro cognitivista, concretó en la percepción, el pensamiento, el juicio, el recuerdo, la memoria y la atención.

Según Ramírez (1986) la psicología cognitiva o psicología cognoscitiva se ocupa del proceso de conocer y de su producto o conocimiento, como estructura resultante. Para abordar esta tarea la psicología cognoscitiva tomo como punto de referencia la actividad (consciente o inconsciente), tanto desde una perspectiva pública (actividad observable), como privada (actividad interna).

Bajo este sistema psicológico se acogen al menos tres perspectivas no claramente integrables: la del procesamiento de la información, la epistemología genética piagetiana y la histórico-cultural soviética. Cabe recalcar que en cualquiera de los casos, el pensamiento y el lenguaje ocupan un lugar de privilegio.

1.2.6.1 Perspectiva del procesamiento de la información

Bajo la denominación de movimiento norteamericano del procesamiento de información se recoge el trabajo desarrollado por aquellos psicólogos que centraron su atención y desarrollaron profusa investigación en torno a los procesos de: atención, memoria y pensamiento. Quien abrió las puertas a los estudios de procesamiento de información en el terreno de la atención (y la memoria) fue Donald E. Broadbent (1958), que partió del marco de la ingeniería humana, adoptando la perspectiva de la teoría de la detección de señales en sus siglas TDS.

Broadbent se planteó investigar el proceso atencional humano con modelos ajenos a los dados por la neurofisiología, valiéndose para ello de una serie de elegantes experimentos con apoyo en la estrategia que se denomina tarea de amplitud dividida (split – span), esto es, haciendo atender a los sujetos experimentales series de números por uno y otro oído, verificando después su recuerdo. Llegó a la conclusión de que la atención estaba constituida por un canal sensorial, seguido de un almacén a corto plazo y finalmente un filtro selectivo, estimando que la información estimular quedaría retenida en aquel almacén hasta que el filtro le diese el oportuno paso, pudiéndose perder parte de input, pues la atención posee una capacidad limitada. Con posterioridad, tal depósito fue dividido en dos, uno ubicado antes del filtro, que llamó registro sensorial (capaz de retener una amplia cantidad de información, pero durante un tiempo muy corto) y otro almacén tras el filtro, la memoria a corto plazo MCP (cuya capacidad sería limitada en cuanto a la cantidad de material retenido, aunque con una permanencia de unos segundos). También habló de una memoria a largo plazo o MLP, caracterizada por una capacidad ilimitada y en donde habría un almacenamiento de probabilidades condicionadas de hechos pasados, estando sus posibilidades marcadas en función del proceso de recuperación de la información contenida, lo que determina los concretos rendimientos del recuerdo (Sánchez-Barranco, 2006:474).

En concreto para Broadbent la atención humana funcionaría como un canal de comunicación simple, con capacidad limitada, interviniendo básicamente en la selección de los mensajes las propiedades físicas de los estímulos y ciertos estados del organismo, que lo pondrían en mejores o peores condiciones para atender.

El tema de la memoria ha ocupado a teóricos de todas las escuelas psicológicas, pero a quienes se les considera como genuinos fundadores de la tradición experimental en este campo son Ebbinghaus (1885) y Bartlett (1932). El primero, valiéndose de él mismo como sujeto de investigación, empleó las famosas listas de sílabas sin sentido para tratar de llegar a algunas conclusiones sobre la memoria pura. Como reacción a este enfoque excesivamente artificial, Bartlett usó un material significativo (fotografías, párrafos en prosa, etc.) para su estudio, en el que se pusieron de manifiesto factores que con Ebbinghaus habían quedado sin analizar.

A partir de entonces, y especialmente desde la instauración de la psicología cognitiva, los conocimientos sobre el proceso de la memoria se han enriquecido enormemente, aunque aún estamos lejos de haber llegado a una teoría explicativa que abarque todos los fenómenos que se relacionan con la conducta mnésica¹¹. Estas aportaciones se agrupan, en lo que a los teóricos del procesamiento de la información se refiere, en dos grandes apartados: las teorías referentes a la consideración estructural de la memoria (teorías multialmacén) y las teorías que acogen la memoria como proceso (teorías procesuales) (Sánchez-Barranco, 2006:477).

Las teorías multialmacén describen a la memoria como un conjunto de depósitos o almacenes, habitualmente interconectados funcionalmente entre sí, tal como han recogido en sus modelos Broadbent, Treisman y otros. Estas

¹¹ Mnésico: (Del griego mnaomai, yo me acuerdo). Que conserva el recuerdo.

teorías si bien permitieron organizar coherentemente ciertos datos empíricos sobre la memoria, adolecían de indudables debilidades, entrando pronto en crisis, siendo sustituidas por enfoques más dinámicos que acentuaban el aspecto procesal.

Esta nueva concepción funcional de la memoria fue ganando fuerza, produciéndose un progresivo cambio en las terminologías y en las explicaciones subyacentes. Así, en la década de los setenta era habitual enfrentar la memoria activa (MA) a la memoria inactiva (MI) (Posner 1973; Lewis, 1979), en vez de la MCP y la MLP: la MA corresponde a un fragmento de información que se actualiza y recibe atención del procesador, ejecutándose en ella operaciones de control, tales como la repetición, codificación, etc.; la información de la MA podía proceder tanto del input externo como del MI, adquiriendo un estado permanente gracias al aprendizaje, en cuyo caso la información se insertaría en la MI (Vega, 1984).

Estas fueron las bases para abrir la perspectiva procesal en el análisis de la memoria, en función de la naturaleza de los experimentos surgieron interesantes debates sobre la forma en que la memoria procesa los diferentes estímulos. Estudios experimentales como los realizados por Wickens en 1970 y 1972 facilitaron la comprobación de que somos capaces de codificar atributos físicos y semánticos de las palabras, pero no sus rasgos sintácticos. Gran parte de estas experiencias centraron su trabajo en material verbal, estableciendo una tendencia a una exclusiva codificación de tal tipo. Con posterioridad, surgió el interés acerca del papel que poseen tanto las imágenes visuales como auditivas en las representaciones de la memoria, reactualizándose la aportación de Paivio (1971), que había insistido en que las palabras se relacionan fácilmente con imágenes y que hay cierta clase de material, como por ejemplo las caras humanas, en donde quizás sean las imágenes los únicos medios de codificación que poseamos, siendo tal codificación icónica un sistema paralelo a la codificación verbal. Sin embargo, M. W. Eysenck (1977) mantuvo que ambas codificaciones

coexistirían como parte de un sistema unitario de memoria semántica y servirían a un procesador central común, que no es ni verbal ni imaginario, sino de naturaleza abstracta.

Otro aspecto tratado por esta corriente fue el referente a los niveles de procesamiento, así como a la diferenciación de la memoria episódica y la memoria semántica. El primero relacionaba directamente tanto la durabilidad como las características de la memoria con el nivel de procesamiento, haciendo superfluos los depósitos estáticos de la teoría multialmacén. Tulvin en 1972 distinguió entre la memoria episódica y la memoria semántica, estableciendo características claramente notables: así la episódica tendría una organización espacial y temporal, una referencia autobiográfica, gran interferencia y olvido y especialización en retención de eventos, mientras que la semántica poseería una organización conceptual, una referencia cognitiva, escasa interferencia, notable capacidad inferencial y especialización en retención de conocimientos.

La comprensión del pensamiento fue otra de las preocupaciones de la psicología del procesamiento de la información, se generó abundante información en torno a las representaciones mentales, principio que acoge tanto la descripción de las propiedades estructurales de las mismas como la delimitación de sus propiedades funcionales. Algunos autores abogaron por un doble formato representacional, compuesto de imágenes y de palabras, mientras que otros propusieron un único elemento representacional, de carácter abstracto, semántico y proposicional, que subyacería a las imágenes y palabras.

Paivio, Yuille y Madigan (1968) abrieron un importante campo de investigación y discusión con su hipótesis dual del formato representacional en el pensamiento, sosteniendo concretamente la presencia de dos tipos de representaciones: un sistema estrictamente verbal y un sistema de imágenes,

íntimamente relacionados, pero con propiedades en cada caso. Según Paivio, la imaginación actuaría en paralelo, estando especializada en el precesamiento de la información concreta, preservando de modo analógico las propiedades espaciales y motrices del objeto (tamaño, forma, orientación, etc.). La imaginación, por tanto, sería una especie de réplica esquemática y funcional de los contenidos perceptuales. En contraste, el sistema verbal operaría secuencialmente, procesando tanto la información concreta como la abstracta y caracterizándose por un funcionamiento descriptivo y semántico, sin réplica analógica de los estímulos.

Kosslyn (1975) incluso aceptando la hipótesis dual, no admite que la imaginación tenga un acceso paralelo o simultáneo a sus componentes, defendiendo una generación o construcción y una interpretación o exploración secuencial de las imágenes. Frente a tal postura están los que defienden un enfoque proposicionalista, porque si bien una parte de la información procesada y almacenada se ajusta al formato de imágenes mentales, sin duda existe otro tipo de formato de naturaleza verbal. En efecto, las investigaciones cognitivas sobre el funcionamiento mnémico humano muestran la relevancia del significado, muy por encima de estrictamente literal, lo que lleva a la defensa de un código mental mucho más complejo que el dado por las imágenes, código constituido por ingredientes abstractos y semánticos, que pudieran atenerse a un modelo proposicional. Para algunos teóricos, tal código sería único, mientras que para otros actuaría junto al imaginativo (Sánchez-Barranco, 2006:482).

Hasta aquí se han recogido los lineamientos más sobresalientes respecto de los investigadores y psicólogos cognitivos que se enmarcan en el movimiento del procesamiento de la información, a continuación analizaremos un segundo movimiento ligado a la psicología cognitiva que es la escuela piagetiana.

1.2.6.2 La perspectiva epistemología genética piagetiana

Jean William Fritz Piaget nació en 1896 en Suiza, estudio biología, psicología y epistemología, famoso por sus aportes al estudio de la infancia y por su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia. Un aspecto a destacar es su precocidad intelectual, pues a los diez años ya publicó un ensayo científico sobre los moluscos. Se doctoró en ciencias naturales en 1917, trasladándose a trabajar a un laboratorio psicológico de Zurich, luego viajó a París donde junto a Binet y Simon empezó a profundizar en la psicología del niño.

La obra de Piaget es muy extensa y significativa, sin embargo por la naturaleza de nuestro trabajo nos centraremos en dos áreas, precisamente las que más se conectan con la psicología cognitiva: las referidas al desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

Según Piaget, todo ser vivo está dotado de una organización interna, una estructura que tiende a conservarse y adaptarse al medio ambiente mediante la asimilación de algunas de sus características y a través de su acomodación a ellas. La asimilación puede definirse como el proceso que permite la integración de un nuevo objeto o una nueva situación a un esquema ya disponible en el repertorio del sujeto. La acomodación supone la modificación de una conducta que está ya disponible, para dominar mejor un nuevo objeto o situación.

Estos procesos están autorregulados, gracias a lo cual todo ser vivo compensa activamente las perturbaciones exteriores que sufre o incluso que anticipa. Todo acto cognitivo supone, pues, una organización interna, unos esquemas previos y una autorregulación: aquellos esquemas, al ponerse en contacto con el ambiente, se adaptan con arreglo a sus posibilidades y a las

eventuales modificaciones de los objetos del entorno, todo lo cual origina un progresivo desarrollo y perfeccionamiento en la organización de esos esquemas. La adaptación, así, será un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, es decir, un equilibrio de los intercambios del sujeto y los objetos (Sánchez-Barranco, 2006:460).

En función de lo antes mencionado, Piaget establece dos conceptos clave dentro de su teoría: el interaccionismo y el constructivismo. El primero hace referencia a la misma naturaleza de las relaciones entre organismo y medio, estableciendo una especie de dialéctica permanente entre el sujeto y su medio, de modo que el primero actúa sobre el segundo y se modifica al establecer contacto con él; y el medio ofrece estimulaciones y, por así decirlo, resiste al sujeto. El segundo, la noción de constructivismo apunta a la vez al papel de la actividad del sujeto y al carácter progresivo de la elaboración de las estructuras de conocimiento.

Otras de las nociones básicas para comprender el trabajo de Piaget son las de equilibrio y regulación: cada sujeto está dotado de un sistema de regulación que le permite reaccionar ante las perturbaciones del medio con sus estructuras, procediendo a un reajuste (reequilibrio) de tales estructuras. Los estados de equilibrio sucesivos definen las estructuras cognitivas del sujeto, hablándose de estadios o etapas en los casos de equilibrio privilegiado. Tales estadios o etapas forman parte de tres grandes períodos.

El primer período se denomina inteligencia sensorio-motriz y se muestra en el ser humano a lo largo de los dos primeros años de vida, siguiéndole el período de las operaciones concretas, dentro del cual se describe el subperíodo preoperacional, conjunto que se extiende desde los tres a los once años aproximadamente; por último, siempre que el desarrollo siga un curso normal, aparece en la adolescencia el período de las operaciones formales. Los mencionados límites cronológicos son promedios *grosso modo*,

siendo lo verdaderamente importante, para Piaget, la sucesión de los períodos, subperíodos, etapas y subetapas, de tal manera que el acceso a cualquiera de ellos no es posible si no se han superado adecuadamente los elementos fundamentales del nivel inmediatamente anterior, sin que ello suponga un desarrollo lineal, habida cuenta de que los períodos, etapas, etc., se superponen en cierta medida (Sánchez-Barranco,2006:461).

Para la adquisición progresiva de las diferentes habilidades en cada una de las etapas es fundamental el trabajo de las operaciones mentales que van desde las más básicas como la repetición de sonidos que realiza un bebé hasta las más complejas como la solución de problemas. Esto le permite al individuo un adecuado desarrollo y la capacidad de adaptación al entorno que le rodea.

Las investigaciones de Piaget en torno al lenguaje estuvieron centradas en las relaciones que éste tenía con el desarrollo del pensamiento. Con base a esto elaboró interesante hipótesis en este terreno.

Inicialmente, Piaget (1923) enfocó el tema manteniendo que el lenguaje constituye el revelador del pensamiento, de modo que las estructuras y el funcionamiento de los enunciados traducirían de forma bastante directa los mecanismos de la inteligencia. Este planteamiento lo realizó en función de su proceso de observación a grupos de niños en las escuelas maternas, donde verificó que la mayor parte del habla de los mismos se emitía en ausencia de interlocutores, formando monólogos o comentarios que acompañaban a la acción: a este tipo de producción verbal le dio el nombre de lenguaje egocéntrico, distinguiendo tres tipos: las repeticiones escolásticas, los monólogos y los monólogos colectivos (Piaget, 1923). Tras superar las adquisiciones anteriores, emerge el lenguaje socializado, característico del adulto, que posee la finalidad de proporcionar al interlocutor una información, relativamente precisa, teniendo en cuenta el

contexto. Aquí, pues, prima la función comunicativa sobre la meramente expresiva, característica fundamental de la etapa anterior.

En todo este enfoque el pensamiento es el que dirige al lenguaje, perspectiva que Piaget radicalizaría años después, aunque ya abandonara la terminología de lenguaje egocéntrico y lenguaje socializado. Ello, le significó un continuo debate con Vygotski que mantenía la idea opuesta, pues para él se daría una individualización progresiva de lo social, de modo que el lenguaje sería el que haría consolidar los primeros genuinos pensamientos.

Hay que resaltar, que la hipótesis piagetiana fundamental, en lo que hace referencia a la naturaleza y origen del lenguaje, es la de continuidad funcional: el sujeto va construyendo primero imágenes mentales, luego símbolos y finalmente los signos, por lo que la creación de tales significantes es indisoluble del pensamiento. En lo que respecta al impacto del lenguaje en el desarrollo del pensamiento, para Piaget el asunto es claro: las raíces del pensamiento están en la acción y en los procesos sensorio-motores y no en el hecho lingüístico. Incluso a nivel de las operaciones formales, afirmará que el lenguaje es una condición necesaria, pero no suficiente. Tal postura, contraria a la de Vygotski, concede al lenguaje un estatuto secundario, habiéndose radicalizado en los últimos escritos de Piaget, sobre todo en *El lenguaje y las operaciones mentales* (1963), donde se insiste en la dependencia del lenguaje respecto al pensamiento (Sánchez-Barranco, 2006: 466).

1.2.6.3 La perspectiva histórico-cultural soviética

El tercer movimiento de la psicología cognitiva es la perspectiva histórico-cultural de la escuela soviética, siendo su principal representante es Leiv Semiónovich Vygotski nació en 1896 en Orsha, trasladándose su familia un

año después a Gómel. Pasó a estudiar la licenciatura de derecho en la Universidad Imperial de Moscú y simultáneamente filosofía e historia en la Universidad Popular Shaniavski. Cuando tenía más de treinta años, Vygostki inició estudios de medicina (curiosamente su primera matrícula la había hecho en esta carrera, pero la cambió por las antes referidas, por su falta de vocación). Una vez finalizada su formación universitaria, se dedicó a la enseñanza en Gómel, desde 1917 a 1924, época en la que enfermó de tuberculosis, lo que finalmente lo conduciría a una muerte prematura, cuando estaba en el momento culminante de su carrera profesional. Su fecundidad científica fue extraordinaria, pues en menos de diez años escribió unos ciento ochenta trabajos.

Vygotski fue el primer psicólogo moderno que mencionó los mecanismos a través de los cuales la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo (Cole y Scribner, 1978), superando las nociones simplistas del conductismo a través del concepto de mediación semiótica de la actividad humana y más adelante poniendo en primer plano la idea de que los significados eran los elementos constituyentes de la conciencia humana (Kozulin, 1990).

El pensamiento dentro de la obra de Vygotsky fue abordado tomando en cuenta la influencia de las variables socio-históricas, subrayando que la maduración *per se* es un factor secundario en el desarrollo de las formas más complejas y singulares de la conducta humana: el sistema de actividad humana está determinado en cada etapa específica tanto por el grado de maduración orgánica como por el grado de dominio en el uso de instrumentos (de trabajo y culturales), entendiendo concretamente que el lenguaje desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psíquicas superiores.

Otro asunto de gran interés dentro de la teoría vygotskiana se centra en la relación entre maduración, aprendizaje y desarrollo. Vygotski mantuvo al respecto que el desarrollo va siempre a remolque del aprendizaje, siendo la maduración una condición previa de éste, nunca un resultado del mismo. En todo caso, enfatizó que el aprendizaje es desarrollo, suponiendo dos procesos inextricablemente unidos, que se interinfluyen desde los primeros días de vida, subrayando que el aprendizaje es capaz de estimular y hacer avanzar la propia maduración, idea revolucionaria a la hora de enfrentarse a los procesos educativos. La importancia de estas ideas se vislumbra más claramente enfocando un importantísimo concepto de Vigotski (1960): la zona de desarrollo potencial o próximo, que define como la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema (lo que el niño es capaz de hacer por su cuenta), y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con con otro compañero más capaz (Sánchez-Barranco,2006: 470).

La hipótesis de Vygotski establece una unidad entre los procesos de aprendizaje y los de desarrollo interno, pero no una identidad: el desarrollo no es una acumulación lineal de cambios internos, sino un proceso dialéctico complejo entre los procesos de aprendizaje y los de desarrollo interno, caracterizado por la periodicidad y la irregularidad de la evolución de las distintas funciones, la transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos y la presencia de ciertos procesos adaptativos.

Vygotski comparte con Piaget el énfasis sobre el hecho de considerar al organismo como una entidad activa, pero el primero subraya con especial resonancia la interacción entre las condiciones sociales cambiantes y los sustratos biológicos de la conducta, a diferencia de Piaget que hace hincapié en los estadios universales del desarrollo, en base a determinantes biológicos. Para Vygotski, además, las estructuras cognitivas superiores

emanarían de las influencias culturales, mientras que las estructuras cognitivas elementales estarían determinadas por lo biológico, aunque en un momento dado se integren, con las debidas transformaciones, en aquellas. En todo caso, las funciones psicológicas superiores no se superponen a los procesos elementales, sino que representan nuevos sistemas psicológicos que integran a estos últimos procesos, asimilando unos productos y rechazando otros (Sánchez-Barranco,2006: 470).

Vygotski también desarrolló su trabajo en torno al lenguaje, donde se destacan tres importantes aportes: el primero tiene que ver con la existencia de una raíz social y comunicativa en el lenguaje, el segundo respecto al cambio radical que tiene lugar en el desarrollo con la aparición del lenguaje y el tercero con el papel que éste juega en la solución de los problemas prácticos y en la planificación de la acción.

1.3 Las teorías del aprendizaje

Existe una amplia y variada bibliografía sobre las teorías del aprendizaje que aborda este fenómeno desde diferentes perspectivas. Cada uno de los autores desde su particular visión establecen principios, reflexionan sobre las prácticas, deducen estrategias y plantean una serie de actividades enfocadas a potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación realizaremos un recorrido por aquellas teorías que aportan al desarrollo del presente trabajo de investigación.

1.3.1 Conductismo

El conductismo analiza el comportamiento humano desde las conductas manifiestas, es decir a través del análisis de los comportamientos

observables, concretos y verificables, desde la relación estímulo – respuesta. Uno de sus principales exponentes, Jhon Broadus Watson (1913), lo definió como el “estudio experimental objetivo y natural de la conducta”. Para Burrhus Frederic Skinner (1975) se trata de una “filosofía de la ciencia de la conducta”. Jacob Robert Kantor (1963) introdujo la variable del entorno y planteó que el comportamiento está definido por “la interacción de los organismos y su entorno”.

Desde esta teoría, el elemento clave para la interpretación de la conducta humana es la investigación de los procesos de condicionamiento, procesos por los cuales las respuestas de un organismo se relacionan con estímulos particulares. Estos estímulos básicamente se pueden presentar de dos formas, a través del condicionamiento respondiente o clásico y del operante o instrumental.

La ley del reflejo condicional fue un planteamiento desarrollado por el fisiólogo ruso Iván Pavlov en 1901 a partir de sus experimentos con perros. Pavlov observó que la salivación de los perros que utilizaban en sus experimentos se producía ante la presencia de comida, ante una acción sistemática que anticipe la llegada de la comida e incluso ante la sola presencia de las personas encargadas de alimentarlos. Esto llevó a Pavlov a desarrollar un método experimental para estudiar la adquisición de nuevas conexiones de estímulo-respuesta.

Se define entonces al condicionamiento clásico como el proceso de aprendizaje mediante el cual se asocia un estímulo inicial (por ejemplo el olor a comida) que provoca en el organismo una respuesta incondicionada regular y mensurable (por ejemplo la salivación), con un evento neutro (por ejemplo un ruido) que no provocaba respuestas antes del condicionamiento. Luego de varias presentaciones en contigüidad tempo-espacial, el evento neutro adquirirá las funciones del estímulo inicial, provocando la misma

respuesta que aquél. De este modo, un ruido podría terminar evocando la salivación del organismo.

Un ejemplo clásico de este proceso de aprendizaje se puede describir de la siguiente forma: es conocido que en la mayoría de centros educativos el orden y la disciplina es operada por docentes que cumplen la función de inspectores o asistentes cuyo trabajo consiste en hacer cumplir las normas que permitan una convivencia adecuada entre los integrantes de la comunidad educativa. La presencia inesperada del inspector en una de los salones de clase puede generar en algunos estudiantes una notoria alteración en su conducta que generalmente se manifiesta con aceleración del ritmo cardiaco, sudoración en las manos, empaldecimiento del rostro, entre otros.

He aquí un claro ejemplo del condicionamiento clásico en donde la sola presencia de la figura del inspector detona en los estudiantes una serie de respuestas fisiológicas que alteran su homeostásis. Aunque la presencia del inspector esta vez solo se deba al anuncio de un cambio de horario.

Continuando en el ámbito educativo y recorriendo el proceso de aprendizaje podemos decir que hemos tenido decenas de maestros durante el paso por la escuela, el colegio y la universidad. Recordar a todos sería una tarea imposible, pero seguro tenemos en nuestra mente a más de uno que ha marcado nuestro proceso de formación. Allí estará el profesor estricto para quien la disciplina y el buen comportamiento eran principios innegociables y que de forma permanente nos recordaba su filosofía de enseñanza a través del martilleo constante de las normas y la rigidez en su trato, pero también estaba el maestro que daba mayor valor a nuestra actitud positiva y proactividad frente al aprendizaje y que se encargaba de promover y provocar este comportamiento en función de destacar los logros, por más pequeños que estos sean, a fin de generar en el estudiante una posición de permanente búsqueda de nuevas experiencias de aprendizaje.

En ambos casos se da una modificación de comportamientos en la búsqueda de la adaptación del organismo a los estímulos del entorno. Probablemente los estudiantes que sobrevivieron al primer sistema habrán podido adquirir un sentido competitivo y altamente riguroso, con el cual su bagaje ante los retos constantes de la vida académica les será plausiblemente útil. Pero también habrán desarrollado más ansiedad de la deseable y algunos expresarán aversión al método e incluso a todo lo que suene a pedagogía. El segundo núcleo de profesores se habrá ganado un cálido lugar en el corazón de los estudiantes; pero el afecto por un maestro no garantiza necesariamente el aprendizaje de las aptitudes básicas necesarias para la adaptación a las futuras situaciones duras y adversas. Este ejemplo de la vida cotidiana nos muestra cómo nos movemos en un constante vaivén de recompensas y castigos (recompensas que buscamos diariamente y castigos que pretendemos evitar), los cuales guían nuestras conductas más complejas.

Ya hemos analizado cómo el condicionamiento clásico vincula los estímulos neutros con las respuestas simples e involuntarias. Pero para explicar el ejemplo citado en el párrafo anterior el mecanismo del condicionamiento clásico se queda corto, razón por la cual surge el principio del condicionamiento operante o instrumental, que plantea que un organismo tiene más probabilidades de repetir los comportamientos premiados y menos de proseguir con las formas de conducta castigadas.

Bajo este principio se puede decir que existe un nexo directo e importante entre las acciones que ejecutamos y las consecuencias que se derivan de ellas. Y éste es el proceso que conforma el condicionamiento operante, porque el acto opera sobre el ambiente para obtener estímulos compensatorios o positivos. El proceso de condicionamiento operante

requiere la siguiente secuencia: Estímulo, al que se le denomina Estímulo Discriminativo (ED), porque va a discriminar con otros la respuesta --) Respuesta, a la que se denomina Respuesta Operante (RO) --) Refuerzo, que se trata de un Estímulo Reforzante (ER), lo que implica una asociación con la respuesta operante para potenciarla.

Dos ejemplos para ilustrar el concepto:

Prueba deportiva	⇒	Entrenamiento	⇒	Logro deportivo
(ED)		(RO)		(ER)

Lotería	⇒	Juego	⇒	Premio
(ED)		(RO)		(ER)

Cuadro 7. Ejemplo de Condicionamiento. Fuente: Elaboración propia

El psicólogo estadounidense Edward Thordike fue de uno de los precursores en el estudio del condicionamiento instrumental. Para ello ideó mecanismos denominados “cajas de solución de problemas”, que eran jaulas de las que los gatos (animales con los que trabajaba) podían escapar mediante acciones simples como manipular un cordón, presionar una palanca o pisar una plataforma. Como incentivo para resolver el problema el gato podía ver y oler comida que había fuera de la caja, pero no podía alcanzarla. A partir de estos experimentos estableció lo que denominó Ley del Efecto, un principio muy sencillo y que consta de dos partes. La primera afirma que las respuestas que producen consecuencias satisfactorias se consolidan y, por consiguiente, se emiten con frecuencia creciente. La segunda presupone que los organismos aprenden respuestas que les permite evitar o evadir estímulos

desagradables. Thorndike defendía que todos los animales, incluyendo al ser humano, resuelven los problemas mediante el aprendizaje por ensayo y error.

Otro de los representantes más importante del conductismo es el psicólogo y filósofo estadounidense Burrhus Frederic Skinner cuya obra más destacada en el estudio del condicionamiento operante. A finales de la década de 1920 comenzó a trabajar con palomas. Para ello utilizaba un ambiente libre de distracciones denominado Caja de Skinner, en el que se podían manipular las condiciones en las que se proporcionaba alimento a los animales. Sus exhaustivos experimentos utilizando este mecanismo permitieron a Skinner descubrir muchos de los factores que influyen en el condicionamiento operante. Skinner se fijó sobre todo en la primera parte de la Ley del Efecto de Thorndike que plantea que la conducta recompensada probablemente se repetirá y desarrolló una tecnología de la conducta que le permitió enseñar a diversos animales (palomas y ratas) comportamientos tan impropios de su especie como caminar dibujando un ocho en el piso. En sus experimentos, Skinner utilizó el moldeamiento, un procedimiento en el que las recompensas van guiando al animal hacia la conducta deseada.

Con base en los principios del condicionamiento clásico y operante el conductismo plantea los siguientes lineamientos en torno al proceso de aprendizaje:

- Aprender resulta de la asociación de estímulos y respuestas.
- El aprendizaje es un cambio en la forma de comportamiento en función de los cambios en el entorno.
- El proceso de aprendizaje no necesita tomar en cuenta pensamientos, porque estos aspectos internos dependen de quien aprende.
- El aprendizaje requiere organizar los estímulos del ambiente de manera que los aprendices puedan dar respuestas adecuadas y recibir el refuerzo necesario.

- La enseñanza necesita establecer claves para que los participantes del proceso puedan aprender los contenidos en pequeños pasos y así puedan ser dominados como una secuencia.
- Es importante que los que participan del proceso respondan con frecuencia, al igual que se de la retroalimentación sobre lo acertado de sus respuestas.

1.3.2 Constructivismo

El constructivismo analiza el comportamiento humano y en particular el aprendizaje desde la teoría del conocimiento constructivista, surgida hacia mediados del siglo XX de la mano de investigadores de disciplinas tan diversas como la psicología, la física, las matemáticas, la biología, la sociología, la lingüística. Para el pensamiento constructivista, la realidad es una construcción hasta cierto punto inventada por quien la observa. Nunca se podrá llegar a conocer la realidad tal como es pues siempre, al conocer algo, ordenamos los datos obtenidos de la realidad (aunque sean percepciones básicas) en un marco teórico o mental. De tal modo, ese objeto o realidad que entendemos "literal" no es tal, no tenemos un "reflejo especular" de lo que está "ahí afuera de nosotros", sino algo que hemos "construido" con base en nuestras percepciones y datos empíricos (Jeanpierre, 2004).

El constructivismo afirma que nunca se podrá llegar a conocer la realidad como lo que es, ya que al enfrentarse al objeto de conocimiento, no se hace sino ordenar los datos que el objeto ofrece en el marco teórico del que se dispone. Así, por ejemplo, para el constructivismo la ciencia no ofrece una descripción exacta de cómo son las cosas, sino solamente una aproximación a la verdad, que sirve mientras no se disponga de una explicación intersubjetivamente más válida. Para el constructivismo una descripción exacta de cómo son las cosas no existe, porque la realidad no tiene existencia independiente al sujeto-observador.

De esta forma el constructivismo se convierte en una corriente pedagógica que postula la necesidad de entregar al estudiante medios y herramientas que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver problemas, lo que implica que sus ideas se modifiquen y que por consiguiente pueda seguir aprendiendo. Bajo esta perspectiva el constructivismo educativo propone un paradigma donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento es una auténtica construcción operada por la persona que aprende. El constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción (Carretero, 1993).

El constructivismo mantiene la idea de que el individuo, tanto en aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. La persona realiza dicha construcción, con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Esta construcción depende de dos aspectos, de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad externa o interna, que desarrollemos al respecto. Los esquemas son instrumentos específicos que sirven para una función muy determinada y se adaptan a ella. Para entender la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana el sujeto tiene que poseer una representación de los diferentes elementos que están presentes. Por ejemplo, si un niño de cuatro o cinco años que asiste por primera vez a un estadio de fútbol y observa que luego de la celebración de un gol del equipo local los asistentes se gritan, se saludan, se abrazan efusivamente con las personas que están a su lado pese a que son unos perfectos desconocidos es muy probable que el niño se aferre a la persona que lo acompaña buscando

cuidado y protección frente a tan inusitado desborde de euforia. Todo ello en función de que el niño carece del esquema o representación de la máxima expresión de alegría como lo es la marcación de un gol en el fútbol.

Un esquema es una representación de una situación concreta o de un proceso que permite manejarnos internamente y enfrentarnos a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Los esquemas pueden ser muy simples o muy complejos, generales o muy especializados. En cualquier caso la utilización de los esquemas implica que el ser humano no actúa sobre la realidad directamente, sino que lo hace mediante los esquemas que posee. Por tanto su representación del mundo dependerá de los esquemas. Al tener más experiencias con determinadas tareas, las personas van utilizando herramientas cada vez más complejas y especializadas.

Un esquema muy simple es por ejemplo el que construye el niño cuando aprende a agarrar los objetos. Suele denominarse esquema de prensión y consiste en rodear un objeto total o parcialmente con la mano. El niño, cuando adquiere este esquema, pasa de una actividad motriz desordenada a una regularidad que le permite sostener los objetos y no sólo empujarlos o taparlos. A medida que avanza el desarrollo evolutivo del ser humano los esquemas van adquiriendo diferentes niveles de complejidad, es así cuando por ejemplo un adolescente se enfrenta a la disyuntiva de abordar a una chica por primera vez. Muy probablemente habrá ideado decenas de formas para cumplir con su cometido para ello la información proveniente de las experiencias compartidas por familiares y amigos junto a su propia construcción cognitiva de la situación, sin lugar a dudas le llevó a planear paso a paso cada una de sus acciones. De acuerdo a los resultados obtenidos en ese primer acercamiento el adolescente establecerá su propio patrón de conducta que le permitirá en el futuro enfrentarse a situaciones similares con mayor soltura y naturalidad, esto en función de que generó su propio esquema de comportamiento.

El constructivismo, es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget y Vygotsky, Ausubel y la actual psicología cognitiva.

Para Piaget, y de acuerdo con su formación biológica, concibe la inteligencia humano como una construcción con una función adaptativa, equivalente a la función adaptativa que presentan otras estructuras de los organismos vivos (Piaget, 1967b; p 18 de la trad. cast). Así, de la misma manera en que las teorías biológicas explican la diversidad de formas, de estructuras orgánicas, cómo estas contribuyen de manera más o menos sofisticada en diferentes especies, a la adaptación del organismo a su medio, para Piaget su teoría psicológica trata de describir y explicar las diferentes formas o estructuras del pensamiento cómo evolucionan y cómo cada una de ellas contribuye, de manera más o menos sofisticada, a la adaptación a la realidad de ser humano.

Desde el punto de vista de Piaget, la acción es el fundamento de toda actividad intelectual, desde aquella más simple y ligada a la actividad observable, inmediata del bebé, hasta las operaciones intelectuales más complejas, ligadas a la representación interna del mundo (y, según Piaget, fundamentadas en acciones interiorizadas sobre representaciones de objetos). Para Piaget, el conocimiento está unido a la acción, a las operaciones, es decir, a las transformaciones que el sujeto realiza sobre el mundo que le rodea (Delval, 1996: 106-107).

Así, el conocimiento resulta de la interacción entre el sujeto y objeto: el origen del conocimiento no radica en los objetos, ni en el sujeto, sino en la interacción entre ambos. Así, la evolución de la inteligencia del niño resulta de un gradual ajuste entre el sujeto y el mundo externo, de un proceso bidireccional de intercambio por el que el niño construye y reconstruye estructuras intelectuales que le permiten dar cuenta, de manera cada vez más sofisticada, del mundo exterior y sus transformaciones.

Para Piaget, la objetividad (e incluso la concepción misma de los objetos como algo separado del sujeto) no es un *a priori*, sino algo que se logra y construye a lo largo del desarrollo. El objeto es conocido por aproximaciones sucesivas, exige una elaboración por medio del sujeto. El bebé parte de una posición de adualismo fundamental, es incapaz de distinguir entre él mismo (y su mundo interior) y los objetos (y el mundo exterior). El conocimiento objetivo no es un dato por supuesto, ni una simple copia de información presente en el exterior captada por los sentidos, sino que es una construcción del sujeto a partir de la acción realizada sobre los objetos (Flavell, 1977: 24).

La construcción de unas estructuras de conocimiento cada vez más adaptadas tiene lugar gracias a dos procesos biológicos que Piaget aplica también al funcionamiento conductual, donde se funden las concepciones de la continuidad funcional entre el organismo biológico y el sujeto psicológico. Estos procesos complementarios y simultáneos son los de asimilación y acomodación.

Desde un punto de vista biológico, la asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas de un organismo. En este sentido, podemos decir que el aparato respiratorio se encarga de asimilar el oxígeno de manera que pueda incorporarse a las estructuras ya existentes. De igual manera Piaget entiende que ninguna conducta implica un comienzo absoluto, parte siempre de estructuras anteriores, por lo que equivale a asimilar nuevos elementos a estructuras ya construidas. Dicho de otra manera, el niño acude al mundo con los conocimientos construidos hasta ese momento, los utiliza para atribuir significado, para comprender los objetos, las parcelas de la realidad a la que se enfrenta. En este sentido, cada comportamiento supone asimilar el objeto de la actividad a las estructuras previas de conocimiento (los esquemas en la

concepción de Piaget) utilizadas para darle sentido. La asimilación implica generalizar el conocimiento previo a nuevas parcelas de la realidad.

Sin embargo, si sólo la asimilación estuviera implicada en el desarrollo, no habría variaciones en las estructuras mentales del niño. La asimilación es necesaria porque asegura la continuidad de las estructuras y la integración de elementos nuevos a esas estructuras, pero necesita una contrapartida que permita el cambio, la optimización de las cualidades adaptativas de las estructuras intelectuales.

Este proceso complementario es la acomodación. Por acomodación se entiende la modificación que en mayor o menor grado se produce en las estructuras de conocimiento cuando las utilizamos para dar sentido a nuevos objetos y ámbitos de la realidad. De acuerdo a Piaget, los objetos ofrecen cierta resistencia a ser conocidos por estructuras ya construidas (asimilados), por lo que el sujeto ha de modificar (acomodar) sus estructuras de conocimiento para que pueda también dar cuenta de los nuevos objetos. Este reajuste del conocimiento permite al niño conocer más parcelas de la realidad y modificar o construir nuevos esquemas de conocimiento que utilizará posteriormente para abordar (asimilar) nuevos objetos.

La adaptación cognitiva, como su contrapartida biológica, consiste en un equilibrio entre asimilación y acomodación: no hay acomodación sin asimilación ni viceversa: el sujeto necesariamente parte de una estructura previa asimiladora, pero cada vez que el sujeto asimila algo, este algo produce ciertas modificaciones en el esquema asimilador. A su vez, el sujeto sólo es capaz de realizar acomodaciones dentro de ciertos límites impuestos por la necesidad de preservar en cierta medida la estructura asimiladora previa.

Intentaremos explicar estos principios con el siguiente ejemplo. Un profesional decide incorporarse a un proceso de formación de cuarto nivel en una de las áreas de su interés profesional. Considerando que este proceso de formación sea una maestría que se va a desarrollar en veinticuatro módulos durante dos años de trabajo, muy probablemente al inicio del programa el estudiante con base en sus conocimientos, fondo de experiencia e interés (asimilación) generará su ruta de interés seleccionando aquellos módulos que ofrecen temáticas apegadas a su gusto laboral. Seguramente cuando inicien estos módulos y el proceso se apegue a su nivel de expectativa el estudiante mostrará una mayor predisposición al trabajo que le llevará a generar aprendizajes que plantean nuevas formas (acomodación) del quehacer profesional.

Pero ¿qué pasa con aquellos módulos que de entrada no se ajustan a su patrón de preferencias? El estudiante: ¿tendrá que realizar un mayor esfuerzo para aprobarlos? ¿tendrá que buscar otras estrategias para superar el módulo? ¿tendrá que ajustar sus esquemas y entregarse a la experiencia de aprendizaje? Todas estas alternativas parecen válidas desde la perspectiva de la aprobación del curso. Pero desde la perspectiva del aprendizaje y bajo los principios de Piaget todas ellas significan un proceso de acomodación pues el individuo tiene que ajustarse a esta retante situación y para ello seguramente acudirá a los patrones de comportamiento que anteriormente le dieron resultado en situaciones similares. Esto significa que por más extrema que sea la decisión que el individuo tome para aprobar el curso, ésta se apegará sin duda a preservar la estructura asimiladora previa, dado que el individuo es capaz de realizar sólo ciertas modificaciones en el esquema asimilador de base, de esta forma se demuestra la interacción permanente entre los principios de asimilación y acomodación.

Vygotski plantea que la inteligencia se desarrolla gracias a ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que el niño encuentra en su medio ambiente (entorno), entre los que el lenguaje se considera la herramienta

fundamental. Estas herramientas amplían las habilidades mentales como la atención, memoria, concentración entre otras. De esta manera, la actividad práctica en la que se involucra el niño sería interiorizada en actividades mentales cada vez más complejas gracias a las palabras, fuente de la formación conceptual. La carencia de dichas herramientas influye directamente en el nivel de pensamiento abstracto que el niño pueda alcanzar.

La idea fundamental de su obra es la de que el desarrollo de los humanos únicamente puede explicarse en términos de interacción social. El desarrollo consiste en la interiorización de instrumentos culturales (como el lenguaje) que inicialmente no nos pertenecen, sino que pertenecen al grupo humano en el que nacemos, el cual nos transmite los productos culturales a través de la interacción social. La cultura, pues, tiene un papel preponderante en la teoría de Vygotski.

La interacción social es el fenómeno básico mediante el cual se establece la posterior influencia social que recibe todo individuo. Esta influencia se da por medio de los diferentes tipos de relaciones que se dan dentro de un grupo humano. Estas relaciones se establecen por la interacción persona a persona, persona a grupo y grupo a grupo, que de una u otra forma determinan el comportamiento de una persona. La conducta social depende de la influencia de otros individuos y la interacción social es una de las claves de este proceso. Si la conducta social es una respuesta al estímulo social producido por otros, incluidos los símbolos que ellos transmiten, la interacción social puede ser concebida como una secuencia de relaciones estímulo-respuesta.

La conducta de una persona es el estímulo para la respuesta de otra, que a su vez, siguiendo la secuencia, pasa a ser luego el estímulo de la respuesta siguiente de la primera persona. Las interacciones regularizadas de este tipo constituyen la base de muchos de los hechos de influencia que ocurren

dentro de las sociedades. Podemos decir que la Respuesta (conducta) es proporcional tanto a la Actitud como al Estímulo. Así, la influencia social ha de materializarse en un cambio en nuestra actitud personal debido a que todo estímulo producirá un efecto (o respuesta) que podrá grabarse en nuestra memoria. Mediante este proceso simple y básico, se va conformando nuestro patrón de comportamiento individual.

Como parte del quehacer en la etapa de la vida que nos corresponde, surge la ineludible necesidad de hacerlo a la par con gran cantidad de personas que se presentan a lado nuestro, y se nos da la oportunidad de compartir y aprender nuevos puntos de vista e ir enriqueciendo el propio conocimiento, pues logramos de esta manera perspectivas diferentes. Esto nos va enseñando día a día la forma más adecuada para interactuar con el resto de la sociedad. Para Vygotski este es el insumo fundamental para el aprendizaje. En su obra se encuentran presentes varios conceptos de especial relevancia que constituyen sus posiciones teóricas, tales como herramientas psicológicas, mediación e internalización. Uno de los más importantes conceptos sobre el cual trabajó y al cual dio nombre es el conocido como zona de desarrollo próximo, el cual se engloba dentro de su teoría sobre el aprendizaje como camino hacia el desarrollo.

El principio de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), fue introducido por Vygotski desde 1931 con el propósito de delimitar el margen de incidencia de la acción educativa. Para ello utilizó dos principios denominados nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial. El primero se entiende como la capacidad que tiene el niño para desarrollar las actividades de aprendizaje por sí solo, el segundo hace referencia a aquello que es capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz.

De acuerdo con Vallejo, García y Pérez (1999) Vygotski propuso el concepto de ZDP fundamentalmente para exponer sus ideas acerca de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, considerando que el tipo de relación que se suponga exista entre estos procesos tiene implicaciones importantes para las prácticas pedagógicas. Para Ehuletche y Santángelo (s.f.) la noción de ZDP está sustentada en la perspectiva sociocultural y remite a la importancia de los procesos de interacción social y de ayuda y soporte en el marco de esa interacción, para el progreso en el aprendizaje individual. Específicamente, indican, nos referimos al concepto de andamiaje, como cesión y traspaso progresivo del control y la responsabilidad.

Estos autores consideran que el concepto de ZDP es importante para explicar los progresos en la construcción del conocimiento que las personas van realizando a partir de las interacciones con otras personas que poseen mayor experticia y de la ayuda adecuada de los profesores con relación a dichos progresos. El concepto de andamiaje, desde el marco referencial constructivista, implica la consideración de que no sólo la construcción del conocimiento es un proceso, sino también lo es la ayuda pedagógica. Estos progresos se dan en la Zona de Desarrollo Próximo.

Para Del Río (1999) el concepto de ZDP tiene especial importancia en el diseño de las experiencias de aprendizaje. En efecto, de acuerdo con esta autora, si partimos del concepto de ZDP, las experiencias de aprendizaje no se diseñarían ya exclusivamente sobre el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante (evaluado por cualquier instrumento psicológico diseñado *ex profeso*); sería deseable que se incluyeran también aquellas experiencias de enseñanza-aprendizaje "más difíciles" pero resolubles con un poco de ayuda de otros más capaces.

De acuerdo con esta autora, al considerar la concepción de ZDP aportada por Vygotski no podemos atribuir la dirección del desarrollo sólo a las fuerzas biológicas internas del organismo en evolución, ya que el papel de lo social y de los instrumentos culturales como la educación vendrían a ser determinantes. La imitación y el juego, nos dice, se confirmaban de nuevo como poderosas herramientas para llevar el desarrollo actual a una zona potencial.

Se podría decir que el principal aporte de la teoría vygoskiana es la consideración de la existencia de una zona de aprendizaje que permite llevar al individuo a un siguiente nivel de desarrollo gracias a la intervención de un agente mediador. Para cumplir con este propósito es de vital importancia que el proceso de aprendizaje se desarrolle dentro de una *sui generis* combinación de actividades que se muevan entre el reto y la cotidianidad. Sin olvidar por supuesto que el agente mediador debe contar con la experiencia suficiente para guiar el proceso y generar aprendizajes efectivos.

Defensor del método deductivo, Ausubel rechaza el supuesto piagetano de que sólo se entiende lo que se descubre, ya que también puede entenderse lo que se recibe. “Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Piaget 1960). Para que el aprendizaje sea significativo son necesarias al menos dos condiciones. En primer lugar, el material de aprendizaje debe poseer un significado en sí mismo, es decir, sus diversas partes deben estar relacionadas con cierta lógica; en segundo lugar que el material resulte potencialmente significativo para el estudiante, es decir, que éste posea en su estructura de conocimiento ideas inclusoras con las que pueda relacionarse el material.

Para lograr el aprendizaje de un nuevo concepto, según Ausubel, es necesario tender un puente cognitivo entre ese nuevo concepto y alguna idea de carácter más general ya presente en la mente del estudiante. Este puente cognitivo recibe el nombre de organizador previo y consistiría en una o varias ideas generales que se presentan antes que los materiales de aprendizaje propiamente dichos con el fin de facilitar su asimilación.

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, se diferencia del aprendizaje por repetición o memorístico, en la medida en que este último es una mera incorporación de datos que carecen de significado para el estudiante, y que por tanto son imposibles de ser relacionados con otros. El primero, en cambio, es recíproco tanto por parte del estudiante como del profesor en otras palabras existe una retroalimentación.

El aprendizaje significativo es aquel en el que los docentes crean un entorno de instrucción en el que los estudiantes entienden lo que están aprendiendo, promoviendo una transferencia. Este aprendizaje sirve para utilizar lo aprendido en nuevas situaciones, en un contexto diferente, por lo que más que memorizar hay que comprender. El aprendizaje significativo se opone de este modo al aprendizaje mecanicista.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva. Esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras.

El aprendizaje significativo se da mediante dos factores, el conocimiento previo que se tenía de algún tema y la llegada de nueva información, la cual complementa a la información anterior para enriquecerla. De esta manera se puede tener un panorama más amplio sobre el tema. El ser humano tiene la disposición de aprender -de verdad- sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica. El ser humano tiende a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido.

El único auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido. Cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico, coyuntural: aprendizaje para aprobar un examen, para ganar la materia, etc. El aprendizaje significativo es un aprendizaje relacional. El sentido lo da la relación del nuevo conocimiento con: conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas, con la propia experiencia, con situaciones reales, etc. (León: 2010).

Ausubel, considera que hay distintos tipos de aprendizajes significativos:

Al primero lo denominó representaciones y hace referencia a la adquisición del vocabulario que se da previo a la formación de conceptos y posteriormente a ella. Constituye el tipo básico de aprendizaje significativo, del cual dependen todos los demás aprendizajes. Consiste en conocer el significado de símbolos solos y de lo que éstos representan, es decir, conocer que las palabras particulares representan y, en consecuencia, significan psicológicamente las mismas cosas que sus referentes (Ausubel: 1978).

Al segundo lo llama conceptos e indica que para construirlos se necesita examinar y diferenciar los estímulos reales o verbales, abstracción y formulación de hipótesis, probar la hipótesis en situaciones concretas, elegir y nominar una característica común que sea representativa del concepto,

relacionar esa característica con la estructura cognoscitiva que posee el sujeto y diferenciar este concepto con relación a otro aprendido con anterioridad, identificar este concepto con todos los objetos de su clase y atribuirle un significante lingüístico.

Ausubel, Novak y Hanesian (1978) definen los conceptos como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos definitorios comunes y que se designan en una cultura dada por un signo o un símbolo convenido. Casa, triángulo, guerra y verdad son unos cuantos de los conceptos culturalmente aceptados que usamos. Dado que los conceptos, lo mismo que los objetos y los acontecimientos, se representan con palabras o nombres, aprender lo que significan es evidentemente un tipo mayor de aprendizaje de representaciones.

Bajo esta perspectiva, existirían dos formas básicas para aprender conceptos, es decir, para relacionar objetos, eventos, situaciones o propiedades con atributos comunes a todos ellos: la formación y la asimilación. El primero alude a un aprendizaje por descubrimiento derivado de experiencias concretas, y que incluiría procesos tales como la generalización, la diferenciación, la formulación y comprobación de hipótesis, entre otros. El segundo, en cambio, implica relacionar los nuevos conceptos con otros ya formados y existentes en el individuo; el significado es la resultante de la interacción que se produce entre la nueva información y las estructuras conceptuales ya construidas.

Por último plantea las proposiciones que se adquieren a partir de conceptos preexistentes, en este caso la tarea de aprendizaje significativo no consiste en atribuir un referente a cada palabra, sino mas bien, en captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones. A este respecto Novak (1985) señala que las proposiciones son dos o más conceptos ligados

a una unidad semántica... utilizando una metáfora un tanto simple, las proposiciones son las “moléculas” a partir de las que se construye el significado y los conceptos son los “átomos” del significado. En esta perspectiva, se puede deducir que el todo no equivale a la suma de sus partes, es decir, el significado de una proposición no equivale a los significados de cada una de sus partes.

El aprendizaje de proposiciones implica, en consecuencia, una relación entre conceptos, y éstos como ya vimos, pueden ser adquiridos por formación o por asimilación. Ausubel distingue, a su vez, tres formas de aprendizaje de conceptos por asimilación: aprendizaje subordinado, aprendizaje supraordinado y aprendizaje combinatorio.

El aprendizaje subordinado se establece bajo la relación de subordinación, es decir, si los conceptos nuevos, hechos o proposiciones que se introducen por primera vez se conectan con ideas más generales ya adquiridas, o dicho de otro modo, cuando se subordinan a ideas ya existentes. De acuerdo a los postulados de Ausubel, la mayoría de los aprendizajes significativos tienen este carácter de subordinados, pero no todos ocurren del mismo modo, por lo que se hace necesario establecer dos categorías: de inclusión derivativa y de inclusión correlativa.

En la inclusión derivativa la nueva información subordinada constituye simplemente un ejemplo o un apoyo para las ideas o conceptos ya existentes, sin que medie o se produzca una modificación de sus atributos. La inclusión correlativa, en cambio, implica ampliación o modificación del significado del concepto existente, a partir del nuevo material, hecho o información que se presenta.

Un claro ejemplo de este fenómeno de aprendizaje se da cuando un maestro de física durante una de sus clases presenta a los estudiantes el concepto de movimiento uniformemente variado y para acompañar su planteamiento muestra un video donde un tren avanza a una velocidad promedio y cubre una ruta en un tiempo establecido (inclusión derivativa). Luego de presentado el ejemplo a los estudiantes se les podría ocurrir las siguientes preguntas: ¿es posible aumentar la velocidad?, si eso ocurriera ¿se podría cubrir la ruta en menor tiempo?, si es así ¿por qué ocurre esto? El maestro deja en expectativa las respuestas a estas preguntas y, para conseguirlo, cita a sus estudiantes para la siguiente clase en el laboratorio.

Para la siguiente clase el maestro prepara en el laboratorio una práctica que simula el movimiento presentado en el video durante las clases, para ello utiliza trenes eléctricos sobre una pista, en la primera parte de la práctica muestra cómo el tren con una velocidad constante puede cubrir la ruta en un tiempo establecido. En la segunda parte de la práctica aumenta drásticamente la velocidad del tren y la distancia es cubierta en un tiempo menor, de igual forma disminuye la velocidad y la distancia es cubierta en tiempo mayor, e invita a los estudiantes a que realicen la experiencia por su cuenta. Una vez finalizado el ejercicio lanza la siguiente pregunta: ¿han experimentado este fenómeno cuando uno de sus padres conduce un vehículo?, si es afirmativa su respuesta ¿qué principio del movimiento uniformemente variado esta presente en esta experiencia? Tomando como referencia los conocimientos previamente adquiridos y la práctica del laboratorio muy probablemente las respuestas de los estudiantes se acercarán a la definición del principio de aceleración (inclusión correlativa).

El aprendizaje supraordinado se produce cuando los conceptos o ideas existentes son más específicos que aquél que se quiere adquirir, y mediante un proceso de reconciliación integradora se produce un nuevo concepto, de carácter más general o supraordinado. Por ejemplo, un niño puede estar familiarizado con árboles de durazno, manzana, capulí, pera, entre otros,

pero no sabía, hasta cuando le enseñaron, que todas estas plantas pertenecen a la familia de árboles frutales. En este caso, conocía ya a muchos ejemplos del concepto general, pero no sabía el concepto mismo hasta que le fue enseñado.

El aprendizaje combinatorio ocurre cuando la idea nueva y las ya establecidas no tienen relación ni de subordinación ni de supraordenación, es decir, cuando no existe relación jerárquica entre ambas. El aprendizaje combinatorio describe un proceso por el cual la nueva idea es derivada de otra idea que no se sitúa ni más alta ni más baja en la jerarquía, sino al mismo nivel, en una rama diferente, pero relacionada. Se da cuando se aprende algo por analogía. Por ejemplo, para explicar la polinización de las plantas, se puede relacionar con un conocimiento previamente adquirido de cómo se fertilizan los huevos de los peces. Las metáforas son otro de los recursos utilizados al momento de la docencia que demostrarían el principio de aprendizaje combinado.

Recogiendo los principios del trabajo de Piaget, Vygotski y Ausubel podemos decir que el constructivismo educativo propone un paradigma donde la enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende y donde se aplica como concepto didáctico la enseñanza orientada a la acción.

La enseñanza orientada a la acción es un enfoque didáctico integral que presupone específicamente la actividad del estudiante. La organización del proceso de aprendizaje encuentra su orientación en los productos de acción acordados entre el docente y los estudiantes. El resultado de este proceso de aprendizaje debe ser un equilibrio entre “la cabeza, el corazón y la mano” (Pestalozzi: 1800), vale decir el aprendizaje cognitivo, afectivo y psicomotriz.

La enseñanza orientada a la acción parte por lo regular de una situación concreta que debe ser ejercitada, para luego deducir una regla general o explicar un principio general. Este concepto es esencialmente producto de la didáctica constructivista, que parte del supuesto de que las personas perciben la realidad con sus órganos sensoriales, a partir de allí todas las personas construyen la realidad de lo que han ido percibiendo a lo largo de su vida. De esto se deduce que las percepciones de las personas son subjetivas e individuales, y por lo tanto distintas entre sí. De ahí que en la enseñanza orientada a la acción se piensa que no tiene sentido imponerle una cierta representación de la realidad a otra persona, tal como se practica en otros enfoques de la enseñanza. En su lugar, el aprendiz debe ser apoyado en la construcción de su propia representación generándole posibilidades para la contrastación de su representación con la realidad.

A continuación se detallan los principales elementos que creemos que el constructivismo ha aportado para una mejor y mayor comprensión del proceso de aprendizaje:

- Da un paso más allá del reduccionismo material del conductismo al incorporar los procesos mentales como parte activa del aprendizaje.
- Centra el proceso de aprendizaje en el estudiante, plantea que toda la acción educativa debe girar en torno al aprendiz procurando que sea él quien genere sus propias estructuras cognoscitivas.
- El aprendizaje es una tarea eminentemente activa, donde la exploración, el descubrimiento, la construcción, la modificación, la reconstrucción, juegan un papel preponderante.
- El fondo de experiencia del estudiante es la base en donde se construyen los nuevos aprendizajes a través de la vivencia de nuevas experiencias.

- La acción del docente como generador de motivación, como gestor del proceso y como guía de la aventura educativa, es clave para la adquisición de nuevos aprendizajes.
- El objetivo final del proceso de aprendizaje es que el participante sea capaz de generar nuevos productos (ideas, planteamientos, acciones, conductas, planes, proyectos, entre otros) donde se evidencie la incorporación de los principios abordados durante el hecho educativo. En función de la calidad de estos productos se puede medir la efectividad del proceso.

1.3.3 Cognitivismo

El cognitivismo o psicología cognitiva explica el comportamiento humano en particular desde el análisis de la cognición; es decir, de los procesos mentales implicados en el conocimiento. Tiene como objeto de estudio los mecanismos básicos y profundos por los que se elabora el conocimiento, desde la percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y el uso del razonamiento lógico. Por cognitivo entendemos el acto de conocimiento, en sus acciones de almacenar, recuperar, reconocer, comprender, organizar y usar la información recibida a través de los sentidos.

“Está situada dentro de lo que se denomina el hexágono cognitivo, formado por la interrelación entre neurociencia, inteligencia artificial, psicología, lingüística, antropología y filosofía” (García: 2007). También recibe influencias de disciplinas y teorías afines, como el tratamiento de la información, la inteligencia artificial, la ciencia del lenguaje y el enfoque holístico de la Gestalt.

Esta corriente psicológica surge en los años 50 y 60 como reacción al conductismo. La principal discrepancia con éste es el acercamiento a la llamada cuestión de la caja negra. La psicología cognitiva surge como una alternativa a la concepción conductista de la mente como una caja negra inaccesible. Es difícil atribuir su aparición a un único autor, pero sí parece claro que su inicio coincide con la aparición y desarrollo de los ordenadores. El funcionamiento de estas máquinas sirvió como metáfora para que los investigadores exploraran el funcionamiento de los procesos cognitivos internos.

La proposición conductista de que la mente no puede ser estudiada debido a la imposibilidad de un acercamiento a través del método científico. Se vio contrastada con la psicología cognitiva que hace uso de procesos mentales para explicar la conducta (a diferencia de tan solo asociaciones entre estímulos y respuestas). Los psicólogos cognitivos ponen el énfasis en la influencia que el procesamiento de la información tiene sobre la conducta, afirmando que el individuo compara la información nueva con su esquema o estructura cognitiva preexistente. Los acontecimientos y las situaciones nuevas interpretan a la luz de lo que ya se ha aprendido. En ocasiones, es preciso adaptar el esquema a esta información.

El interés de la psicología cognitiva es doble. El primero es estudiar cómo las personas entienden el mundo en el que viven y también abordar las cuestiones de cómo los seres humanos toman la información sensorial entrante y la transforman, sintetizan, elaboran, almacenan, recuperan y finalmente hacen uso de ella. El resultado de todo este procesamiento activo de la información es el conocimiento funcional en el sentido de que la segunda vez que la persona se encuentra con un acontecimiento del entorno igual o similar se muestra más confiada, en comparación con la primera vez. Cuando las personas hacen uso de su conocimiento construyen planes, metas para aumentar la probabilidad de que tendrán consecuencias positivas y

minimizar la probabilidad de consecuencias negativas. Una vez que la persona tiene una expectativa de la consecuencia que tendrá un acontecimiento, su actuación conductual se ajustará a sus cogniciones.

El segundo interés de la psicología cognitiva es responder a esta pregunta: ¿Cómo la cognición lleva a la conducta? Desde un enfoque motivacional, la cognición es un trampolín a la acción. Para los teóricos cognitivistas, la acción está principalmente en función de los pensamientos de la persona y no de algún instinto, necesidad, pulsión o estado de activación.

Las teorías cognitivistas se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada. El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con que es lo que saben y cómo lo adquieren (Jonassen, 1991). La adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante. El estudiante es visto como un participante muy activo del proceso de aprendizaje.

El cognitivismo hace especial énfasis en el papel que juegan las condiciones ambientales en la facilitación del aprendizaje. La impartición de instrucciones, la aclaración de dudas, las demostraciones, los ejemplos se consideran instrumentos primordiales para guiar el aprendizaje del estudiante. De igual forma el énfasis se centra en el papel que juega la práctica de la retroalimentación correctiva. En el caso del cognitivismo la retroalimentación se utiliza como medio para la verificación de la efectividad del proceso a diferencia del conductismo que se la utiliza como un reforzador de la conducta.

“El enfoque cognitivo se concentra en las actividades mentales del estudiante que conducen a una respuesta y reconocen los procesos de planificación mental, la formulación de metas y la organización de estrategias” (Shuel, 1986). Las teorías cognitivas afirman que las pistas o indicios “clues” del ambiente y los componentes de la instrucción por sí solos no pueden explicar todo el aprendizaje que resulta de una situación instruccional. Elementos claves adicionales incluyen la manera en que los estudiantes atienden, codifican, transforman, ensayan, almacenan y localizan la información. Se considera que los pensamientos, las creencias, las actitudes y los valores también influyen en el proceso de aprendizaje. (Winne,1985)

Uno de los cometidos del enfoque cognitivo es despertar el interés del estudiante para que utilice las estrategias instruccionales adecuadas. Con ello el proceso de aprendizaje se potencia gracias a la estimulación y uso de las funciones cerebrales superiores, siempre y cuando se dé un correcto y minucioso diseño de la experiencia de educación. El conocimiento y la experiencia del docente juegan un papel preponderante a la hora del diseño instruccional.

La memoria para la teoría cognitiva juega un papel preponderante en el proceso de aprendizaje, pues plantea que el aprendizaje resulta cuando la información es almacenada en la memoria de forma organizada y significativa. Quienes diseñan y ejecutan la experiencia de aprendizaje son responsables de que el estudiante realice esta organización de forma adecuada. Diferentes estrategias se pueden utilizar para cumplir con este cometido, una de ellas es la elaboración de mapas mentales, otra, la construcción colectiva de conceptos. Estas herramientas permiten al estudiante relacionar la nueva información con el conocimiento previo.

Para esta teoría, el olvido se entiende como la falta de habilidad para recuperar la información de la memoria. Esto puede suceder por varios factores; uno de ellos son las interferencias que se entienden como aquellos elementos de ruido cognitivo que distorsionan la información, otro, la pérdida de memoria que en sí consiste en la desaparición de la huella cognitiva y, por último, la ausencia de pistas o conectores necesarios para tener acceso a la información.

“De acuerdo con las teorías cognitivas, la transferencia es una función de cómo se almacena la información en la memoria” (Schunk, 1991). “Cuando un estudiante entiende cómo aplicar el conocimiento en diferentes contextos, entonces ha ocurrido la transferencia. La comprensión se ve como compuesta por una base de conocimientos en la forma de reglas, conceptos y discriminaciones” (Duffy y Jonassen, 1991). El conocimiento previo se usa para el establecimiento de delimitaciones para identificar las semejanzas y diferencias con la nueva información. En la memoria, no solo debe almacenarse el conocimiento por sí mismo, sino también los usos de ese conocimiento. Tanto los eventos del mundo real como los específicamente instruccionales, provocarán respuestas particulares, pero el estudiante debe convergerse de que el conocimiento es útil en una situación dada para activar esas respuestas (Ertmer y Newby, 1993).

Si bien anteriormente se había manifestado que no se puede atribuir en particular a un solo autor la aparición de esta teoría, el trabajo de Jerome Bruner se destaca por el aporte a su desarrollo. Bruner (1960) decía que el cognitivismo no venía a reformar el conductismo sino a reemplazarlo, pues el cognitivismo es el estudio de los procesos mentales y como tal debe estar volcado al estudio del acto significativo del hombre. La construcción cultural y los flujos informativos de significado son pues el andamio desde donde debe trabajar la psicología.

Durante los años 50 y como un derivado natural de sus investigaciones experimentales sobre el aprendizaje de conceptos, Brunner abrazó con entusiasmo la propuesta de la revolución cognitiva en la que el conocimiento humano tiene explicación como un modelo formal de la mente. A partir de este paradigma, estudiaría dos temas principales: la representación de la experiencia y la construcción categorial para el aprendizaje de conceptos. Respecto del primero de estos temas, por los años 60, Brunner definiría la representación como un “conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos”. Representar consistiría entonces en guardar en la memoria aspectos de la experiencia, utilizando para ello algún código regido por reglas. En ese momento, el autor realiza una de sus mayores contribuciones al tema, al proponer la existencia de tres sistemas básicos de representación presentes en la cognición humana: 1. La representación enactiva, o de esquemas motores; 2. La representación icónica, mediante imágenes de objetos o eventos, y 3. La representación simbólica, usando sistemas formales como el lenguaje.

Estas representaciones son concebidas por Brunner como herramientas que pueden ser manipuladas con propósitos definidos, como la solución a un problema o la toma de una decisión. Se trata, eso sí, de herramientas mentales que permiten la realización de acciones u operaciones mentales. En ese momento de su vida profesional, Brunner creía fervientemente que el propósito de la psicología era la descripción, lo más detallada posible, de las características formales de estos sistemas de representación, pues éstos eran la base de toda operación mental humana.

Derivado de su interés por el proceso que conduce a la construcción y uso de representaciones mentales, surge en el trabajo de este psicólogo el tema de las categorías. De acuerdo con Brunner, la información que entra al sistema cognitivo se organiza en forma de clases ya establecidas o por construir. Esta posibilidad de categorizar se encuentra en la base de la construcción de

conceptos. Al respecto y con base en una serie ya clásica de experimentos, Brunner y sus colegas de Harvard proponen un modelo cognitivo de aprendizaje de conceptos por la vía de la identificación o definición de atributos. De acuerdo con este modelo, aprender conceptos implica un proceso estratégico inductivo de formulación sucesiva de hipótesis sobre los atributos que componen una categoría. Las hipótesis se plantean infiriendo atributos comunes a los ejemplares que consideran parte de una categoría (Camargo y Hederich, 2010: 330 -331).

Cuando aparecen ejemplares que no coinciden con los atributos iniciales (contra ejemplos), las hipótesis se reformulan. En el curso de la experiencia dada por el contacto con ejemplares determinados, el sujeto va construyendo hipótesis que definen el concepto de forma cada vez más precisa. Tales hipótesis van cambiando a medida que van apareciendo más y más ejemplares del concepto o categoría (Brunner, 1956).

Para esta época el interés de Brunner se centró en la posibilidad de identificar principios formales universales de funcionamiento del sistema cognitivo. Esto lo llevó a trabajar con objetos y situaciones cada vez más artificiales. Precisamente, la principal crítica al trabajo de Brunner sobre el aprendizaje de conceptos es el hecho de que sus experimentos se hacían con conceptos artificiales, suponiendo así que las categorías y atributos de la experiencia cotidiana operarían de la misma forma (Eysenck y Keane, 1992).

Sin embargo, sería injusto, decir que la teoría de Brunner de desarrollo cognitivo mediante procedimientos de construcción de categorías conceptuales no tuvo aplicaciones directas. De hecho, los experimentos de Brunner pueden considerarse pioneros de una línea de investigación psicológica tendente a construir modelos de aprendizaje de conceptos, especialmente para áreas de conocimiento que operan con conceptos puros o netos, tales como los conceptos propios de las ciencias naturales.

Basándonos en el análisis de los principios de la teoría cognitiva y el recorrido por la obra de Brunner a continuación se presentan los aportes de esta corriente a la comprensión del proceso de aprendizaje:

- Intentar establecer un modelo universal para decodificar la conducta humana y en particular el aprendizaje es sin lugar a dudas el mayor atrevimiento y por ende el aporte más significativo del cognitismo.
- La introducción del método científico como herramienta para el análisis de los fenómenos psicológicos, es una de las contribuciones más importantes del cognitismo a la decodificación del proceso de aprendizaje.
- Comprender el aprendizaje desde la construcción de conocimiento y como éste se da dentro de la mente del individuo amplió las posibilidades de la comprensión de la conducta humana.
- La memoria como elemento central de la cognición y lugar donde se desarrollan las diferentes funciones cerebrales superiores que le permiten al ser humano ser el constructor de su propio aprendizaje.
- La posibilidad de programar los procesos de aprendizaje surgió con más fuerza, pues si ya sabemos como nuestra mente organiza, procesa, almacena y devuelve la información, entonces es posible establecer modelos instruccionales para la modificación de los patrones de comportamiento.
- Se estableció que el conocimiento se organiza por categorías que el individuo construye de forma permanente a medida que su proceso de desarrollo evolutivo transcurre. A mayor cúmulo de experiencias contrastadas con las categorías ya existentes se dinamiza el proceso de adquisición de conocimiento, se ejercita el aparato cognitivo y se amplía la capacidad de almacenamiento de información.

1.3.4 Conectivismo

La irrupción de la tecnología en prácticamente todos los ámbitos del quehacer humano implica la llegada de nuevas formas de interacción e interrelación que se desarrollan en espacios etéreos denominados virtuales, donde el uso de la tecnología es el elemento clave del proceso. Este fenómeno social que hizo su aparición con mayor fuerza a inicios del siglo XXI y que hoy ocupa un puesto privilegiado en la vida de gran parte de la población mundial, puso en jaque a las teorías tradicionales del aprendizaje por sus limitaciones a la hora de explicar los nuevos fenómenos alrededor de estas peculiares y noveles formas de comportamiento en función del uso de la aplicabilidad de la tecnología más allá del procesamiento de datos.

Las personas además de utilizar sus computadores y el internet para realizar sus actividades laborales, también los utilizan para establecer ciertos vínculos que antes estaban reservados para la interacción cara a cara. Este fenómeno se ha profundizado con la aparición en escena de nuevos dispositivos electrónicos que gracias al desarrollo de las cualidades técnicas del internet en cuanto a capacidad y velocidad de transmisión, hacen que las personas prácticamente tengan dos mundos, uno virtual y otro real.

En el intento de explicar estas nuevas formas de interacción humana que generan *sui generis* conductas que se manifiestan en un plano virtual hace su aparición la teoría del conectivismo para abordar el aprendizaje desde este nuevo paradigma de relación social.

El conectivismo es una teoría del aprendizaje para la era digital que ha sido desarrollada por George Siemens y por Stephen Downes basado en el análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos. El conectivismo es la combinación del constructivismo y el cognitivismo para el nuevo aprendizaje digital de esta era analógica y globalizante.

Llamada la teoría del aprendizaje para la era digital, trata de explicar el aprendizaje complejo en un mundo social-digital en rápida evolución. Según esta teoría el aprendizaje se produce a través de las conexiones dentro de las redes. El modelo utiliza el concepto de una red con nodos y conexiones para definir el aprendizaje. El conectivismo es la integración de los principios explorados por la teoría del caos, las redes neuronales, la teoría de la complejidad y la auto-organización.

El aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de una amplia gama de ambientes que no están necesariamente bajo el control del individuo. Es por esto que el conocimiento (entendido como conocimiento aplicable) puede residir fuera del ser humano, por ejemplo dentro de una organización o una base de datos, y se enfoca en la conexión especializada en conjuntos de información que nos permite aumentar cada vez más nuestro estado actual de conocimiento.

Esta teoría es conducida por el entendimiento de que las decisiones están basadas en la transformación acelerada de las bases. Continuamente se adquiere nueva información que deja obsoleta la anterior. La habilidad para discernir entre la información importante y la trivial es vital, así como la

capacidad para reconocer cuándo esta nueva información altera las decisiones tomadas basándose en información pasada.

El punto de inicio del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal se hace de una red que alimenta de información a organizaciones e instituciones, que a su vez retroalimentan información a la misma red, que finalmente termina proveyendo de un nuevo aprendizaje al individuo. Este ciclo de desarrollo del conocimiento permite a los aprendices mantenerse actualizados en el campo en el cual han formado conexiones.

El autor de la teoría indica que para implementar el conectivismo se debe cambiar en gran medida la forma en que se educa a los aprendices. Los cursos, programas, áreas de conocimiento se deben reorganizar para permitir que los aprendices formen conexiones basadas en intereses y necesidades. Todo esto requiere que los diseñadores tengan competencias necesarias para la creación de ecologías de aprendizaje. En vez de diseñar cursos, deben diseñar ambientes de aprendizaje ya que lo más importante no son las herramientas, sino el cambio educativo que persiguen (Rodríguez y Molero:2008).

La gran cantidad de herramientas Web 2.0 que están disponibles representan el comienzo de una verdadera revolución en la educación. Siemens enfatiza que es el cambio subyacente a estas herramientas lo que hay que ver, e indica que no son los blogs sino pensar en el diálogo abierto, no son las wiki sino pensar en colaboración, olvidarse de los podcast y pensar en la democratización de la voz, olvidarse de los RSS/aggregation y pensar en redes personales, olvidarse de cualquiera de estas herramientas y en vez de ello pensar en esta reestructuración fundamental de cómo el conocimiento es creado, compartido y validado. Eso es lo realmente importante.

George Siemens es fundador y presidente del Complexive Systems Inc., un laboratorio de aprendizaje centrado en ayudar a las organizaciones a desarrollar la formación integrada en las estructuras para satisfacer las necesidades de ejecución de su estrategia global. Hasta 2009 fue profesor de la Universidad de Manitoba, como Director Asociado del Learning Technologies Center (LTC), una institución que persiguió activamente el desarrollo de recursos didácticos en colaboración con facultades y departamentos universitarios. Actualmente trabaja en el Technology Enhanced Knowledge Research Institute (TELRI) de la Universidad de Athabasca (Canadá).

El trabajo del canadiense parte de la premisa de que el potencial de la tecnología (a modo de M. McLuhan) está alternando nuestros cerebros, por lo que estas herramientas activas que utilizamos (en contraste con herramientas digitales más antiguas y más pasivas en penetración) definen y moldean la forma en que gestionamos la información y la capacidad de pensamiento activo, más rápido y fragmentado. Siemens está convencido de que las estructuras educativas existentes deben ser revisadas para satisfacer las necesidades de los estudiantes de hoy. Y sobre ello ha reflexionado desde hace años en los dos sitios web que mantiene: elearnspace.org (1) y connectivism.ca (2). En este último, va desgranando las reflexiones adecuadas para ir aportando pensamiento a su teoría de aprendizaje en la era digital, que ha venido a llamar Conectivismo (Alonso, 2010).

Que el aprendizaje y el conocimiento yacen en la diversidad de opiniones es uno de los principios que rige el abordaje del conectivismo. Por su naturaleza se plantea que el aprendizaje es el proceso de conectar nodos y fuentes de información y que no solo los humanos aprenden, ya que el conocimiento puede residir fuera del ser humano. Siemens plantea que las

organizaciones también generan procesos de aprendizaje. La capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que lo que ya se sabe, esto en función de las oportunidades que brinda el ambiente virtual. Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo, al igual que en el entrenamiento físico donde la disciplina y la constancia son en gran medida los catalizadores del triunfo, en el aprendizaje virtual la autorregulación es factor clave para alcanzar los resultados. La habilidad para ver las conexiones entre los campos, ideas y conceptos es primordial caso contrario corremos el riesgo de naufragar en el azul profundo del océano virtual. La información actualizada y precisa es la intención de todas las actividades del proceso conectivista, esta es la génesis del proceso, pues la construcción del aprendizaje en un hecho continuo, permanente y bajo la concepción de un círculo virtuoso.

Por último la toma de decisiones que en sí misma ya es un proceso de aprendizaje. Escoger qué aprender y el significado de la información entrante es visto a través de la lente de una realidad cambiante. Es posible que una respuesta actual a un problema esté errada el día de mañana bajo la nueva información que se recibe. Entender la dinámica del mundo virtual, conocer sus protocolos, saber moverse en la aldea digital, son habilidades básicas para generar aprendizajes significativos en la era del conectivismo.

Pese a su reciente aparición en comparación con las otras teorías del aprendizaje existen interesantes aportes que desde el conectivismo se han entregado para el análisis de la interrelación de los actores del hecho educativo en estos nuevos entornos.

- El concebir que el aprendizaje se da también fuera del individuo en sin lugar a dudas una de las propuestas más atrevida de esta teoría,

porque se pasa de una noción de aprendizaje centrada en el individuo a una noción centrada en el proceso.

- La tecnología virtual como medio propicio para la generación permanente de conocimiento, permite superar las limitaciones de la relación espacio-tiempo así como la presencia física de los actores del proceso de aprendizaje, es otra de las apuestas del conectivismo.
- Gran responsabilidad tiene el conectivismo en el acceso universal a la información. Cada vez se rompen más estructuras que secuestran la información. La generación de redes y nodos de aprendizaje permite que los involucrados en el proceso puedan compartir más y mejor información.
- Una construcción colectiva y diversa del conocimiento hoy en día es más fácil. El hilo virtual permite que desde diferentes puntos del planeta las personas se puedan conectar y generar comunidades de aprendizaje bajo un interés común.
- El estudiante es el dueño, promotor y administrador de su proceso de aprendizaje. Ahora más que nunca tiene en sus manos la responsabilidad de su formación.
- El desarrollo de nuevas competencias es de vital importancia para un adecuado desenvolvimiento en el mundo virtual. Una de las particularidades del conectivismo es que estimula el autoaprendizaje, competencia básica en la actualidad para el éxito profesional.

1.4 El Aprendizaje Vivencial y sus principios

El aprendizaje es una actividad connatural del ser humano. Sin importar la teoría de aprendizaje con la que se aborde su tratamiento, todas coinciden en la importancia y la trascendencia que éste tiene para el desarrollo del individuo y su adaptación al entorno. Es así que, el proceso de aprendizaje se encuentra inmerso de forma implícita y/o explícita en la gran mayoría por no decir en todas las actividades que las personas realizan durante las diferentes etapas de su vida.

Existen múltiples planteamientos en torno a los cuales se generan efectivos procesos de aprendizaje, desde aquellos centrados exclusivamente en el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades cognitivas hasta los que proponen un desarrollo de competencias donde además del conocimiento también se busca dotar al individuo de las habilidades necesarias para la puesta en escena de esos conocimientos y en un ambiente favorable donde el componente actitudinal juega un papel preponderante.

Por la naturaleza del presente trabajo consideramos oportuno revisar tres planteamientos en torno al aprendizaje vivencial: el primero es el trabajo de Kolb y su propuesta del ciclo del aprendizaje experiencial, la segunda es la propuesta de Edmundo Barón y su Espiral del Aprendizaje Experiencial y por último analizaremos el trabajo de Juan José Gutiérrez y su Ciclo del Aprendizaje Creativo Vivencial.

1.4.1 Aprendizaje Experiencial

David A. Kolb nació en 1939 en Estados Unidos, estudió Psicología Social en la Universidad de Harvard y es professor de Comportamiento Organizacional en la Escuela de Management de Weatherhead, a la que se unió en 1976. Sus intereses y publicaciones se enfocan en temas como la

naturaleza del cambio individual y social, el aprendizaje experiencial, el desarrollo de Carrera y la educación profesional y ejecutiva. Kolb es conocido no solo por sus desarrollos en el campo del aprendizaje experiencial, sino también por sus contribuciones a temas de comportamiento organizacional.

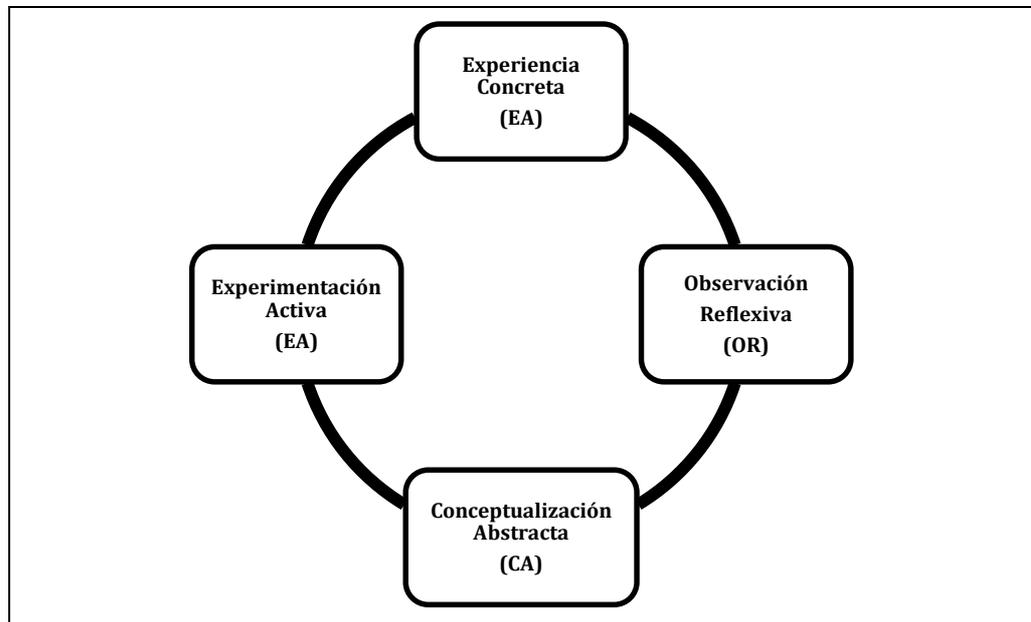
La Teoría de Aprendizaje Experiencial (Experiential Learning Theory) se centra en la importancia del papel que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es el proceso por medio del cual construimos conocimiento mediante un proceso de reflexión y de dar sentido a las experiencias. Siguiendo esta línea, los desarrollos de David Kolb se centran en explorar los procesos cognitivos asociados al abordaje y procesamiento de las experiencias, y en identificar y describir los diferentes modos en que realizamos dicho proceso, esto es, las diferentes estilos individuales de aprendizaje. Sus trabajos se basan en desarrollos y trabajos teóricos previos de autores como Jean Piaget, Jhon Dewey y Kurt Lewin.

Si bien se le hicieron varias críticas, el modelo propuesto por Kolb tiene de interesante su practicidad y relativa sencillez, ya que permite visualizar en un mismo gráfico tres aspectos importantes: primero, el proceso de aprendizaje donde se muestran las etapas por las que pasamos cuando aprendemos algo; segundo, los modos en que adquirimos nueva información y la transformamos en algo significativo y utilizable; tercero, los estilos individuales de aprendizaje, que son los diferentes modos en que tendemos a abordar el proceso de aprendizaje.

Para plasmar su teoría Kolb planteó el Ciclo del Aprendizaje Experiencial según el cual para que haya un aprendizaje efectivo, idealmente deberíamos pasar por un proceso que incluye cuatro etapas.

La primera denominada Experiencia Concreta, en donde hacemos algo, es decir, tenemos una experiencia específica. La segunda donde reflexionamos sobre aquello que hicimos, sobre la experiencia, estableciendo una conexión entre lo que hicimos y los resultados obtenidos, llamada Observación Reflexiva. La tercera donde a partir de nuestras reflexiones obtenemos conclusiones o generalizaciones, que son principios generales referidos a un conjunto de circunstancias más amplias que la experiencia particular y que se llama Conceptualización Abstracta. En la cuarta probamos en la práctica las conclusiones obtenidas, utilizándolas como guía para orientar nuestra acción en situaciones futuras se denomina Experimentación Activa.

Kolb esquematizó este proceso por medio de un modelo en forma de rueda llamado Ciclo del Aprendizaje Experiencial que es también conocido como Ciclo de Kolb, donde desde una forma gráfica se puede ver representado el proceso de aprendizaje y cada una de sus etapas.



Cuadro 8. Ciclo del Aprendizaje Experiencial Fuente: Elaboración propia

Veamos el modelo con un ejemplo simple. Supongamos que voy a jugar un partido de baloncesto, y que tras realizar esta actividad física deseo darme un baño antes de retornar a casa. Llego al camerino del coliseo y me dirigí a las

duchas, tomo una de ellas que está desocupada, cuando ingreso observo que hay dos llaves de agua, una a la derecha y otra a la izquierda. Como es la primera vez que uso las duchas del camerino, yo no sé cuál es la llave de agua caliente y cual la de agua fría. Abro entonces la llave de la izquierda para ver qué pasa, y el agua sale congelada. Espero un poco, y al cabo de un rato el agua empieza a salir caliente. Deduzco entonces que la llave de la izquierda es la de agua caliente y la de la derecha la de agua fría. En el próximo juego decido nuevamente tomar un baño, para ello una vez más me dirijo al camerino y voy en busca de la misma ducha que utilicé anteriormente, lamentablemente en este caso se encuentra ocupada por otra persona por lo que tengo que utilizar otra ducha. Suponiendo que todas las llaves deben estar conectadas de la misma forma, aplico el mismo mecanismo, abro la llave de la izquierda, nuevamente, al cabo de un rato, el agua sale caliente, comprobándose mi teoría de la similitud de conexiones.

La pregunta es ¿qué pasó aquí? Claramente un proceso de aprendizaje. De no saber cuál era la llave del agua caliente y cuál la de la agua fría, pasé a saber (aprendí) que en este camerino las llaves de la izquierda dejan correr el agua caliente. Desglosemos este proceso a la luz del Ciclo de Kolb con el propósito de diferenciar cada una de las etapas.

1. Tuve una experiencia concreta (abrí la llave de la izquierda).
2. Observé lo sucedido y reflexioné acerca de ello (proceso de observación reflexiva), estableciendo una conexión entre lo que hice y los resultados obtenidos (“mmm... abrí la llave de la izquierda, y si bien el agua salió fría al inicio, luego se calentó”). En esta instancia pude comprender los efectos de mis acciones en esta situación en particular, y ahora puedo predecir qué resultados obtendré si hago exactamente lo mismo en una situación similar (si vengo otro día y abro la llave izquierda en esta misma ducha, el agua nuevamente saldrá caliente).

3. Utilizando las observaciones y reflexiones obtenidas en la experiencia, llegué a conclusiones y generalizaciones, es decir, conceptualizaciones abstractas. Comprendí el principio general que rige los efectos de mis acciones, pudiendo abstraerme de esta situación particular (la ducha particular en la que tuve la experiencia) para elaborar un principio general (“seguramente todas las llaves están conectadas igual en este vestuario, y la canilla de la izquierda es siempre la caliente”). Este pasaje de la reflexión a la generalización es lo que me permitirá saber no sólo cómo obtener agua caliente de esta ducha en particular, sino de cualquiera de las duchas del camerino, trasladando lo observado a situaciones diferentes.
4. Por último, experimenté activamente; llevé mis conclusiones a la práctica, en una situación nueva (otra ducha) que se encuentra dentro del rango de la generalización (que serían las duchas de este camerino).

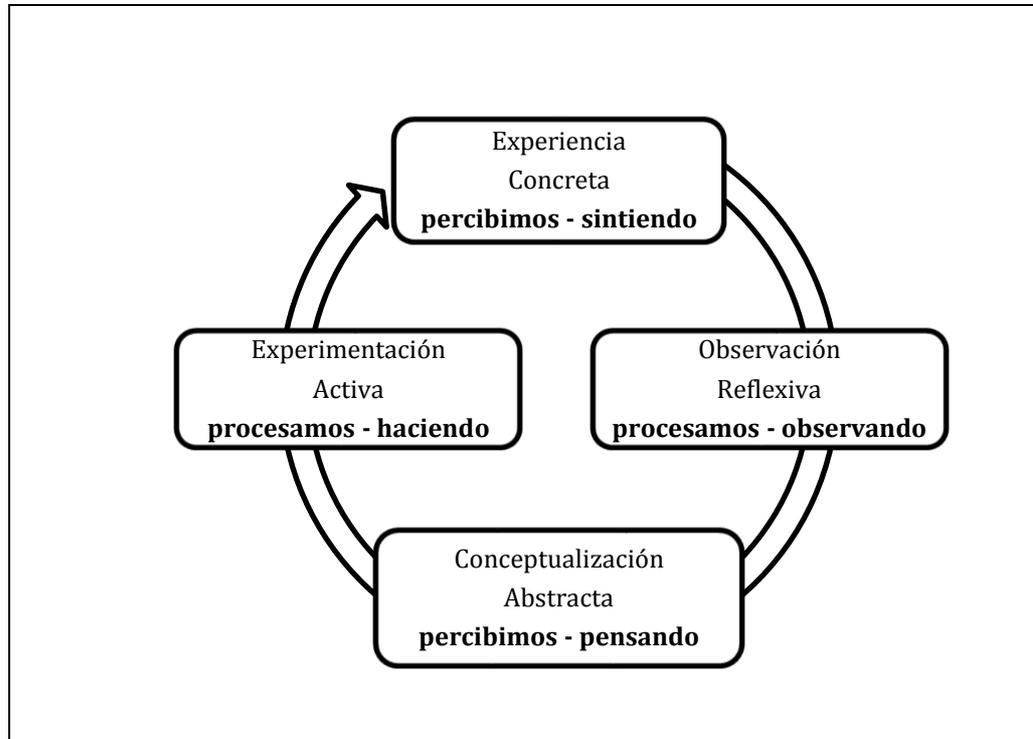
Como vemos, cada una de las etapas tiene su propio valor, ya que cuando estamos en cada una de ellas generamos una forma particular de conocimiento. Hacer, observar y reflexionar, desarrollar conceptos y generalizaciones, y experimentar activamente con nuestras ideas, son diferentes modos de generar conocimiento, por lo que para lograr un aprendizaje efectivo deberíamos idealmente pasar por las cuatro etapas del ciclo.

El ciclo de aprendizaje puede comenzar en cualquiera de las etapas descritas, pero por lo general comienza con la experiencia concreta. La secuencia planteada por Kolb (EC OR CA EA), no siempre se da en el orden establecido, sino que muchas veces, mientras avanzamos en el proceso de aprendizaje, utilizamos reflexiones derivadas de experiencias anteriores y

conocimientos previos, y no sólo las reflexiones y conclusiones obtenidas a partir de esta última experiencia. El aprendizaje es un complejo proceso que a veces requiere de varias experiencias, observaciones y conceptualizaciones para poder orientar la acción. El pasaje a través de cada una de las etapas es un proceso que se da por lo general de manera inconsciente.

Al principio decíamos que para la Teoría de Aprendizaje Experiencial el aprendizaje tiene que ver fundamentalmente con cómo procesamos las experiencias y les damos sentido. Kolb va a identificar dos tipos de actividades de aprendizaje que entran en juego en este proceso: la percepción (que son los modos en que captamos nueva información) y el procesamiento (los modos en que procesamos y transformamos dicha información en algo significativo y utilizable). A lo largo del Ciclo del Aprendizaje Experiencial, vamos a percibir y procesar de diferentes maneras, según la etapa en la que nos encontremos.

En la etapa de Experiencia Concreta se capta la nueva información sintiendo, es decir, a través de los sentidos, del contacto con lo concreto con los aspectos tangibles de las experiencias. En la Observación Reflexiva procesamos la experiencia observando, otorgando sentido a lo observado en la experiencia y reflexionando sobre la conexión entre lo que hicimos y las consecuencias de nuestras acciones. En la Conceptualización Abstracta obtenemos nueva información pensando; por medio del pensamiento obtenemos nuevos conceptos, ideas, teorías que orienten a la acción. En la Experimentación Activa comprendemos la nueva información (la procesamos) haciendo, implicándonos en nuevas experiencias y experimentando en forma activa para comprender.



Cuadro 9. Ciclo del Aprendizaje Experiencial con la actividades de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en el Cuadro 9, en las etapas ubicadas en el eje vertical desarrollamos la actividad de percepción (adquisición de información por aprehensión de la experiencia en EC y por comprensión en CA), y en las ubicadas en el eje horizontal, la actividad de procesamiento (procesamiento por aplicación en EA y por conexión de sentido en OR).

Sobre la base de los modos en que percibimos y procesamos las experiencias en el proceso de aprendizaje (sintiendo y pensando, observando y haciendo), Kolb va a identificar los estilos individuales de aprendizaje. Estos estilos

dependerán de cuáles sean nuestras preferencias, tanto al percibir (si preferimos sentir o pensar) como al procesar (si preferimos observar o hacer).

1.4.2 La Espiral del Aprendizaje Experiencial

La Espiral del Aprendizaje Experiencial es una propuesta desarrollada por el argentino Edmundo Barón, licenciado en Psicología y Psicólogo Social, Consultor Senior en procesos de capacitación, consultoría y facilitación del cambio para empresas y organizaciones, ha realizado varios estudios de especialización y postgrado entre los que se destacan: Análisis Organizacional en la Universidad de Buenos Aires y Comunicación en Organizaciones Complejas en la FLACSO. También trabajó como docente de la cátedra de Planeamiento a Largo Plazo, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires y de la cátedra de Técnicas de Exploración Psicológica en la Universidad J. F. Kennedy. Cuenta con una importante experiencia en el desarrollo de múltiples programas de capacitación en grandes empresas utilizando la metodología del aprendizaje experiencial.

Como producto de su experiencia de más de veinte años como docente y facilitador de procesos de aprendizaje con adultos y jóvenes y de los resultados obtenidos en sus procesos de asesoría y consultoría en empresas y organizaciones propone la Espiral del Aprendizaje Experiencial, modelo que toma como referencia el Ciclo del Aprendizaje Experiencial de Kolb y la Espiral de la Enseñanza de D. Perkins.

Barón en su trabajo hace referencia al arte de la facilitación y manifiesta que una de sus prácticas es la transformación de las vivencias que atreviesan las personas en experiencias de aprendizaje. Esto significa que los participantes traspasan un puente desde la vivencia hasta un espacio en donde desarrollan

la tarea de construir nuevas estructuras conceptuales, procedimentales, emocionales o actitudinales.

La facilitación de este proceso creativo en las personas, requiere que el facilitador cuente con un esquema conceptual, una técnica instrumental adecuada y una reflexión-acción permanente sobre las competencias de su propio rol. Como un modelo que reúne metodología y conceptualización, Barón presenta su Espiral del Aprendizaje Experiencial como un modelo cuyos fundamentos más destacados se presentan a continuación:

1. Que el aprendizaje experiencial existe como una forma particular de aprendizaje distinguida por el papel central que la experimentación juega en el proceso de aprendizaje.
2. Que la implementación de este modelo en un marco social favorece significativamente la construcción del conocimiento.
3. Que el proceso de aprendizaje se completa, en tanto exista una aplicación y transferencia de las nuevas estructuras construidas a otras situaciones.
4. Que la intervención de un facilitador competente es un factor potenciador para promover el aprendizaje a partir de esta estrategia de enseñanza.

Antes de pasar a analizar cada una de las etapas del modelo de Barón es oportuno que se revise el proceso que lleva a las personas desde el no-saber hacia el saber, que no es un hecho inmediato; todo lo contrario recorre diferentes momentos o niveles. O'Connor y Seymour (2007) plantean que este proceso se da en cuatro etapas: Incompetencia Inconsciente, Incompetencia Consciente, Competencia Consciente y Competencia Inconsciente. Conocer este proceso es fundamental si nos proponemos influir en el aprendizaje de los otros ya que dependiendo de la etapa del camino en que se encuentre la persona, el facilitador podrá decidir las estrategias de enseñanza.

En la primera etapa, denominada Incompetencia Inconsciente, la persona no es capaz de realizar una tarea, pero lo ignora. Sencillamente no sabe que no sabe. El punto crítico en este paso es que no podemos resolver algo, pero tampoco sabemos por qué.

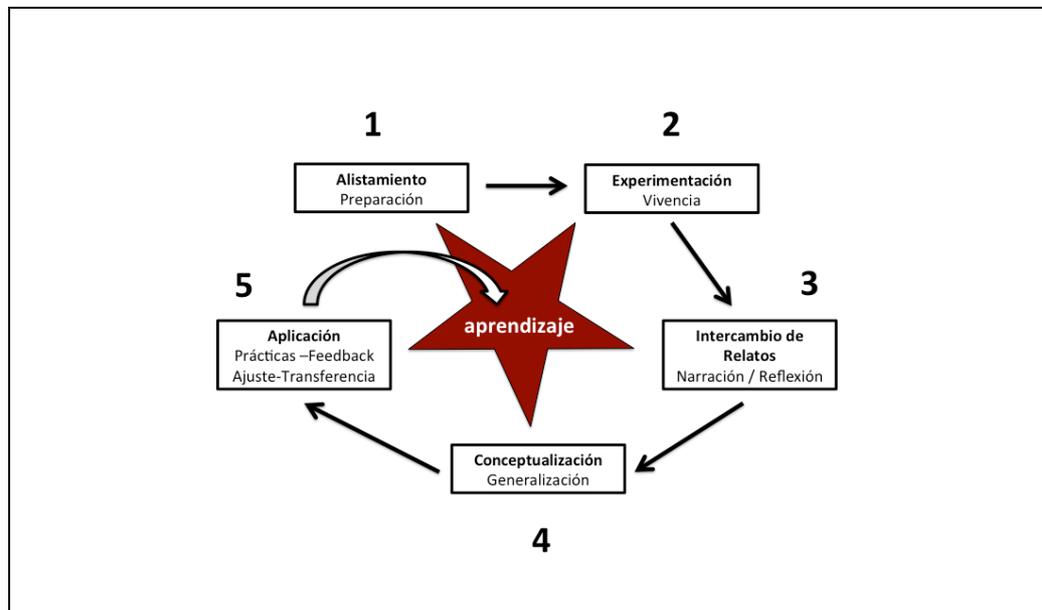
La segunda etapa, llamada Incompetencia Consciente, es donde la persona empieza a hacerse consciente de una carencia: se sabe que no se sabe. El ignorante no es competente para realizar una tarea, pero lo sabe. Se perciben problemas en algún aspecto del desempeño o se da cuenta de que se puede mejorar. A veces, esta toma de consciencia puede producirse por nuevas demandas del entorno. En esta etapa, se fortalece la decisión y el compromiso de aprender, es decir, se decide iniciar el camino del aprendizaje o se decide abandonarlo.

Al comienzo de la tercera etapa, conocida como Competencia Consciente, el aprendiz puede implementar la nueva habilidad o conducta, pero esto requiere atención y concentración de su parte. Necesita supervisión y enseñanza por parte del facilitador, el cual organiza y secuencia los aprendizajes, mostrándole al aprendiz cómo debe hacer las cosas y cómo podría mejorarlas. Hacia el final de esta etapa, el aprendiz ya tiene experiencia y puede realizar la tarea, pero sólo organizándola en una serie de pasos secuenciales. El compromiso y la responsabilidad en la propia capacidad de acción aumentan. Al convertirse en realizador competente, la intervención y ayuda del *coach* se produce solamente si aparece algún problema o imprevisto que altere la secuencia y organización.

En la cuarta etapa, que es la Competencia Inconsciente, la nueva conducta se ha instalado como el modo habitual de hacer las cosas. En esta etapa ya hay una incorporación de lo aprendido. La experiencia y la reflexión sobre la experiencia que ha acumulado hace que resuelva espontáneamente gran parte

de las situaciones que se le presentan cotidianamente. El aprendiz tiene criterio, su profundo conocimiento práctico lo aleja de soluciones estereotipadas o superficiales. Cuando nos encontramos con un experto solemos valorar su talento, sus habilidades, su nivel de especialización, su profesionalismo, su experiencia.

El modelo de La Espiral del Aprendizaje Experiencial se plantea en cinco etapas: alistamiento, experimentación, intercambio de relatos, conceptualización y aplicación. Barón para cada una de estas etapas determina los fundamentos conceptuales, las técnicas y hace una descripción del rol que debe cumplir el facilitador.



Cuadro 10. Espiral del Aprendizaje Experiencial. Fuente: Edmundo Barón.
Facilitación del Aprendizaje desde la Vivencia.

La primera etapa llamada Alistamiento es la etapa inicial en la cual se debe generar la construcción del clima y predisposición necesaria para el proceso de enseñanza – aprendizaje. Aquí se impulsa el interés y la motivación del aprendiz para atravesar dicho proceso. Esta etapa está fundamentada en los conceptos de Tarea y Pretarea, las cuatro etapas del aprendizaje

(incompetencia inconsciente), motivación al aprendizaje y preparación para la declaración de ignorancia. Recomienda utilizar como técnicas: la presentación de encuadre y objetivos, ejercicios de presentación e interacción entre participantes, ya sean individuales y/o grupales, ejercicios de generación de clima (rompehielos), ejercicios de expresión de expectativas y necesidades de aprendizaje y ejercicios de recuperación de saberes previos.

El facilitador se debe ocupar de la preparación de la estrategia de alistamiento, así como de establecer el encuadre y acuerdos del proceso de enseñanza – aprendizaje. Debe propiciar la facilitación y reconocimiento del grupo, sus expectativas y necesidades. También debe fortalecer su capacidad de abordaje y manejo de la pretarea y no debe olvidar la indagación sobre los conocimientos y emociones que poseen los participantes con relación a los contenidos a aprender, es fundamental que en esta primera etapa el facilitador despierte en el participante la motivación para aprender.

La segunda etapa es la Experimentación o Vivencia. Este es el paso hacia la experiencia estructurada, es el momento del actuar, del jugar. Aquí se busca generar la información que posteriormente va a ser analizada. Es la base sobre la cual se estructurarán los pasos posteriores. Los fundamentos conceptuales que sostienen esta etapa están ligados a la experimentación, que se da a través de la vivencia y es donde la persona está sometida a una gran cantidad y variedad de situaciones, desafíos y estímulos. Estos suelen provocar conflictos cognitivos cuando los conocimientos que posee (ideas, creencias, actitudes, destrezas) no le sirven o no le resultan lo suficientemente efectivos para dar una respuesta satisfactoria al conflicto que se le presenta. Los estilos de aprendizaje, el conflicto y la disonancia cognitiva, y las bases neurofisiológicas del aprendizaje aportan al desarrollo de esta etapa.

Recomienda utilizar como técnicas de trabajo: simulaciones directas o

indirectas (juegos), reuniones, ejercicios para la toma de decisiones, actividades de construcción y creación, ejercicios donde se utilicen acertijos y preguntas, evocaciones, análisis de casos y el relato de experiencias Individuales y/o grupales.

Para esta etapa el facilitador debe cuidar la elección de la experiencia para ello debe tomar en cuenta los siguientes factores: tipo de contenido, tiempo, participantes, grado de exposición y nivel de conflicto que generará a este particular destinatario. De igual forma es fundamental que recuerde la importancia de establecer el encuadre de la experiencia. Allí es vital la claridad en la impartición de las consignas, la capacidad para hacer hacer y para motivar para hacer. Siempre debe tener presente que su intervención es sobre el encuadre y no sobre el proceso de los participantes, por último debe estar preparado para la aceptación de la dificultad y el error del aprendiz como parte del proceso de aprendizaje.

El Intercambio de Relatos es la tercera etapa, donde los participantes comparten e intercambian las vivencias cognitivas y afectivas que surgieron durante la experimentación. Se compara lo vivido, se ven semejanzas y diferencias entre los participantes. Se integran las diferentes experiencias con el objeto de discutir las y evaluarlas con el resto de los participantes.

La reflexión de la acción pone en evidencia, hace explícito el conflicto cognitivo, aquí está la explicación del quiebre o de la disonancia cognitiva, el punto de bifurcación. La narración de lo acontecido facilita el salto a un nivel de trabajo mental distinto: la construcción y elaboración de juicios, hipótesis o contenidos del conflicto cognitivo.

La Incompetencia Consciente, etapa en la persona se enfrenta y hace

consciente su no saber, a partir de la resonancia del relato de uno mismo o por el relato de otro (compañero o facilitador). La interpretación de la experimentación (darle sentido a los comportamientos), permite develar el porqué de los comportamientos - ¿Por qué hago lo que hago? ¿Por qué pienso como pienso? ¿Cómo hago lo que hago? Los modelos y estructuras mentales, las creencias y esquemas culturales subyacentes que orientan las acciones; todos ellos son fundamentos conceptuales que dan sustento a esta etapa.

Como técnicas se recomienda el uso de relatos de forma individual, en parejas o grupos, narraciones racionales y emocionales de comportamiento individual o grupal que respondan a preguntas tales como ¿qué observé?, ¿qué sucedió?, ¿qué me sucedió?, ¿qué sentí?, relatos orales y/o escritos como el mural de relato escrito, naipes de sentimientos, relatos con preguntas, muro de los lamentos / mural de desahogos, el color del sentimiento, elaboración de expresiones artísticas a través de dibujos, gráficos, composiciones, murales.

La facilitación de la explicitación del conflicto cognitivo, de la disonancia cognitiva, es tal vez la labor más crítica del facilitador en esta etapa, porque debe posibilitar la reflexión, las búsquedas del porqué de las conductas, de los modelos mentales, de las creencias, etc. También debe estar preparado para la contención de las emociones que puede provocar la situación. Es importante que regule las narraciones y promueva el ejercicio de la escucha de las narraciones. El registro de éstas lo puede hacer a nivel mental y/o escrito de forma pública o privada (para el facilitador).

La cuarta etapa es la Conceptualización, donde se trabaja en la construcción de nuevos esquemas y modelos conceptuales e instrumentales que partiendo de las vivencias narradas puedan dar nuevas y significativas respuestas a los conflictos presentados. Se comparten conceptos teóricos para homologar el

lenguaje, facilitando la mejor comprensión de las vivencias. En esta etapa se enuncian los contenidos del aprendizaje planificados por el facilitador. Se ayuda a los participantes a definir, clarificar y elaborar los conceptos.

Los fundamentos conceptuales que sostiene esta etapa están ligados a la construcción de leyes o patrones predictivos (ideas, acciones, actitudes) que permitan resolver los problemas. La Construcción de nuevos modelos y estructuras mentales. Las cuatro etapas del aprendizaje con aparición de la Competencia Consciente. Los fundamentos del cognitivismo y el constructivismo en la construcción del conocimiento. El aprendizaje significativo de David Ausubel a través de la Secuenciación del contenido. La abstracción y síntesis al despegarse de la realidad y trabajar con construcciones de un nivel mayor de complejidad. Acciones sobre el punto de bifurcación.

Como técnicas para la conceptualización recomienda tres en función del administrador del proceso. Si está centrada en el facilitador, el Desarrollo Conceptual Secuenciado; si está centrada en el participante, las Creaciones conceptuales; si es de naturaleza mixta, la Lógica de Emergentes más el Desarrollo Conceptual.

Si se trata de la secuenciación del contenido, señala que es mejor ir de lo conocido a lo desconocido, de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo. También se puede utilizar como categoría el orden cronológico. Por último señala el uso de otras técnicas como las analogías y comparaciones, las lecturas conceptuales y las investigaciones teóricas.

El facilitador debe ayudar a construir un nuevo conjunto de conceptos que le permitan resolver los conflictos al aprendiz. Para ello debe contar con las competencias que le permitan dominar la habilidad para la construcción

conjunta de los conceptos. Debe facilitar la comprensión por medio del dominio de la capacidad de expresión para alcanzar el entendimiento conceptual por parte del aprendiz. La regulación de sus propias exposiciones es otro factor a tomar en cuenta, para ello puede recurrir al descentramiento y ejercicio de la escucha y la observación de comprensión. El conocimiento de los contenidos y la habilidad para la organización y secuenciación de éstos dan solvencia a su capacidad. El manejo de recursos de apoyo (rotafolios, proyecciones, ejemplificaciones) es otro factor a desarrollar. La capacidad de observación de los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos del proceso de construcción conceptual, es algo a lo que le debe prestar particular atención. La tolerancia a la frustración por dificultad en la comprensión conceptual y al rechazo por alta angustia ante lo nuevo, pondrán a prueba su inteligencia emocional.

La Aplicación es la quinta etapa, en la que se plantea una secuencia de práctica, feedback, ajuste y transferencia, que facilita los nexos entre las experiencias y las situaciones cotidianas de aplicación. Los participantes contextualizan y aplican a su realidad personal, los esquemas conceptuales e instrumentales construidos, con el fin de modificar su escenario de acción.

Los fundamentos conceptuales donde se asienta esta etapa parten de la premisa de que lo que no se practica no se aprende. Un verdadero aprendizaje es aquel que cambia las conductas o estilos de vida de la persona. También está presente el principio de las cuatro etapas del aprendizaje con el paso de la Competencia Consciente a la Competencia Inconsciente. La transferencia del aprendizaje: aplicabilidad y beneficio. La consolidación de nuevos modelos mentales. La concepción del error como parte del aprendizaje. La verificación y ajustes de leyes, hipótesis, modelos, conceptos. El amoldamiento de los nuevos conceptos a los estilos personales. La mejora continua (acción y reflexión de la acción).

Como técnicas recomienda utilizar herramientas similares a las usadas en la segunda etapa, pero con el énfasis puesto en la aplicación de lo aprendido para ello se puede utilizar: prácticas individuales y/o grupales, simulaciones directas o indirectas (juegos), reuniones, ejercicios para la toma de decisiones, análisis de casos, construcciones, creaciones, cuestionarios de aplicación, anticipaciones, visualización de escenarios. Otras de las técnicas que se pueden utilizar son los planes de mejora de la acción, ejercicios de interacción y feedback y la manifestación de compromisos y acuerdos de acción.

El facilitador debe tener cuidado a la hora de la elección de la experiencia de aplicación y para la transferencia se deben establecer con claridad y precisión las consignas del nuevo encuadre para esta etapa.

1.4.3 El Ciclo Vivencial de Aprendizaje Creativo

El ciclo Vivencial del Aprendizaje Creativo es una propuesta desarrollada por el chileno Juan José Gutiérrez, nació en 1966, se licenció como Psicólogo Organizacional en la Universidad de la Frontera, donde actualmente es docente de pregrado y posgrado. Además se formó como Formador de Emprendedores en la Pontificia Universidad Católica de Brasil, realizó una especialización en Developing Entrepreneurship Educators, en el Babson College de Estados Unidos y se diplomó en Biología Cultural en el Instituto Matríztico bajo la guía del biólogo chileno Humberto Maturana Romesin. Su interés se centra en el desarrollo de herramientas para la generación de procesos creativos e innovadores dentro y fuera del ámbito académico, es Co-Fundador y Director de Inncrea-Chile, empresa dedicada al asesoramiento y consultoría en temas relacionados a la formación en emprendimiento y desarrollo organizacional cuyo trabajo ha trascendido a varios países de Latinoamérica.

Su modelo nace como una respuesta metodológica frente a la necesidad de encarar la formación en emprendimiento desde una perspectiva diferente, dadas las características propias de este proceso, donde el desarrollo de la creatividad juega un papel preponderante al momento de generar espacios de aprendizaje que despierten y promuevan el espíritu emprendedor en los participantes. Ante las limitaciones propias del modelo tradicional de enseñanza, Gutiérrez toma como base los fundamentos de la propuesta de Jhon Dewey (1859 – 1952) en torno al aprendizaje experiencial y los criterios de Malcolm. S. Knowles (1913 – 1997) respecto de la educación con adultos para construir su propuesta, que nació como un ciclo de aprendizaje vivencial y que hoy Gutiérrez lo ha denominado el modelo Inncrea en virtud de que el uso de esta herramienta metodológica es el sello distintivo de su trabajo tanto en campo académico como en el empresarial.

El Modelo Inncrea, cuyo nombre nace de la conjunción de Innovación & Creatividad, es un modelo de facilitación de procesos grupales que se nutre de la reflexión sobre el uso de experiencias educativas vivenciales y el desarrollo de un ciclo de aprendizaje vivencial (Hirsch, 1999; Gutiérrez, 1993; Pfeiffer & Jones, 1980; Zito, 1990).

Sus lineamientos básicos son:

1. Creatividad: entendida principalmente como una actitud, que implica movilizar afectos, cogniciones y voluntad para aportar una solución útil a un problema en un contexto dado.
2. Participación: el modelo asegura que el proceso de aprendizaje y desarrollo grupal involucre la participación activa de sus integrantes; esto implica crear un espacio y las condiciones iguales para participar en el proceso y construir el aprendizaje en forma cooperativa.
3. Respeto: resguardar la integridad y la intimidad de cada uno de los participantes, conduciendo el proceso dentro del propósito explícito.

4. Aprender haciendo: privilegiar el aprendizaje a través del descubrimiento, donde se potencia la vivencia de los participantes y la reflexión sobre su propia experiencia.
5. Juego: promover que cada participante se contacte con su niño interno, esté en el presente de cada actividad, con una actitud de buen humor que permita una mayor flexibilidad al momento de reflexionar sobre la propia experiencia.

Estos principios se operativizan en un Ciclo Vivencial de Aprendizaje Creativo (Gutiérrez, 2003), que implica la atención a dos principios fundamentales: el primero denominado Espacio Creativo que hace referencia a convertir el lugar en un ambiente grato y ameno. La generación del espacio tiene relación con el encuadre, que en el Modelo más que encuadre rígido es un encuadre/flexible habilitador para el juego y la desestructuración. Es ante todo un espacio social adecuado para un encuentro humano. El espacio creativo se genera poniendo atención en la disposición del espacio, la postura relacional que toma el facilitador con los participantes, el uso de música y materiales atractivos. Un espacio que diga: “aquí va a pasar algo”.

El segundo factor lo denomina Tarea que dicho de otra manera es el objetivo a alcanzar en el proceso de aprendizaje. La tarea centra la atención del taller en los objetivos laborales de la organización. La tarea en un sentido explícito se relaciona con los objetivos del grupo, y de cada uno de los participantes. En un sentido implícito se centra en las situaciones estereotipadas y dilemáticas de estancamiento, en cualquier situación de aprendizaje, transformando a esa situación en dialéctica, es decir, con solución (Pichon-Riviere, 1981). Las experiencias vivenciales hacen emerger el componente implícito, los participantes lo pueden ver y lo pueden integrar (si así lo desean, los participantes son los dueños de su aprendizaje) aplicándolo a la realidad de su quehacer habitual. Esta integración hace que los aspectos no conversables respecto a la Tarea en la vida cotidiana se puedan abordar y resolver en el taller.

La definición clara de la Tarea disipa la posibilidad que el facilitador analice psicológicamente al grupo y transforme un taller laboral en uno de carácter terapéutico, individual y/o grupal. En este sentido el taller implica un aprendizaje profundo, que mueve actitudes, pero cuya orientación es laboral, por lo tanto no es terapéutico propiamente como tal. La Tarea disipa también el riesgo de que el grupo (e incluso el facilitador) se pierda en lo lúdico y el juego en sí mismo, enfocándolo a cada momento con el sentido profundo del aprendizaje.

Una vez definidos el espacio y la tarea, el grupo se introduce en el Ciclo Vivencial de Aprendizaje Creativo, iniciando con la primera etapa a la que Gutiérrez denomina Vivencia. Es la etapa generadora de datos, asociada generalmente a experiencias vivenciales, juegos y diversiones. Casi toda actividad, dinámica o simulación organizacional, que implique una autoevaluación interpersonal, puede usarse en la etapa de Vivencia. Lo más importante es que la experiencia o técnica escogida no sea un fin en sí mismo sino que sea generadora de datos para las fases posteriores. Si el proceso se detiene después de esta etapa, el trabajo del facilitador queda incompleto y el aprendizaje no es desarrollado eficazmente. El objetivo de esta etapa es desarrollar una base común de datos, esto significa que lo que pasa en la actividad, esperado o no, se convierte en la base para un análisis crítico del que los participantes podrán aprender. Las próximas cuatro etapas del Ciclo Vivencial son más importantes que la fase de ejercicios. Así tenemos que las actividades pueden generar bastante diversión, excitación y conflicto interpersonal, pero estos factores no son sinónimos de aprendizaje; ellos apenas proporcionan un referencial común para la investigación grupal.

La segunda etapa es el Relato, que parte de la premisa de que si los participantes vivenciaron una actividad se les debe invitar a compartir lo que vieron o cómo se sintieron; poniendo a disposición del grupo la experiencia

de cada individuo. Se busca descubrir lo que pasó con los participantes tanto a nivel cognitivo como afectivo, mientras se desarrollaba la actividad. En muchos casos los participantes tienden a quedarse dentro de la actividad y deben ser movidos por el facilitador a abstraerse de ella para aprender.

Le sigue el Procesamiento, la tercera etapa y a la que Gutiérrez considera como la fase principal del Ciclo Vivencial. Los participantes reconstruyen los patrones de comportamiento y realizan una discusión en profundidad a partir de los relatos individuales. Esta discusión en profundidad es la parte crítica del ciclo; si se pretende desarrollar un aprendizaje significativo no puede ser ignorada ni trabajada en forma espontánea o ligera. Es imprescindible que el facilitador planifique cuidadosamente cómo desarrollar un procesamiento que incluya los datos más importantes y luego que ejecute tal planificación. Debe tocar todos los puntos aunque sean conflictivos a simple vista o que parezcan obvios; debe confiar en el proceso y asegurarse que el procesamiento es adecuado, dando tiempo a los participantes para darse cuenta personal y grupal, antes de pasar a la etapa siguiente.

Un aspecto muy importante a tomar en cuenta en este punto de desarrollo del Ciclo Vivencial es el relacionado a lo que Gutiérrez denominó Información Externa. Al inicio de la fase de generalización, o durante su desarrollo, el facilitador está facultado para introducir conclusiones teóricas y resultados de investigaciones para enriquecer el aprendizaje grupal cooperativo en el grupo. Proporcionando un referencial para los asuntos que se están tocando, alimentando el análisis y preparando al grupo para el encuentro con la realidad una vez terminado el ciclo.

La Generalización es la cuarta etapa: Los participantes son llevados a concentrar su atención en situaciones de su vida real, profesional. La tarea de los participantes del grupo en esta fase es extraer principios que puedan ser

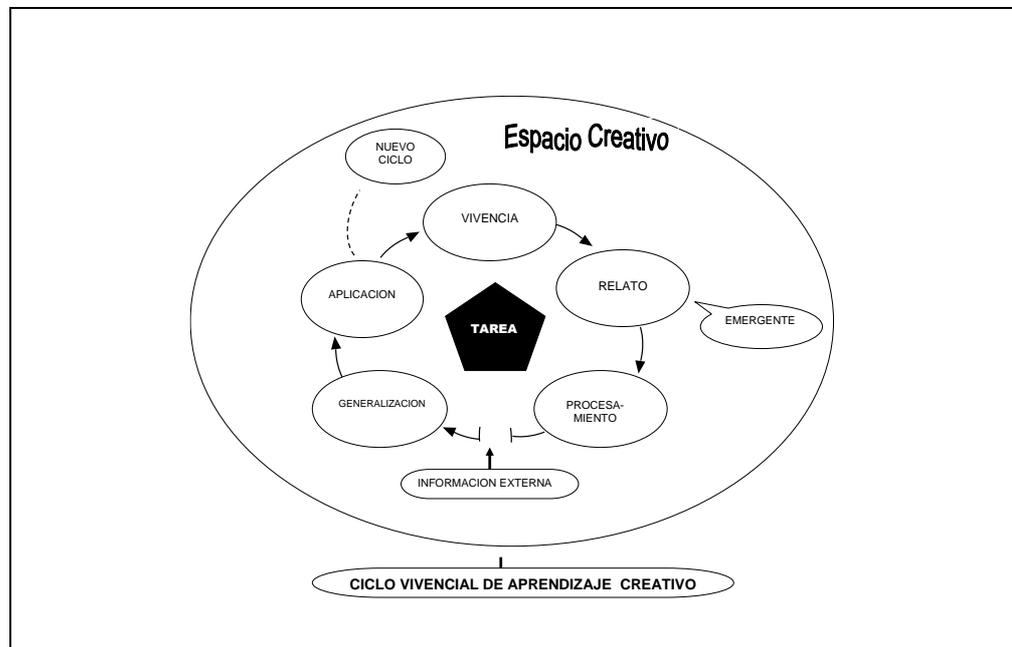
aplicados en su vida laboral a situaciones de la vida real similares a las vividas en la actividad. Esta fase es la que hace que el Ciclo Vivencial sea eminentemente práctico; por lo tanto, si es omitida o pasada ligeramente, el aprendizaje tiende a ser superficial y poco significativo.

La quinta etapa es la Aplicación, que supone la fase final del Ciclo Vivencial para la que todo el proceso ha sido planeado. Aquí hay un encuentro con los componentes explícitos de la Tarea y los componentes implícitos que emergieron en el proceso y que han sido integrados. El facilitador ayuda a los participantes a transferir generalizaciones a las situaciones reales en las cuales están envueltos. Se planean procedimientos para que los participantes y el grupo usen el aprendizaje generado.

Ya al final del proceso Gutiérrez plantea el inicio de un Nuevo ciclo. La aplicación real del aprendizaje es una nueva experiencia para el participante que también puede ser examinada inductivamente; así mismo las conclusiones y aplicaciones asumidas por el grupo pueden dar paso a un nuevo Ciclo Vivencial a trabajarse en el taller iniciando un proceso en espiral.

Una última acotación que Gutiérrez realiza en su modelo se refiere a lo que él denomina Emergentes, que son dificultades en la red de comunicación en el grupo que se presentan en la ejecución de la tarea y se hacen explícitas en el desarrollo de la misma. Son signos o señales de un obstáculo epistemológico o dificultad de abordar un conocimiento cualquiera en el grupo. Existe una lectura de emergentes que puede ser leída o actuada a través de un psicodrama que corresponde a un reflejo desde los facilitadores de lo que ocurre en el proceso con las vivencias del grupo. Así lo implícito de la tarea se explicita y se convierte en nuevos datos para la fase de procesamiento (Pichon- Riviere, 1981).

Una distinción fundamental del Modelo Inncrea es que no se enseñan contenidos, sino que el grupo aprende sobre sus procesos asociados a un contenido determinado. Durante el desarrollo del Ciclo cada persona en el equipo se involucra en una actividad, la analiza críticamente, extrae un aprendizaje y toma compromisos para su aplicación en el trabajo. Por ejemplo: en el caso del liderazgo, el equipo no recibe una clase de liderazgo, sino que vive una experiencia que le hace ver sus estilos de liderazgo y los del grupo, extrae un *insight* útil de este análisis y aplica los resultados en su vida cotidiana.



Cuadro 11. Ciclo Vivencial de Aprendizaje Creativo. Fuente: Gutiérrez y Bermeo 2012.

Para cerrar el análisis del Ciclo Vivencial, Gutiérrez se plantea las siguientes preguntas: ¿hasta dónde se avanza? Hasta donde la sabiduría del grupo, su homeostasis lo permite. ¿Es siempre alegre? No, no nos ocupamos de entretener al grupo, el humor surge como parte del proceso pero no es un fin en si mismo.

Gutiérrez, plantea que su Ciclo Vivencial tiene un movimiento espiral donde el emprendimiento y el humor juegan un papel determinante. Entiende el proceso de aprendizaje como un movimiento en espiral, que se construye a partir del descubrimiento de algo nuevo, de realizar nuevas conexiones, de romper paradigmas, situación que sin duda genera ansiedad y en algunos casos miedo. Si nos concentramos aún en ese punto, aparece el humor. La asimetría provoca que lo obvio se vea y nos sorprendamos. El humor nos comunica con este niño que todos llevamos dentro. Nuestro niño interno nos facilita el aprendizaje, nuestro niño nos recuerda lo agradable que es descubrir algo nuevo.

El propósito de estas nuevas conexiones es que los participantes del proceso tomen acción en algún aspecto de su vida personal-grupal-laboral. Esta invitación o empuje a la acción implica un empoderamiento del trabajador en su puesto de trabajo. El tomar acción se relaciona con emprender acciones nuevas. Si bien se define emprendedor/intraemprendedor como una persona que causa una asimetría, rompe un esquema, aprovecha una oportunidad, toma un quiebre y lo transforma en oportunidad, genera algo nuevo de valor y crea riqueza, en conclusión una persona con características de innovador, flexible y creativo. Esto da un giro a la definición de emprendedor, que parece estar más enfocada a la pregunta ¿cómo puedo hacer que la innovación, la flexibilidad y la creatividad sean operacionales?, ya sea en la creación de un negocio nuevo o al interior de mi trabajo habitual (Castillo, 1999).

1.5 Potencialidad del Aprendizaje Vivencial en el trabajo con adultos

Aprender a través de la experiencia es la esencia de toda educación, planteaba Jhon Dewey, quien proponía desarrollar en los estudiantes el hábito de pensar en conexión con la experiencia. Planteaba que el pensamiento que no conduce a mejorar la eficacia en la acción y aprender más acerca de nosotros mismos y del

mundo en el que vivimos es algo que se queda sólo en pensamiento, de la misma forma en que la habilidad desarrollada sin pensar se desconecta de los propósitos para los cuales será utilizada.

El aprendizaje experiencial (experiential learning) se basa en la asunción de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. ¿Y qué entendemos por experiencia? Maturana (2007) plantea: la experiencia es lo que nos pasa cuando somos conscientes de que lo que nos pasa nos pasa como un suceder de nuestro vivir que distinguimos en el vivir del lenguajear.

El aprendizaje experiencial existe como una forma particular de aprendizaje distinguida por el papel central que la experiencia juega en el proceso de aprendizaje. La experiencia concreta es trasladada a una conceptualización abstracta la cual es testeada activamente a través de nuevas experiencias en forma cíclica (Kolb, Rubin y Mcintyre, 1997).

Al pensar el aprendizaje experiencial en la universidad corporativa podemos conectarlo con los principios de la educación de adultos. Malcolm S. Knowles, introdujo la teoría de andragogía como el arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender. Consideraba que los adultos necesitan ser participantes activos en su propio aprendizaje. Knowles expresaba que los adultos aprenden de manera diferente a los niños y que los docentes en su rol de facilitadores del aprendizaje deberían usar un proceso diferente para facilitar este tipo particular de aprendizaje.

Cuando un adulto se enfrenta a un proceso de aprendizaje se debe tomar en cuenta que existe una serie de factores que influyen en diferentes niveles (cognitivo, volitivo, actitudinal y procedimental) y que inciden de forma directa

en los resultados del proceso. Para quienes diseñan, ejecutan y evalúan programas de formación para adultos es de vital importancia incorporar estos principios a fin de potenciar la efectividad del aprendizaje.

Los adultos en general muestran mayor resistencia al cambio, al ser el aprendizaje una actividad cuya característica fundamental es la modificación de conductas, habitualmente éste se percibe como una amenaza y en especial cuando se enfrentan a procesos de aprendizaje que son impuestos por terceros, situación frecuente en el mundo laboral y organizacional.

Los adultos son autónomos y auto-dirigidos, esto quiere decir que toman sus propias decisiones, incluso deciden qué aprender y qué no aprender, además cuentan con un esquema de creencias establecidas y valores, y se sienten con el derecho de opinar en cualquier entorno de aprendizaje y en cualquier momento del proceso.

Los adultos prefieren temas relevantes, temas que ellos consideran les aporta de forma significativa y que pueden incidir de manera práctica y directa en su trabajo. La mayoría de estudiantes adultos están orientados a los objetivos, por lo tanto toda actividad de aprendizaje debe significar un aporte a su desarrollo profesional y/o personal, también prefieren aprender información práctica que se pueda trasladar de forma inmediata a su diaria labor.

Los adultos aprenden de sus errores pero son extremadamente sensibles al fracaso, uno de sus mayores temores es verse expuestos ante sus compañeros de trabajo, sus subalternos o superiores. En contraste, los adultos aprenden mejor cuando tienen éxito, por lo tanto hay que asegurarse de generar un aprendizaje exitoso que promueva el reconocimiento y por ende el fortalecimiento de la autoestima.

Los adultos prefieren aprender a través de diferentes sentidos, mientras más diversos sean los estímulos mayor predisposición mostrarán al momento del desarrollo de las actividades. Este es un aspecto a cuidar porque muchas veces se cae en el activismo estéril donde se pierde rápidamente el nivel de atención e involucramiento, haciendo del proceso de aprendizaje una actividad sin contenido y poco significativa.

Los adultos aprenden mejor cuando los contenidos del aprendizaje se han programado para adaptarse a ellos y cuando pueden monitorear su propio progreso, es decir cuando se genera una cultura de autoevaluación. La participación activa del adulto en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje es de vital importancia para su efectividad, esta tarea es responsabilidad del facilitador.

Los adultos se resisten al aprendizaje generalmente cuando no ven el beneficio que este proceso les reporta, cuando no confían en la capacidad del instructor, cuando no están de acuerdo con el valor que éste le confiere al contenido del aprendizaje, cuando las condiciones de infraestructura física y tecnológica no favorecen el proceso y cuando no se genera un clima adecuado para el aprendizaje.

Antes de mostrar las bondades y el océano de oportunidades que brinda el Aprendizaje Vivencial para el trabajo con los adultos, es oportuno reflexionar primero sobre la forma en la que se desarrolla y se lleva adelante el proceso educativo en el ámbito escolar y académico, así como, en el laboral y organizacional donde generalmente se reproducen los patrones o modelos presentes en la educación formal.

En el mundo Occidental hemos objetivado una forma sobre lo que es enseñar (y sobre lo que es aprender) congelada en una serie de ritos, que en sí mismos son una trampa que mata cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Existen ya suficientes pruebas, desde hace décadas, sobre la obsolescencia de estos métodos y modelos (Lowenfeld, 1961; Maslow, 1987). Tanto en sus pretensiones obtusas y persistentes sobre la adquisición de conocimientos, como en sus métodos y orientaciones pragmáticas: clases expositivas, confianza excesiva en la tecnología, memorización de datos, aburrimiento, proceso centrado en el docente. Lowenfeld (1961) reaccionaba diciendo: “en nuestro sistema actual de educación encontramos que casi todo está orientado, todavía, hacia el aprendizaje, lo que en muchos casos significa nada más que la adquisición de conocimientos”.

Sin embargo, estas orientaciones, métodos y técnicas siguen campantes matando las buenas intenciones no solo de educadores de jardines infantiles, escuelas, colegios, liceos y universidades; sino también de relatores de cursos de capacitación y avezados gerentes de recursos humanos, amén de los grupos de trabajadores que, ya adultos, se ven obligados a revivir los ya trillados estilos de traspasar nuevos conocimientos y los seudojuegos que se utilizan solo para capear un poco el aburrimiento y la disociación. La capacitación de adultos no ha escapado durante años a la clase expositiva y la memorización como forma primordial de aprendizaje.

Si no necesitamos "adquirir conocimientos" en el aula escolar y universitaria; con mayor razón necesitamos algo distinto de conocimientos en la capacitación laboral. ¿Qué competencias requiere nuestra sociedad de la fuerza laboral? ¿qué requieren las organizaciones de sus colaboradores internos?

1. La sociedad requiere el desarrollo de actividades en equipo y de coordinaciones entre personas; esto implica la necesidad de desarrollar en los colaboradores internos de las organizaciones (trabajadores y personal), competencias y habilidades para trabajar en equipo, desarrollar equipos,

liderar, comunicar errores, desaciertos o puntos de vista disidentes, actitudes para liderar y rebelarse, habilidades de negociación, entre otras.

2. Se requiere cada vez más una mirada sistémica para comprender procesos más amplios donde nuestra conducta, actitudes visibles en nuestro trabajo cotidiano, incide a través de ciclos sistémicos invisibles, en rutinas y trabajos de otros, incluso en lugares remotos (Senge, 1995).
3. El cambio tecnológico vertiginoso crea nuevas soluciones, y nuevos problemas, y la necesidad de nuevas velocidades de respuesta y de solución por parte de cada persona en su puesto de trabajo.
4. Cada vez más se requiere no solo contar con la capacidad del colaborador interno (trabajador), su aptitud; sino con su forma de realizar determinado trabajo, la forma de utilizar particularmente esa información o conocimiento, es decir, su actitud.

En respuesta a estas demandas que están vinculadas directamente a la gestión del cambio dentro de las organizaciones, desde la modificación de conductas de los colaboradores, emerge el Aprendizaje Vivencial como una de las herramientas más genuinas y eficaces para propiciar los procesos de aprendizaje que les permita a las personas ser protagonistas del urgente cambio de paradigma que requieren las organizaciones para hacer frente a las nuevas y cambiantes demandas del entorno.

- El aprendizaje vivencial por su naturaleza derrumba de entrada las barreras que los adultos ponen a la hora de enfrentarse a procesos de aprendizaje. La generación de un espacio creativo incluso antes de iniciar la actividad y el enfoque centrado en la tarea (objetivo de aprendizaje) permite que las personas se involucren de forma efectiva desde un inicio en el proceso.

- El aprendizaje vivencial otorga total protagonismo al participante, pues por su organización demanda una participación activa del individuo desde la primera etapa del proceso, esto genera un sentido de apropiación y corresponsabilidad que saca lo mejor del participante en beneficio de la experiencia de aprendizaje.
- El aprendizaje vivencial promueve una alineación de los actores del hecho educativo: facilitador y participantes se encuentran a un mismo nivel jerárquico, ambos son garantes del éxito de proceso aunque con diferentes responsabilidades. Esta situación de linealidad rompe las tensiones propias de una actividad nueva y permite una construcción significativa de aprendizajes donde todos cuentan con derechos y deberes que cumplir y que están claramente establecidos en la descripción de cada una de las etapas del ciclo.
- El aprendizaje experiencial no solo da la libertad sino invita a introducir y generar actividades lúdicas para la primera etapa del proceso. Es sabido que el juego es una poderosa herramienta de aprendizaje y más aún cuando éste responde a un correcto diseño y prolija ejecución. Dicen que todos llevamos un niño dentro, pues el juego logra sacar ese niño, o en su defecto pone al individuo en una posición de virtualidad que le permite entregarse íntegramente a la actividad sin mediar los filtros y esquemas propios del comportamiento del adulto, así de esta forma se puede generar información muy valiosa para la siguiente etapa del proceso.
- El aprendizaje vivencial por su filosofía busca que sea el participante quien elabore y genere sus propios aprendizajes, genera ese sentido de libertad tan necesario para el adulto. El facilitador lo que hace es acompañar durante el proceso y estar atento para que en el caso de presentarse una distracción o una desviación del objetivo de aprendizaje se pueda encauzar el proceso y reenfocar al participante.

- El aprendizaje vivencial, al ser una metodología claramente definida y que cuenta con una secuencia lógica, permite tener control del proceso, pero un control que va más allá del cumplimiento de las normas y principios que rigen su ejecución. Este control hace referencia a la habilidad que tiene el facilitador para llevar al grupo de una etapa a otra, renovando de forma permanente la motivación y concitando el interés en función de una nueva tarea.
- El aprendizaje vivencial, por sus atributos y la forma en que se practica, propicia que el individuo genere aprendizajes que van más allá del ámbito estrictamente laboral, produciendo aprendizajes de segundo orden, con los que el participante modifica su conducta desde un cambio de perspectiva, pues ha cambiado o modificado su punto de referencia. Esto contribuye de forma significativa a un desarrollo personal, una de las demandas de los adultos a la hora de enfrentarse a los procesos de aprendizaje.
- El aprendizaje vivencial es un ciclo virtuoso, una espiral en movimiento, una actividad dinámica, donde el producto final de un ciclo se convierte en el punto de partida para uno nuevo, lo interesante es que este fenómeno se puede dar tanto a nivel individual como colectivo. Convirtiéndose de esta forma en una fuente inagotable para la generación de proceso de cambio a nivel personal, grupal y organizacional.
- El aprendizaje vivencial suscita el trabajo en equipo, lleva a los participantes al permanente intercambio de conocimientos, la puesta en escena de destrezas y habilidades así como la puesta a prueba del componente actitudinal. Esto permite por un lado bajar la tensión de la exposición individual y por otro promover la construcción de aprendizajes compartidos que habitualmente superan a la producción individual, con lo

cual se minimiza la posibilidad de error y se maximiza la probabilidad de éxito, situaciones tan demandadas por los adultos a la hora del aprendizaje.

- El aprendizaje vivencial es una provocación a los sentidos de los participantes. La posibilidad de incorporar diferentes técnicas activas permite que la estimulación de los sentidos esté presente desde el arranque del ciclo, lo que provoca que los participantes se impliquen en el proceso y se entreguen a la actividad de aprendizaje en cuerpo y mente, dejando de lado las distracciones típicas por su condición de adultos.

1.6 Conclusiones

- Recorrer la historia de la psicología moderna desde sus fundamentos filosóficos y epistemológicos permite ahondar en la comprensión del complejo comportamiento humano. Considero que esta misma complejidad es la que pone en escena varios movimientos y corrientes que desde su particular perspectiva pretenden explicar el funcionamiento del aparato psicológico y su incidencia en la conducta de las personas. Cada uno de ellos ha entregado sustanciales aportes para este cometido aunque en algunos casos los principios se encuentren en polos opuestos. Si existe una condición común, es que todos desde su fundamentación teórica buscan la salud mental del individuo y su correcta adaptación al entorno.
- Analizar las teorías del aprendizaje y sus implicaciones en el desarrollo de los individuos posibilita descubrir la trascendencia del aprendizaje en cada uno de las etapas de desarrollo del ser humano. Estas teorías basan sus principios en las corrientes y movimientos de la psicología, pero también han buscado respuestas a este fenómeno en otras áreas del conocimiento, ampliando de esta forma la comprensión del fenómeno del aprendizaje. Es claro que esta teorización no es un asunto terminado, la aparición de nuevos descubrimientos, particularmente en las neurociencias, abren un abanico de nuevas posibilidades que se pueden traducir en tecnologías que permitan potenciar los procesos de aprendizaje a la luz de las nuevas demandas, fruto del vertiginoso proceso de cambio que experimenta la sociedad en general.
- El aprendizaje vivencial surge como una alternativa válida para hacer frente a las nuevas demandas de la educación formal e informal en virtud de su naturaleza centrada en la experiencia como fundamento del aprendizaje y el estímulo para su generación. Sus características y proceso metodológico hacen que el individuo se involucre activamente en el hecho educativo,

superando la perspectiva pasiva de los modelos tradicionales y facilitando un desarrollo holístico. La actividad en grupos de trabajo es uno de los elementos más destacados de este enfoque, que genera una interacción social y cultural, lo que supone un factor determinante en el aprendizaje. Por último, el factor socioemocional es otro de los factores que el aprendizaje vivencial cuida con especial atención.

- Todo proceso educativo representa un reto, más aún cuando se trata de trabajar con adultos. Las peculiaridades que rodean a esta actividad demandan una serie de elementos que se deben conjugar de forma adecuada para lograr un proceso de aprendizaje efectivo, el establecimiento de objetivos, junto a la selección de una metodología adecuada y el correcto desempeño del facilitador acerca a esta utopía. El aprendizaje vivencial, gracias a su naturaleza y metodología, surge como una de las alternativas más válidas para cumplir con este cometido.

CAPÍTULO 2

LA FACILITACIÓN COMO TÉCNICA Y ACTITUD PARA LA GENERACIÓN DE PROCESOS DE APRENDIZAJE EFECTIVOS

2.1 Introducción

El aprendizaje es una de las actividades esenciales en la vida del ser humano, ya que a través de él se adquieren las destrezas necesarias para ir superando de forma satisfactoria cada una de las etapas del desarrollo evolutivo. Cuando se alcanza la madurez el aprendizaje adquiere una connotación diferente pues, además de cumplir con su función elemental de exploración y adaptación, se convierte en la herramienta base para alcanzar el desarrollo profesional y por ende el personal de cada individuo.

Este fenómeno transcurre en la edad adulta, que ya de por sí es una etapa muy particular por todas las peculiaridades que acompañan a las personas en esta etapa de la vida. La elección de una carrera profesional, la inserción en el mundo laboral, la construcción de una identidad propia, la generación de recursos económicos para la sostenibilidad, la búsqueda del reconocimiento, la necesidad de trascender, encajar en la aldea global, darle sentido a la existencia son entre otras las inquietudes que ocupan gran parte de la actividad cognoscitiva de los adultos. Razón por la cual al diseñar, desarrollar y evaluar procesos de aprendizaje en esta etapa de la vida es necesario tomar en cuenta factores actitudinales, metodológicos y cognoscitivos que permitirán alcanzar con éxito los objetivos planteados.

Es fundamental que las personas que están involucradas en actividades de aprendizaje con adultos, sean de carácter formal o informal, conozcan los principios ligados al trabajo de educación con este grupo etario, de igual forma la exploración de herramientas metodológicas y el acercamiento a técnicas de abordaje fortalecerán el perfil profesional de quien ejecuta esta actividad.

En la educación formal es imperativa la presencia de una figura que cumpla el rol de docente, maestro, profesor, instructor, entre las tantas denominaciones que se han dado a esta labor. Más allá de las denominaciones asignadas al rol, es la manera en que se desarrolla el trabajo la que marca la diferencia a la hora de verificar la efectividad de los procesos de aprendizaje. Es allí donde irrumpe con fuerza el principio de la facilitación como técnica y actitud para hacer frente al difícil reto de educar a adultos.

2.2 La Andragogía

La teorización de la educación ha sido una preocupación permanente, desde los antiguos filósofos griegos ya se esbozaron los primeros preceptos sobre esta actividad. Sócrates (469 – 399 a.C), mediante la mayéutica, método filosófico de investigación y de enseñanza. Este consiste en entablar entre el maestro y el discípulo un diálogo estructurado en cuatro estadios: en el primero se plantea una pregunta del tipo: ¿qué es?; en el segundo, el discípulo contesta la pregunta, que es rebatida por el maestro, lo que produce confusión y malestar en el discípulo: en el tercero, se suscita una discusión sobre el tema. Aquí, el objetivo del método radica en estimular definiciones más generales y precisas, y en el cuarto continúa la discusión hasta que el discípulo alcanza el conocimiento general, exacto y riguroso.

Platón (427 – 347 a.C.) alumno de Sócrates intenta explicar la educación desde el principio filosófico de la dualidad humana alma-cuerpo. De este modo, el hombre debe liberarse de la esclavitud del cuerpo que mantiene el alma confinada, puesto que la esencia de éste es el alma, y el alma es predominantemente la razón. Y ¿cómo se libera? Mediante la verdadera educación. Para Platón, el hombre educado es el que se esfuerza por cuestionar y desentrañar el significado de las cosas con el objeto de superar su banalidad.

El tercer filósofo que contribuye al acto educativo es Aristóteles (384 – 422 a.C), quien sostiene que el fin de la existencia es la conquista de la felicidad. Para alcanzarla, el hombre debe cultivar las relaciones sociales y el espíritu. Por ello, sobresalen en este estudioso la educación del carácter, la cual es innata, pues el hombre es un ser social: es decir, que solamente por medio de la interacción con otros individuos el hombre se

hace hombre, lo que significa ser un buen hombre. De ahí que unos se expliquen a otros cómo debe ser su conducta. Ahora bien, esta educación debe ejercitarse a través de toda la vida, puesto que el hombre es dependiente e imperfecto. En consecuencia, la educación se entiende como un proceso de perfeccionamiento y, por tanto, abarcará todo el ciclo vital.

Las ideas de la liberación y el perfeccionamiento del ser humano (educación permanente), mediante el conocimiento adquirido por medio del acto educativo, y la elaboración del conocimiento por parte del mismo hombre, entendido como un descubrimiento a partir de la reflexión, son las ideas fuerza que dan forma a los futuros principios andragógicos. Según (Chacón, 2012) es en 1833 cuando el maestro de primaria alemán Alexander Kapp retoma el arquetipo platónico de educación y acuña el término de Andragogía, derivado del etimología griega ανδρος (hombre) y άγω (conduzco). En consecuencia, esta se entiende como el arte y la ciencia que facilita el proceso de aprendizaje de adultos (Instituto Nacional para la Educación de Adultos [INEA], 2007).

El vocablo Andragogía surge en oposición al término Pedagogía, pues Kapp considera a éste último como una disciplina que restringe el proceso educativo a la niñez, sin extenderlo a la vida total del ser humano y que, además, se centra más en la transmisión de conocimientos que en su construcción. De esta forma surge una nueva forma de concebir la educación de adultos en contraposición con la pedagogía, pues se considera que sus principios y postulados se muestran limitados al momento de responder a las demandas del adulto como un ser capaz y con un cúmulo de experiencias que rigen, en gran parte, el hecho educativo.

Esta nueva perspectiva en relación a la educación de los adultos no fue necesariamente aceptada por otros pedagogos y teóricos de la época, quienes se mostraban resistentes a dividir la praxis educativa en dos parcelas, uno de ellos fue Johhan Herbart, quien es fiel creyente de la instrucción como acto educativo, que moldea el deseo y la voluntad de las personas, visión que sume al término Andragogía en el olvido por casi un siglo (Sánchez, 1989).

En 1921, el sociólogo alemán Eugen Rosenstock retoma el término Andragogía y asevera que la pedagogía es inaplicable a la educación de adultos, porque requiere una base filosófica, unos métodos, un currículo y una relación entre profesor-alumno distintas de lo concebido en la educación para niños. También, hace hincapié en que la educación de adultos no debe circunscribirse dentro del aula, sino que el proceso andragógico tiene una relación directa con la vida y con la formación profesional de los adultos, a fin de facilitarles la adquisición cognitiva y las destrezas indispensable para ello (Sánchez, 2012:19).

Pese a su gran aporte, estas ideas no gozan de aceptación ni en Europa ni en Estados Unidos hasta que ambos contextos experimentan las secuelas de la Segunda Guerra Mundial, cuando se enfrentan a una masa de ciudadanos discapacitados y analfabetos, a quienes es preciso reeducar, para que se incorporen a la fuerza laboral (Lépiz, 2011).

Es, Malcolm Pastor Knowles (1913 - 1997) educador estadounidense quien se convierte en la figura más representativa del movimiento andragógico en el siglo XX, al usar el término andragogía como sinónimo

de la educación de adultos. Para Knowles, la andragogía es el arte y la ciencia de la educación de adultos, por lo que la andragogía se refiere a cualquier forma de aprendizaje de adultos (Kearsley, 2010). Su trabajo estuvo enfocado a establecer los principios que rodeaban el fenómeno andragógico, lo que le llevó a establecer los supuestos y los principios que rigen la educación con adultos.

2.2.1 Supuestos de la educación con adultos

En 1980, Knowles esboza las cuatro primeras suposiciones acerca de las características de los alumnos adultos (andragogía) que son diferentes de los supuestos sobre los estudiantes secundarios (pedagogía). En 1984, añadió una quinta suposición. Y por último en 1989 y 1990 fruto de su arduo trabajo de investigación y docencia planteó un nuevo supuesto que por su connotación se convirtió en el primero de la lista que a continuación se presenta.

1. La necesidad de saber: el adulto necesita saber por qué necesita aprender algo antes de emprender el aprendizaje y cómo puede utilizarlo en su vida real. Esto a diferencia del modelo pedagógico donde el maestro es quien determina qué se debe aprender para aprobar un curso, sin que necesariamente se vea en la práctica la aplicabilidad de ese conocimiento. Respecto a este supuesto el adulto necesita que se le entregue información en tres áreas: cómo se va a llevar a cabo el aprendizaje, qué es lo que va a aprender y por qué ese aprendizaje es importante (Knowles, Holton & Swanson, 2005).
2. El autoconcepto: el adulto tiene un concepto de sí mismo de persona autodirigida y autónoma. En el modelo pedagógico, el concepto que tiene el profesor del alumno es de personalidad dependiente, por lo tanto, el autoconcepto del alumno es el de personalidad dependiente.

En el modelo andragógico se asume que el adulto tiene el autoconcepto de ser responsable de sus propias decisiones, de su propia vida y que por lo tanto se siente capacitado para la auto-dirección. Es adulto necesita que el hecho andragógico se desarrolle en un espacio de libertad que promueva la participación activa desde el compromiso y no desde la imposición.

3. El papel de la experiencia: el adulto llega a la actividad educativa con un gran volumen y calidad de experiencias. En el modelo pedagógico la experiencia del alumno generalmente es de poco valor para el aprendizaje, la experiencia que cuenta es la que ayuda a producir el profesor o el recurso didáctico y que se da de forma colectiva. Un grupo de estudiantes adultos es más heterogéneo en términos de historial, estilos de aprendizaje, motivación, necesidades, intereses y objetivos, por lo tanto debe ponerse gran énfasis en la educación individualizada. Para los adultos, que sus conocimientos y experiencias sean parte del proceso de aprendizaje es un factor altamente motivador, en el modelo andragógico el uso adecuado del fondo de experiencia de los estudiantes juega un papel preponderante.

4. Disposición para aprender: los adultos están preparados para aprender las cosas que necesitan saber para ser capaces de hacer frente efectivamente a situaciones de su vida real. En el modelo pedagógico se asume que los alumnos están preparados para aprender cuando el profesor les dice que deben aprender, si quieren aprobar el curso. De forma general, en la vida adulta el individuo está dispuesto a aprender lo que sea cuando detrás existe un objetivo, por ejemplo a al momento de conseguir trabajo es capaz de desplegar variadas estrategias a fin de adquirir las competencias necesarias que le permitan hacerse con el cargo. Para los adultos es de vital importancia que los conocimientos que se van adquirir a través de los procesos de aprendizaje sean de aplicación directa y reporten beneficios al desarrollo de sus actividades.

5. Orientación al aprendizaje: la orientación en el aprendizaje del adulto está centrada en la vida, la tarea o el problema. En el modelo pedagógico se les enseña a los niños según una perspectiva de aplicación pospuesta de la mayoría de su aprendizaje. La escuela prepara al niño para el colegio, el colegio para la universidad y la universidad para una vida plena y que aporte a la sociedad, en consecuencia lo que aprendemos está centrado en el contenido de las asignaturas y el molde curricular, para el niño, el adolescente y el individuo en la primera edad adulta la educación es esencialmente una acumulación de conocimientos y desarrollo de habilidades que serán usadas más tarde en la vida. Los adultos aprenden nuevos conocimientos, adquieren nuevas habilidades, modifican actitudes y cambian valores más efectivamente cuando éstos se presentan en el contexto de aplicación en situaciones de la vida real a la hora de resolver problemas.

6. Motivación para aprender: si bien los adultos responden a algunos motivadores externos (mejores trabajos, promociones, salarios más altos, etc.), los motivadores más potentes son presiones internas (el deseo de incrementar su satisfacción laboral, autoestima, calidad de vida, etc.). En el modelo pedagógico se espera que los estudiantes estén motivados a aprender por motivadores externos como calificaciones, aprobación desaprobarción del profesor y presiones del entorno familiar. Los adultos buscan en los procesos de aprendizaje elementos que además de contribuir a su correcto desempeño laboral les permita el desarrollo profesional y por consiguiente el crecimiento personal. De hecho, cuando el proceso de aprendizaje conecta con está última necesidad, el adulto parece mostrar una mejor y mayor disposición a aprender.

Del trabajo de Knowles sobre los supuestos que rigen el modelo andragógico se desprenden una serie de elementos que establecen una marcada diferencia con el modelo pedagógico. La puesta en escena de la

educación bajo los principios de la andragogía requiere que además de tomar en cuenta estos elementos teóricos también se desplieguen una serie de mecanismos que permitan que dinamizar el proceso y mantenerlo fiel a su filosofía.

En el Cuadro 12 a través de una comparación de los supuestos y procesos de la pedagogía y la andragogía se muestran una serie de elementos que las personas involucradas en procesos de aprendizaje con adultos deben tener en cuenta al momento de su diseño, desarrollo y evaluación. Tomar en consideración estos factores y recomendaciones permite potenciar el trabajo, ya que promueven el involucramiento efectivo de los participantes, el nacimiento de un compromiso genuino con el proceso, y el alcance de los objetivos propuestos desde un sentido de corresponsabilidad.

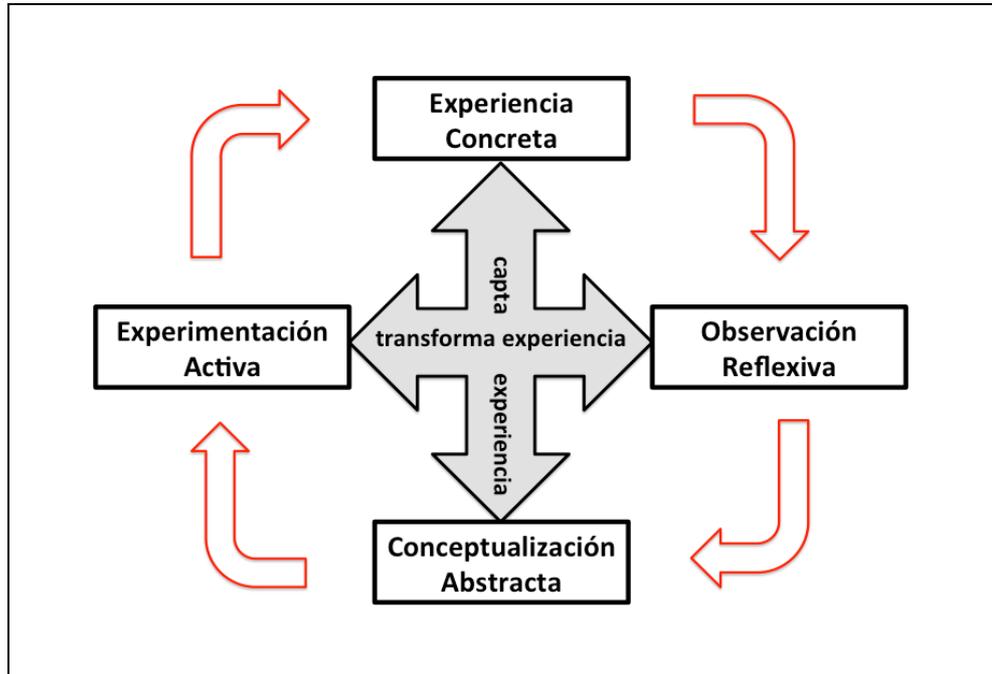
UNA COMPARACIÓN DE LOS SUPUESTOS Y PROCESOS DE LA PEDAGOGÍA Y LA ANDRAGOGÍA					
MALCOLM S. KNOWLES					
	SUPUESTOS		ELEMENTOS DEL PROCESO		
	PEDAGOGÍA	ANDRAGOGÍA		PEDAGOGÍA	ANDRAGOGÍA
Autoconcepto	Dependencia	Incremento en la autodirección	Clima	Orientado a la autoridad Formal competitivo	Reciprocidad Respeto Colaborativo Informal
Experiencia	Tiene poco valor	Los discentes son un recurso rico para el aprendizaje	Planeamiento	Exclusivamente a cargo del docente	Participativo
Disposición para el aprendizaje	Desarrollo biológico Presión social	Tareas de desarrollo (de los roles sociales)	Diagnóstico de necesidades	Exclusivamente a cargo del docente	Autodiagnóstico compartido
Perspectiva en el tiempo	Puesta en práctica diferida	Puesta en práctica inmediata	Formulación de objetivos	Exclusivamente a cargo del docente	Negociación mutua
Dirección del aprendizaje	Centrado en el sujeto	Centrado en el problema	Diseño	Lógica de la disciplina o asignatura Unidades temáticas	Secuencia en términos de disposición Unidades basadas en problemas
			Actividades	Técnica expositiva	Técnicas experimentales (investigación)
			Evaluación	Exclusivamente a cargo del docente	Rediagnóstico mutuo de necesidades Evaluación mutua

Cuadro 12. Comparación de los supuestos y procesos de la pedagogía y andragogía. Fuente: Elaboración propia a partir de Knowles (1995)

2.3 Los Estilos de Aprendizaje

Uno de las interrogantes más comunes entre estudiantes y profesores al momento del proceso educativo es el relacionado con la forma de aprender. De ahí que en el salón de clase de forma habitual surja una serie de comentarios (¿otra vez lecturas? ¡de nuevo el profesor va a utilizar diapositivas! ¿podemos cambiar de actividad? ¡una dinámica, qué chévere!) que cuestionan o aprueban las actividades propuestas por el profesor para cumplir con el proceso de aprendizaje. Pero la inquietud más grande surge cuando una misma actividad provoca reacciones diferentes dentro del salón de clases y en algunos casos antagónicas, para un grupo de estudiantes dicha actividad provoca algarabía y en otros desazón. La falta de experiencia en la actividad docente puede llevar al maestro a pensar que esto tiene que ver más con la afinidad del estudiante hacia una asignatura o con la predisposición actitudinal hacia el trabajo e incluso con la percepción de la interrelación con el docente. Esta perspectiva podría ser muy limitada ya que se centrará en los aspectos formales del proceso y no a los elementos de fondo. Si se considera que cada persona es única, también deberíamos tener en cuenta que su proceso de aprendizaje responderá a esa condición y, por lo tanto, no todas las personas aprenderán de la misma forma. A partir de esta reflexión surge como respuesta la propuesta de Estilos de Aprendizaje.

Como habíamos mencionado en el capítulo anterior, Kolb (1984) describe el proceso de aprendizaje como un ciclo o espiral donde las experiencias concretas inmediatas son la base de las observaciones y reflexiones. Estas reflexiones suponen la asimilación y destilación de conceptos abstractos de pensamiento de los cuales se extraen nuevas implicaciones para la acción. Estas implicaciones se pueden probar de forma activa y sirven como guías para la creación de nuevas experiencias.



Cuadro 13. Ciclo de Aprendizaje de Kolb. Fuente: Elaboración propia a partir de Kolb (1984)

Según Kolb, Boyatzis y Mainemelis (2001), el aprendizaje requiere habilidades que son polarmente opuestas y el estudiante debe continuamente elegir qué tipo de habilidades de aprendizaje va a usar en una situación específica. Los autores apuntan a que la tendencia a elegir un tipo u otro de estrategia, viene determinada por la herencia, las experiencias de vida particulares y las exigencias del ambiente. A continuación se describen cada una de esas habilidades:

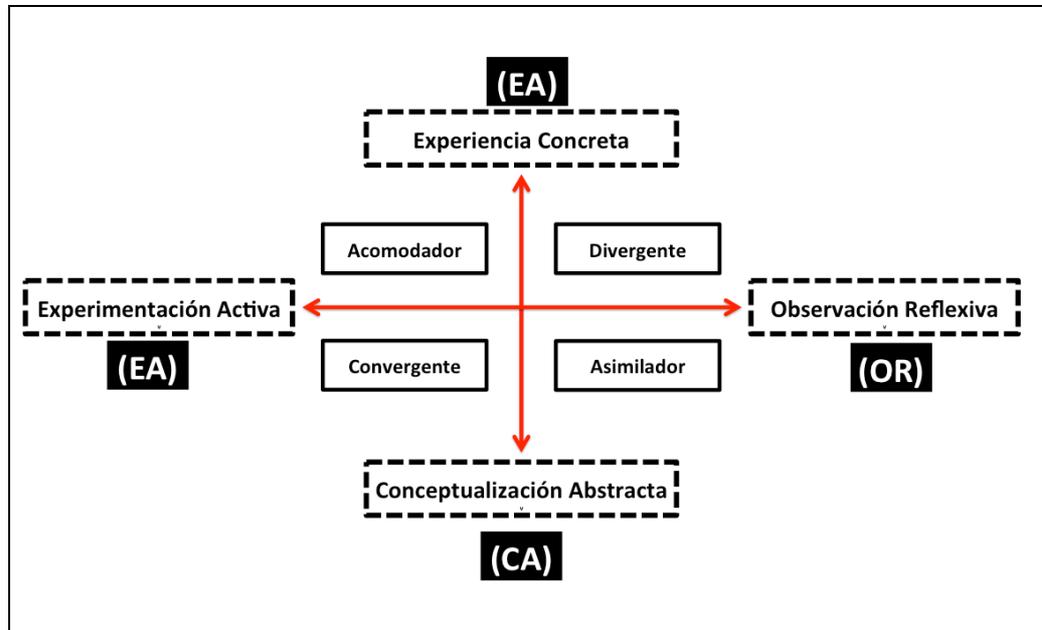
1. Observación reflexiva (OR): se aprende viendo y reflexionando sobre ello, se insiste en la comprensión de la experiencia práctica. Se estimula la capacidad de ver los mismos hechos desde perspectivas diferentes y apreciar los diferentes puntos de vista posibles.

2. **Conceptualización abstracta (CA):** se interpretan los acontecimientos y se comprenden las relaciones entre ellos. Es el momento de las ideas, de los conceptos, la generalización y la lógica. Es más importante el pensamiento que el sentimiento. Es el aprendizaje abstracto.

3. **Experimentación activa (EA):** el aprendiz transforma la comprensión en una propuesta o pronóstico sobre lo que puede suceder en el futuro o qué actuaciones deben emprenderse para mejorar lo que está haciendo, experimentando activamente lo aprendido en una nueva situación. Es el aprender actuando.

4. **Experiencia concreta (EA):** se trata de aprender a través de las experiencias, sintiendo.

En la captación de la experiencia, algunos individuos perciben la nueva información experimentando las cualidades del mundo de forma concreta, tangible, confiando en los sentidos y sumergiéndose en la experiencia concreta. Otros tienden a percibir, captar o afianzar la nueva información a través de la representación simbólica o conceptualización abstracta, pensando, analizando o planificando sistemáticamente, más que usando la sensación como guía. De igual forma, para transformar o procesar la experiencia algunos individuos tienden a observar con atención a otros que están envueltos en la experiencia y a reflexionar sobre lo que ocurre, mientras que otros optan por ir directamente a hacer las cosas. Los observadores favorecen la observación reflexiva mientras que los hacedores favorecen la experimentación activa. Estas preferencias, Kolb, Boyatzis y Mainemelis (2001) las llaman estilos de aprendizaje.



Cuadro 14. Ciclo del Aprendizaje Experiencial y estilos de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

A partir del ciclo de aprendizaje, Kolb (1984) desarrolla el instrumento LSI (Learning Style Inventory), recurso para identificar los diferentes estilos a partir de los cuales establecer una estrategia personalizada de aprendizaje. Propone categorizar los aprendices en cuatro estilos según la manera en que los individuos utilicen cada uno de los diferentes estadios del ciclo de aprendizaje para captar y transformar la experiencia (combinación binaria). Siguiendo a Kolb et al. (2001) a continuación se describe cada uno de los estilos de aprendizaje:

- Divergente: sus habilidades predominantes son la experiencia concreta y la observación reflexiva. Son mejores en visualizar situaciones concretas desde varios puntos de vista diferentes. Consiguen su mejor desempeño en situaciones que requieren generación de ideas, como una sesión de

tormenta de ideas. Tienen intereses culturales amplios y les gusta acumular información. Les interesa la gente, son imaginativas, poseen conciencia y sentido de los valores. Tienden a especializarse en arte. En situaciones de aprendizaje formal prefieren trabajo en grupos, escuchar con la mente abierta y recibir feedback personalizado. Suelen elegir profesiones relacionadas con el servicio social como psicología, enfermería, trabajo social, política, y relacionadas con el arte y la comunicación como teatro, literatura, diseño, periodismo u otros medios de comunicación de masas.

- **Asimilador:** Sus habilidades predominantes son la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Son los mejores para entender un amplio rango de información y darle una forma concisa y lógica. Están menos centrados en la gente y más interesados en las ideas y conceptos abstractos. Generalmente, encuentran más importante que una teoría tenga solidez lógica y valor práctico. Este estilo es importante para la efectividad en la información y para las carreras científicas. En situaciones de aprendizaje formal, prefieren lecturas, exploración de modelos analíticos y tener tiempo para pensar las cosas. Suelen elegir profesiones relacionadas con la ciencia como biología, matemáticas, física, y con la información o investigación como investigación educativa, sociología, derecho o teología.
- **Convergente:** las habilidades dominantes de este estilo son la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Son los mejores en encontrar usos prácticos para las ideas y las teorías. Tienen la habilidad de resolver los problemas y tomar decisiones basadas en la búsqueda de soluciones más que en cuestiones sociales o interpersonales. Ésta habilidad es importante para la efectividad en carreras de especialista y de tecnología. En situaciones de aprendizaje formal prefieren experimentar con nuevas ideas, simulaciones, tareas de laboratorio y aplicaciones prácticas. Suelen elegir profesiones relacionadas con la tecnología como ingeniería, ciencias computacionales, tecnología médica, etc., con la economía y las ciencias ambientales como la agricultura y sector forestal.

- **Acomodador:** las habilidades predominantes de este estilo son la experiencia concreta y la experimentación activa. Tienen la habilidad de aprender a través de la experiencia de primera mano. Disfrutan llevando a cabo planes e involucrándose en nuevas y retadoras experiencias. Su tendencia puede ser actuar por intuiciones más que por el análisis lógico. En la solución de problemas, confían más en la información de la gente que en su propio análisis técnico. Este estilo de aprendizaje es importante para la efectividad en carreras orientadas a la acción, tales como marketing o ventas. En situaciones de aprendizaje formal prefieren trabajar con otros para asignar las tareas, para establecer objetivos del trabajo de campo y para probar diferentes enfoques para completar un proyecto. Suelen elegir carreras relacionadas con organizaciones como gerencia, finanzas públicas, administración educativa y con los negocios como el marketing, la gerencia o los recursos humanos.

Según Knowles (2005) el modelo de Kolb ha hecho la mayor contribución a la literatura del aprendizaje experiencial al: 1) proveer una base teórica para la investigación del aprendizaje experiencial y 2) proporcionar un modelo para el diseño y la práctica del aprendizaje experiencial de los adultos. Knowles sugiere que en un nivel macro, los programas y clases pueden ser estructurados para incluir los cuatro componentes, y a un nivel micro, estos componentes pueden ser incluidos como unidades o lecciones. Para Tennant (1997) el modelo proporciona una estructura útil para la planificación de las actividades de enseñanza, como guía para la comprensión de las dificultades de aprendizaje y para la orientación profesional y la académica.

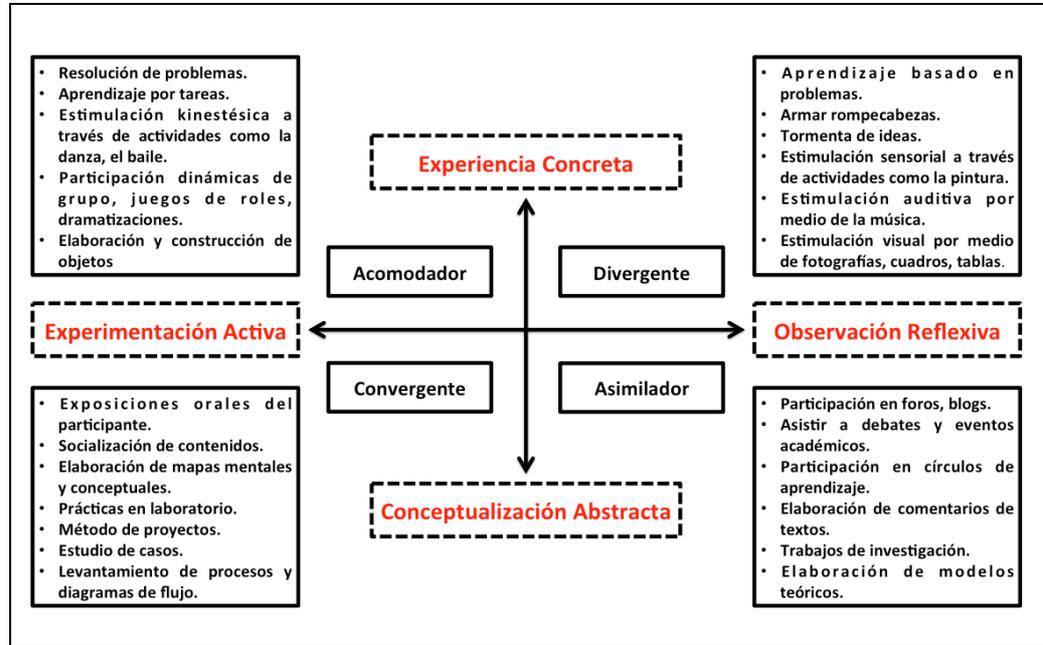
Otra aportación es la posible utilización del ciclo de aprendizaje como estrategia metacognitiva, es decir, la comprensión del alumno del propio proceso de aprendizaje y su elección consciente de la mejor estrategia para

una situación y tarea de aprendizaje concreta, favoreciendo así la “flexibilidad adaptativa” a la que se refiere Kolb (2001).

Es oportuno señalar que, si bien una persona cuenta con un estilo de aprendizaje predominante, esto no impide que se involucre en actividades de aprendizaje enfocadas a los otros estilos. De hecho, si a cada persona se aplicará una herramienta de diagnóstico para identificar su estilo de aprendizaje, notaría que cuenta con los cuatro estilos. Esto significa que no se tiene un estilo puro sino más bien se cuenta con una tendencia que marca el estilo de aprendizaje predominante. Por esta razón las herramientas didácticas no son excluyentes; más bien pasa por el factor de motivación del participante que seguramente se verá potenciado si las actividades están a tono con su estilo de aprendizaje. De allí la importancia de que en el desarrollo de un proceso educativo al menos se escoja una actividad por cada uno de los estilos, esto permitirá que desde lo procedimental la jornada de trabajo al menos en una parte de ella se torne significativa para cada uno de los participantes.

El conocer los estilos de aprendizaje y las habilidades cognitivas que utiliza cada uno de ellos permite aclarar el panorama a la hora de escoger las herramientas didácticas para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Una correcta selección de estos recursos despierta el interés y genera motivación en los participantes, si a esto se suma la mirada atenta y la escucha activa por parte del facilitador para identificar el estilo de aprendizaje predominante en el grupo se logrará que, si en un momento dado el proceso se detiene o no fluye al ritmo esperado, el facilitador cambie de estrategia y retome el ritmo del proceso, todo ello con el propósito de cumplir con los objetivos planteados.

En el cuadro 15 se muestran herramientas y estrategias metodológicas que se pueden aplicar según el estilo de aprendizaje predominante en una persona.



Cuadro 15. Herramientas didácticas y estilos de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

2.4 Los Canales de Aprendizaje

Cuando se trata de asimilar información, las personas utilizan las más diversas y curiosas estrategias para cumplir con este cometido, algunas optan por elaborar resúmenes, otras prefieren la lectura repetitiva y en voz alta, también están las que necesitan caminar o moverse para estudiar y existen quienes apelan a acciones concretas como: realizar mapas conceptuales, subrayar material reproducido, tomar fotografías, grabar audios, hacer videos, solicitar la interacción con los compañeros. Éstas y otras acciones que se ponen en marcha tienen su momento culmen cuando se expresan frases como ¡lo conseguí!, ¡ya lo sé!, que dan cuenta que el

propósito de asimilación de información se ha cumplido de forma satisfactoria.

Al parecer cada persona identifica las estrategias de su preferencia y desarrolla las habilidades necesarias para aprovechar al máximo su utilización. En la mayoría de los casos esta identificación se da de forma intuitiva, situación que limita la posibilidad de explorar otras estrategias que permitan la apropiación del conocimiento de manera más eficiente y eficaz. Conocer la forma en la que las personas asimilan la información y decodifican el mundo abre un océano de posibilidades en la búsqueda de la efectividad en los procesos de aprendizaje. El modelo VAK basado en la programación neurolingüística permite que las personas identifiquen su canal representativo de preferencia.

Según (Romo, López y López, s. f) la Programación Neurolingüística (PNL) versa sobre la interrelación dinámica entre los tres procesos básicos mediante los cuales construimos nuestros modelos del mundo. ‘Neuro’ se refiere al sistema nervioso; no sólo al cerebro, sino al conjunto del sistema nervioso, y en consecuencia el aprendizaje involucra a todo este sistema.

El aspecto lingüístico de la PNL tiene que ver con el hecho de que, como seres humanos, hemos desarrollado sistemas de comunicación sumamente complejos, sobre todo en lo que respecta al lenguaje. De la misma manera que nuestro lenguaje, intrincado y sofisticado, se diferencia del resto de los animales, nuestra habilidad en el uso del lenguaje refleja, en buena medida, la capacidad de nuestro sistema nervioso. Efectivamente, el lenguaje depende del sistema nervioso y, de la misma manera, nuestro sistema nervioso está moldeado por el lenguaje. El lenguaje constituye uno de los instrumentos y campos fundamentales en el aprendizaje humano en todas las formas de educación.

“La programación en la PNL se refiere al modo en que el sistema neurológico y del lenguaje forman las estructuras que construyen nuestros modelos del mundo” (Dilts y Epstein: 2001 pag 23).

El modelo de canales de aprendizaje de la Programación Neurolingüística toma en cuenta el criterio neurolingüístico, que considera que la vía de ingreso de la información (ojo, oído, cuerpo) o, si se quiere, el sistema de representación (visual, auditivo, kinestésico) resulta fundamental en las preferencias de quien aprende o enseña. Por ejemplo, cuando le presentan a una persona, después ¿qué le es más fácil recordar?: la cara (visual), el nombre (auditivo), o la impresión (kinestésico) que la persona le produjo.

Tenemos tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, el visual, el auditivo y el kinestésico. Utilizamos el sistema de representación visual siempre que recordamos imágenes abstractas (como signos y símbolos) y concretas (como rostros y objetos). El sistema de representación auditivo es el que nos permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música. Cuando recordamos una melodía o una conversación, o cuando reconocemos la voz de la persona que nos habla por teléfono estamos utilizando el sistema de representación auditivo. Por último, cuando recordamos el aroma de nuestro perfume favorito, o lo que sentimos al ver a una persona estamos utilizando el sistema de representación kinestésico.

2.4.1 Sistemas de representación

1. Sistema de representación visual: los estudiantes visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera. En una conferencia, por ejemplo, preferirán leer las

fotocopias o transparencias a seguir la explicación oral, o, en su defecto, tomarán notas para poder tener algo que leer. Cuando pensamos en imágenes (por ejemplo, cuando 'vemos' en nuestra mente la página del libro de texto con la información que necesitamos) podemos traer a la mente mucha información a la vez. Por eso la gente que utiliza el sistema de representación visual tiene más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez.

Visualizar nos ayuda además a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos. Cuando un/a estudiante tiene problemas para relacionar conceptos muchas veces se debe a que está procesando la información de forma auditiva o kinestésica. La capacidad de abstracción y la capacidad de planificar están directamente relacionadas con la capacidad de visualizar. Esas dos características explican que la gran mayoría de los/las estudiantes universitarios (y por ende, de los profesores) sean visuales.

2. Sistema de representación auditivo: cuando recordamos utilizando el sistema de representación auditivo lo hacemos de manera secuencial y ordenada. Los/las estudiantes auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona. En un examen, por ejemplo, el/la estudiante que vea mentalmente la página del libro podrá pasar de un punto a otro sin perder tiempo, porque está viendo toda la información a la vez. Sin embargo el/la estudiante auditivo necesita escuchar su grabación mental paso a paso. Los/las estudiantes que memorizan de forma auditiva no pueden olvidarse ni una palabra, porque no saben seguir. Es como cortar la cinta de una

cassette. Por el contrario, un/a estudiante visual que se olvida de una palabra no tiene mayores problemas, porque sigue viendo el resto del texto o de la información.

El sistema auditivo no permite relacionar o elaborar conceptos abstractos con la misma facilidad que el sistema visual y no es tan rápido. Es, sin embargo, fundamental en el aprendizaje de los idiomas, y naturalmente, de la música.

3. Sistema de representación kinestésico: cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo, estamos utilizando el sistema de representación kinestésico. Utilizamos este sistema, naturalmente, cuando aprendemos un deporte, pero también para muchas otras actividades. Por ejemplo, muchos profesores comentan que cuando corrigen ejercicios de sus estudiantes, notan físicamente si algo está mal o bien. O que las faltas de ortografía les molestan físicamente. Escribir con un teclado es otro ejemplo de aprendizaje kinestésico. La gente que tipea bien no necesita mirar dónde está cada letra, de hecho si se les pregunta dónde está una letra cualquiera puede resultarles difícil contestar, sin embargo sus dedos saben lo que tienen que hacer.

Aprender utilizando el sistema kinestésico es lento, mucho más lento que con cualquiera de los otros dos sistemas, el visual y el auditivo. Se necesita más tiempo para aprender a escribir a máquina sin necesidad de pensar en lo que uno está haciendo que para aprenderse de memoria la lista de letras y símbolos que aparecen en el teclado. El

aprendizaje kinestésico también es profundo. Nos podemos aprender una lista de palabras y olvidarlas al día siguiente, pero cuando uno aprende a montar en bicicleta, no se olvida nunca. Una vez que sabemos algo con nuestro cuerpo, que lo hemos aprendido con la memoria muscular, es muy difícil que se nos olvide.

Los estudiantes que utilizan preferentemente el sistema kinestésico necesitan, por tanto, más tiempo que los demás. Decimos que son lentos. Esa lentitud no tiene nada que ver con la falta de inteligencia, sino con su distinta manera de aprender. Los estudiantes kinestésicos aprenden cuando hacen cosas como, por ejemplo, experimentos de laboratorio o proyectos. El estudiante kinestésico necesita moverse. Cuando estudian muchas veces pasean o se balancean para satisfacer esa necesidad de movimiento. En el aula buscarán cualquier excusa para levantarse y moverse.

La mayoría de las personas utilizan los sistemas de representación de forma desigual, potenciando unos y subutilizando otros. Los sistemas de representación se desarrollan más cuanto más los utilizamos. La persona acostumbrada a seleccionar un tipo de información absorberá con mayor facilidad la información de ese tipo o, planteándolo al revés, la persona acostumbrada a ignorar la información que recibe por un canal determinado no aprenderá la información que reciba por ese canal, no porque no le interese, sino porque no está acostumbrada a prestarle atención a esa fuente de información.

Utilizar más un sistema implica que hay sistemas que se utilizan menos y, por lo tanto, que distintos sistemas de representación tendrán distinto grado de desarrollo.

	VISUAL	AUDITIVO	KINÉSTESICO
Conducta	Organizado, ordenado, observador y tranquilo. Preocupado por su aspecto personal. Voz aguda, barbilla levantada. Denota las emociones en el rostro.	Habla solo, se distrae fácilmente. Mueve los labios al leer. Tiene facilidad de palabra. No le preocupa en particular su aspecto personal. Tiende a monopolizar la conversación. Le gusta la música. Modula en tono y el timbre de voz. Expresa sus emociones verbalmente.	Responde a las muestras físicas de afecto. Se mueve y gesticula mucho. Sale bien arreglado de casa, pero enseguida se arruga, porque no para. Tono de voz más bajo, pero habla alto, con la barbilla hacia abajo. Expresa sus emociones con movimientos.
Aprendizaje	Aprende lo que ve. Necesita una visión detallada y saber a donde va. le cuesta recordar lo que escucha.	Aprende lo que escucha, a base de repetirse a sí mismo paso a paso todo el proceso. Si se olvida de un solo paso se pierde. Carece de una visión global.	Aprende con lo que toca y con lo que hace. Necesita estar involucrado personalmente en alguna actividad.
Memoria	Recuerda lo que ve, por ejemplo los rostros, pero no los nombres.	Recuerda lo que oye. Por ejemplo, los nombres, pero no los rostros.	Recuerda lo que hizo, o la impresión general que eso le causo, pero no los detalles.
Imaginación	Piensa en imágenes, visualiza de manera detallada.	Piensa en sonidos, no recuerda tantos detalles.	Las imágenes son pocas y poco detalladas, siempre en movimiento.
Almacenamiento de la información	Rápidamente y en cualquier orden.	De manera secuencial y por bloques (por lo que se pierde so le preguntan por un elemento aislado o si le cambian el orden de las preguntas).	Mediante la memoria muscular.
Comunicación	Se impacienta si tiene que escuchar mucho tiempo seguido. Utiliza palabras como "ver", "aspecto..."	Le gusta escuchar, pero tiene que hablar ya. Hace largas y repetidas descripciones. Utiliza palabras como "sonar", "ruido..."	Gesticula al hablar. No escucha bien. Se acerca mucho a su interlocutor, se aburre enseguida. Utiliza palabras como "tomar", "impresión..."
Lectura	Le gusta las descripciones, a veces se queda con la mirada perdida, imaginándose la escena.	Le gustan los diálogos y las obras de teatro, evita descripciones largas, mueve los labios y no se fija en las ilustraciones.	Le gustan las historias de acción, se mueve al leer. No es un asiduo lector.
Ortografía	No tiene faltas. Ve las palabras antes de escribirlas.	Comete faltas. Dice las palabras y las escribe según el sonido.	Comete faltas. Escribe las palabras y comprueba si le dan buena espina.
Durante los períodos de inactividad	Mira algo fijamente, dibuja, etc.	Canturrea para sí mismo o habla con alguien.	Se mueve.
Se distrae	Cuando hay movimiento o desorden visual, sin embargo el ruido no le molesta demasiado.	Cuando hay ruido.	Cuando las explicaciones básicamente son auditivas o visuales y no le involucran de alguna forma.

Cuadro 16. Canales de aprendizaje y su influencia en el comportamiento.

Fuente: Elaboración propia.

Nava Regazzoni (1996) afirma que en el 40% de las personas, predomina el perfil visual, en otro 40% predomina el perfil kinestésico y sólo en el 15% predomina el auditivo. En el 5% restante dominan los tres sistemas.

Así como los estilos de aprendizaje aportan lineamientos para la selección de herramientas didácticas, los canales de aprendizaje se convierten en el mejor aliado para la caracterización de los participantes. Por ejemplo, determinar el canal de preferencia de los estudiantes permite generar canales de diálogo que llevan a una comunicación fluida y significativa, establecer el canal de preferencia del grupo permite determinar las pautas a seguir para el adecuado manejo de la atmósfera que rodea al proceso de aprendizaje. De esta forma el facilitador cuenta con una herramienta más para desarrollar de forma efectiva su trabajo.

Generar un fondo de experiencia en torno al manejo de diversas actividades que estimulan cada uno de los canales de aprendizaje le permite al facilitador contar con una caja de herramientas a la que puede acudir y tomar el instrumento oportuno para hacer frente a los retos, imprevistos y sorpresas que depara la labor educativa con adultos. A continuación se presentan algunas consideraciones y actividades en función de los canales de aprendizaje que el facilitador puede utilizar para realizar su trabajo.

V	A	K
VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
Ver, mirar, imaginar, leer, observar películas, videos, dibujos, mapas, carteles, diagramas, fotos, caricaturas, diapositivas, pinturas, bocetos, tarjetas, exposiciones, utilizar telescopios y microscopios.	Escuchar, oír, cantar, ritmo, discusiones, trabajar con cintas de audio, lecturas, hablar en público, telefonar, efectuar trabajos en grupos pequeños, realizar entrevistas.	Tocar, mover, sentir, realizar trabajos de campo, pintar, dibujar, bailar, ir al laboratorio, construir cosas, mostrar, reparar objetos.

Cuadro 17. Canales de aprendizaje, consideraciones y actividades. Fuente: Elaboración propia.

Cuando una persona se acerca al estudio de temas como la andragogía, estilos y canales de aprendizaje, es habitual que se despierte en ella una serie de inquietudes alrededor de la praxis educativa, donde el rol del docente es uno de los primeros cuestionamientos. Parece que reproducir el modelo del profesor bajo el enfoque pedagógico carece de total sentido al momento de trabajar con adultos y más aún cuando esto sucede en entornos fuera de un ambiente académico formal, como pueden ser los procesos de capacitación profesional dentro de las organizaciones. Una herramienta eficaz para hacer frente a este reto es la Facilitación.

2.5 La Facilitación como técnica y actitud para la generación de procesos de aprendizaje efectivos

Generar procesos de aprendizaje efectivos requiere de la conjugación adecuada de una serie de elementos, entre los que se destacan la parte metodológica y el rol del docente. Estos aspectos se tornan más determinantes al momento de trabajar con adultos. Desde lo metodológico, conocer los principios de la andragogía y un acercamiento al manejo de los estilos y canales de aprendizaje permite ser más selectivo al escoger las herramientas didácticas que permitan alcanzar los objetivos trazados. Sin embargo, esto no es suficiente para garantizar la efectividad del proceso, y es ahí donde el rol del docente juega un papel determinante, pues de nada serviría contar con los mejores recursos si al momento de su utilización su potencial se ve limitado por el trabajo deficiente de quien cumple este rol.

El concepto de Facilitación surge como la mejor alternativa para describir el rol que cumple una persona que tiene a su cargo la compleja tarea de formación de adultos. El facilitador se convierte en un mediador,

cuya principal función es la de tender puentes entre lo conocido y lo que se desea conocer, para lograr este cometido es necesario que además del conocimiento técnico también se cuente con habilidades y destrezas enfocadas al adecuado manejo del componente emocional, factor clave en todo proceso educativo.

Rush (2009) manifiesta que cuando se encuentra con una definición de Facilitación como “el arte y la ciencia de ayudar a los grupos para que cumplan tareas”, y la definición de Andragogía como “el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender”, encuentra similitudes. Ambos roles ayudan a otros y ambos requieren entender cómo piensa y aprende la gente y cómo interactúan entre sí las personas. Por lo tanto, se puede decir que la facilitación es a la andragogía lo que la instrucción a la pedagogía.

Es una constatación en la obra de Knowles evitar el término “profesor” o en caso de utilizarlo, normalmente cuando lo compara con el profesor del sistema educativo tradicional, lo hace entrecomillado. Knowles prefiere el término “facilitador de aprendizaje”, como consecuencia de su adhesión al concepto de facilitador de Rogers. En este apartado expondremos lo que para Knowles significa este concepto (Sánchez y otros, 2015: 177).

Otra característica destacable del educador de adultos, según lo concibe Knowles (1980), es que su función va más allá de aquél que educa adultos, en el sentido del que les trasmite conocimientos, aquél que les dice lo que deben saber. Esta imagen ha quedado obsoleta, según el autor, para dar paso a una nueva figura de educador de adultos como agente de cambio, o con una función de ayuda más coherente con el nuevo perfil de adulto que ahora predomina. Este nuevo concepto de profesor-facilitador tiene unas consecuencias en la relación que se establece entre éste y los estudiantes. Esta interacción se caracteriza principalmente por la simetría y la reciprocidad, frente a la tradicional posición asimétrica y jerárquica.

Rogers (1969) define el papel del profesor como un “facilitador de aprendizaje” y el elemento clave para realizar este papel es la relación personal entre el facilitador y el alumno que, a su vez, depende de que éste posea unas cualidades actitudinales a las que denominó: autenticidad, consideración positiva y comprensión empática.

Rogers (1969, pp. 164-166) proporciona unas orientaciones para ser un facilitador de aprendizaje:

- El facilitador tiene mucho que ver en el establecimiento de un estado de ánimo inicial o clima de grupo o experiencia de clase. Si su filosofía básica es la relación de confianza en los individuos y en el grupo, debe comunicarlo de muchas maneras.
- El facilitador ayuda a suscitar y clarificar los fines de los individuos tanto como los fines más generales del grupo. Si no teme aceptar fines contradictorios y objetivos conflictivos, si es capaz de permitir a los individuos una sensación de libertad para decir lo que les gustaría hacer, entonces está ayudando a crear un clima para aprender.
- El facilitador se basa en el deseo de cada estudiante de llevar a cabo aquellos fines que significan para él su fuerza motivacional para un aprendizaje significativo. Si un estudiante quiere ser guiado y conducido por alguien más, el facilitador puede aceptar esa necesidad sirviendo como guía o puede proporcionar otros medios como una serie de cursos para el estudiante más dependiente.

- El facilitador se esfuerza por organizar y hacer fácilmente accesible la más amplia gama posible de recursos para el aprendizaje. Hace accesibles documentos, materiales, apoyo psicológico, personas, equipamiento, excursiones, apoyo audio-visual, etc., y aquello que el estudiante pueda desear para conseguir sus propios fines.
- El facilitador se considera a sí mismo como un recurso flexible para ser utilizado por el grupo. Se pone a disposición del alumno como un consejero, profesor, asesor, una persona con experiencia en el campo. Para responder a las expresiones en el grupo-aula, el facilitador acepta tanto el contenido intelectual como las actitudes emocionales, esforzándose por dar a cada aspecto el grado aproximado de importancia que tiene para el individuo o el grupo. En la medida en que pueda ser auténtico haciéndolo, acepta las racionalizaciones y la intelectualización, tanto como los reales y profundos sentimientos personales. Al establecerse un clima de aceptación en el aula, el facilitador es capaz cada vez más de convertirse en un alumno participante, un miembro del grupo, expresando sus puntos de vista como los de una persona más.
- El facilitador toma la iniciativa de compartir con el grupo, tanto sus sentimientos como sus pensamientos, no en forma de demanda o imposición, sino representando simplemente el intercambio personal que los estudiantes pueden tomar o dejar. Durante la experiencia de clase, el facilitador permanece alerta a las expresiones que indican sentimientos profundos o fuertes. Pueden ser sentimientos de conflicto o de pena, por ejemplo, que existen primordialmente en el individuo. En este caso se esfuerza por entenderlos desde el punto de vista de la persona y comunicarle su comprensión empática. Por otra parte, los sentimientos pueden ser de enfado, desprecio, afecto, rivalidad, etc., entre los miembros del grupo. También debe estar

alerta a éstos y ayudar a que sean expresados y para que tanto las tensiones como los vínculos sean aceptados para su comprensión y uso constructivo por parte del grupo.

- En su función como facilitador del aprendizaje, el líder se esfuerza por reconocer y aceptar sus propias limitaciones. Es consciente de que sólo puede conceder la libertad a sus estudiantes en la medida en que se sienta cómodo al dar esa libertad. Sólo puede ser entendido en la medida en que realmente quiere entrar en el mundo interior de sus alumnos. Sólo puede compartirse en la medida en que esté razonablemente comfortable asumiendo ese riesgo. Sólo puede participar como miembro del grupo cuando realmente siente que él y sus estudiantes están en posición de igualdad como aprendices. Sólo puede mostrar confianza en el deseo de aprender de los estudiantes en la medida en que siente esa confianza. Habrá veces en que sus actitudes no sean facilitadoras de aprendizaje, en las que sospeche de sus alumnos o le resulte imposible aceptar actitudes con las que difiere profundamente. A veces será incapaz de comprender algunos sentimientos de sus alumnos marcadamente diferentes de los suyos o se encontrará así mismo enjuiciando y evaluando. Cuando esto suceda, deberá aceptar estas actitudes propias, ser consciente de ellas, expresar sus enojos, sus juicios, sus desconfianzas, sus dudas sobre los demás y sobre sí mismo, como algo que forma parte de él, no como hechos objetivos en una realidad externa. Sólo así podrá crear el clima de intercambio significativo entre él y sus estudiantes, es decir, sólo así, podrá ser un facilitador de aprendizaje.

Como podemos comprobar, para Rogers la integración de lo cognitivo y lo afectivo, el reconocimiento y la expresión de las emociones, es crucial para el establecimiento de una relación profesor/alumno que promueva un clima de respeto y confianza mutua, de humanidad, que favorezca el aprendizaje y el crecimiento. El control y utilización positiva de las

emociones, la empatía y las habilidades de interacción social, o inteligencia emocional, en términos actuales, son, en consecuencia, condiciones personales de un buen facilitador de aprendizaje (Sánchez y otros, 2015:180).

En este punto del análisis cabe la pregunta ¿qué significa ser un Facilitador?. Si bien la palabra parece describirse por sí misma, en el campo educativo tiene una connotación especial, que querría decir: motivador, estratega, comunicador, hábil en la relación interpersonal, flexible, organizado, seguro, coherente, claro y concreto. Porque su función real es la de promover y crear oportunidades de aprendizaje, enfocar su labor hacia los logros de aprendizaje de los participantes, porque los resultados dan cuenta de la calidad de su labor, y sus metas deben estar encaminadas a que el estudiante aprenda y proyecte sus aprendizajes a la práctica.

Si asumimos que el proceso de aprendizaje se fundamenta en la relación entre la experiencia, la reflexión y la acción, el facilitador es quien va a promover y posibilitar que se logre aquello, y la educación moderna sostiene que la meta sería ir hacia la integración de los cuatro saberes: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber compartir; visión que encamina el hecho educativo hacia la formación integral del estudiante para que pueda orientar sus aprendizajes a la vida.

Dadas las condiciones propias del trabajo de facilitación es importante que al momento de seleccionar a las personas que van a asumir esta responsabilidad se tome en cuenta que deben contar con ciertas capacidades para que puedan cumplir a cabalidad con la tarea encomendada. Estos aspectos se presentan en el siguiente cuadro.

EL FACILITADOR Y SUS RASGOS CARACTERÍSTICOS		
Rasgos	Características	Observaciones
Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio teórico y práctico del tema que va a facilitar. • Conocimiento de la realidad en la que se presta su servicio. • Flexibilidad para adaptar diferentes métodos según la situación. • Capacidad de análisis y síntesis. • Conocimiento de técnicas y métodos de aprendizaje, diseño de programas y sistemas de evaluación. 	Posee formación como técnico en un área específica pero también formación y experiencia en el campo de la educación.
Psicomotrices	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión verbal clara, precisa y acorde al público objetivo. • Capacidad para despertar y conservar la atención del grupo. • Capacidad para desarrollar materiales didácticos. • Manejo de equipo multimedia. 	En su labor maneja una comunicación efectiva así como métodos y técnicas de aprendizaje, con el propósito de alcanzar los objetivos planteados.
Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para integrar a los participantes y orientarlos al logro de los objetivos propuestos. • Facilidad para manejar situaciones imprevistas y conflictivas. • Disposición para confiar en la gente y en sus capacidades. • Motivación para crear una atmósfera de confianza. • Capacidad de escucha empática. • Liderazgo. 	Con la puesta en escena de estos rasgos actitudinales, el facilitador consigue crear un clima de diálogo, comprensión, acuerdo y negociación.

Cuadro 18. El facilitador y sus rasgos característicos. Fuente: Elaboración propia a partir de Calivá E, Juan (2009) *Manual de capacitación de facilitadores*, pag 32

Desde diferentes perspectivas se han establecido los lineamientos que se deben tomar en cuenta al momento de facilitar, a continuación se presenta una sistematización de estos principios basada en el trabajo que debe cumplir el Facilitador cuando diseña, desarrolla y evalúa procesos de aprendizaje.

- Centra su actividad en los participantes y en el proceso de aprendizaje: el facilitador utiliza una metodología en la que los participantes se convierten en los protagonistas de su propio

aprendizaje. Está siempre atento al desarrollo del proceso para, en el caso de ser necesario, reorientar las actividades hacia la consecución de los objetivos.

- Actúa como mediador, coordinador, guía: el facilitador se convierte en mediador entre la información y el conocimiento, entre la teoría y la práctica, entre la conceptualización y la aplicación. Por lo tanto, evita ser un mero transmisor de información.
- Busca el ¿por qué? de las cosas: el facilitador desarrolla situaciones de aprendizaje que desafíen las habilidades del pensamiento crítico de los participantes. Supera la concepción de estudiante como mero receptor de conocimientos.
- Asume la realidad de los participantes y genera una empatía para la construcción del conocimiento: el facilitador parte de situaciones reales o cercanas al participante que puedan motivarle a hacer del aprendizaje una necesidad. El aprendizaje significativo permanece.
- Atiende a la diversidad y fomenta el aprendizaje cooperativo: el facilitador fomenta el trabajo en equipo atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje de los participantes. Promueve la actividad en grupo, respetando la individualidad y el contexto sociocultural de los estudiantes. Además, considera colaborativo el hecho de aprender, es decir, utiliza estrategias que permitan a los participantes acceder al conocimiento y construirlo junto con sus compañeros.
- Fomenta la cultura activa y participativa en la construcción y evaluación de su aprendizaje: el facilitador permite que los estudiantes participen en la planificación del proceso de

aprendizaje y en su evaluación (autoevaluación y coevaluación). Mantiene un *feedback* constante con los participantes sobre los contenidos que trabaja y sobre la manera de trabajarlos, para ir reconduciendo al grupo hacia los objetivos y resultados perseguidos.

- Integra las tecnologías de la información y la comunicación en su actividad: el facilitador posee una actitud positiva y de apertura ante la integración de nuevos medios tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, buscando la mejora continua en su práctica educativa.
- Genera un dinamismo que progresa hacia la consecución de competencias: el facilitador utiliza técnicas didácticas que permiten evaluar conceptos, actitudes y procedimientos. Valora el proceso de trabajo en su evolución y que el participante aprenda tanto de los errores cometidos como de los resultados obtenidos.
- Trabaja en equipo con otros facilitadores: el facilitador interactúa cooperativamente con otros facilitadores, asumiendo una función de cocreación basada en la creatividad y la innovación.
- Muestra una actitud de aprendizaje permanente: el facilitador reconoce con naturalidad sus limitaciones, por lo tanto no tiene problema en reconocer que no sabe sobre un tema en particular que los estudiantes consultan, más bien diseña e implementa estrategias para aprender junto a ellos.
- Predica y facilita el aprendizaje con el ejemplo: el facilitador es consciente de su impacto personal y de las posibilidades de identificación con los estudiantes. Está atento a los valores que transmite en su actuación dentro y fuera del salón de clases.

- Autoevalúa y documenta su práctica docente: el facilitador experimenta, evalúa y reconduce su praxis educativa (ejerce la autocrítica) y documenta lo que hace, esto le permite establecer planes de acción enfocados a la mejora continua.

Si bien se establecen estas características generales que todo facilitador debe reunir, es también claro que, siendo fieles a los principios antes expuestos es necesario que se levante el Perfil del Facilitador en función del proceso de aprendizaje a desarrollar. Con esta herramienta la selección de los candidatos más idóneos para cumplir con esta actividad se torna una tarea menos compleja. Si el proceso lo permite y la organización determina que el trabajo de facilitación se debe desarrollar con la intervención de personal propio, es oportuno que en el caso de no existir perfiles que se ajusten a esta demanda, la organización puede emprender un proceso de formación para disminuir la brecha y preparar a este personal para que pueda asumir con sapiencia y entereza esta responsabilidad. Los siguientes capítulos tienen como objetivo poner en marcha esta premisa.

3 Conclusiones

- Entender los procesos de aprendizaje desde la andragogía es la puerta de entrada hacia el tan necesario cambio de paradigma en la educación de adultos. Pues parece curioso e incluso *sui generis* que en los albores del siglo XXI la educación tanto dentro como fuera del contexto académico siga utilizando los principios de la pedagogía como única filosofía de trabajo. Es momento de ampliar la perspectiva, abandonar la zona de confort y lanzarse de forma decidida a la búsqueda, diseño y construcción de nuevas técnicas metodológicas y herramientas didácticas que nos permita potenciar el trabajo con el estudiante adulto.
- Analizar el fundamento teórico que está detrás de los estilos y canales de aprendizaje permite comprender que cada una de las personas aprende y decodifica la información de forma diferente. A partir de ahí pretender que los procesos de aprendizaje sean lineales, monótonos y uniformes es atentar al derecho de identidad de los estudiantes. De allí la importancia de que los docentes al momento de su práctica educativa tengan presente que todas las actividades propuestas sin importar su naturaleza tienen sentido y despiertan más interés en unos más que en otros estudiantes, por esta razón es fundamental que durante una sesión de trabajo el docente utilice al menos una actividad por cada estilo de aprendizaje, de igual forma el uso de diversos estímulos sensoriales es otro de los factores que promueve la participación activa de todos los estudiantes.
- La facilitación surge como la mejor alternativa para aplicar los principios de la andragogía y operativizar la fundamentación de los estilos y canales de aprendizaje. De allí nace el planteamiento de la facilitación como técnica y actitud para la generación de procesos de aprendizaje efectivos. Se habla de técnica, porque detrás de ella

existe toda una fundamentación teórica que desemboca en una particular tecnología educativa; y se habla de actitud, porque para la facilitación es igual o más importante el componente emocional, cuyo adecuado abordaje determina en gran medida los resultados a obtener. La facilitación es una peculiar amalgama entre la racionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la emotividad de la interacción social.

CAPÍTULO 3

EL PERFIL DEL LÍDER FACILITADOR

3.1 Introducción

La función de liderazgo y su impacto dentro de las organizaciones han sido objeto de estudio con mayor incidencia a partir de las últimas décadas del siglo XX. Fenómenos como la globalización y el alto dinamismo en todos los sectores demandan organizaciones flexibles y con vocación permanente de innovación. Es en este contexto donde la acción de los líderes y su incidencia en el nivel de desempeño de los equipos de trabajo se transforma en un factor fundamental para la obtención de resultados y la autorrealización individual y colectiva.

El trabajo del líder como pieza clave para el éxito de las organizaciones es un componente de la gestión que hoy en día queda indiscutido (Kotter 2010). Mayor discusión se puede encontrar en el enfoque de qué es ser líder. Desde la visión del liderazgo según los rasgos de carácter (ya los autores de la Antigüedad Clásica abordaban la observación de los caracteres en obras como las de Plutarco o Teofrasto) hasta la visión moderna del líder, se han producido diversas capas acumuladas sobre la conceptualización de la función de liderazgo. El líder no es solo quien es, sino cómo se comporta (visión conductual del liderazgo) y cómo lo hace en el contexto (liderazgo situacional). Adicionalmente, desde 1980 diversos autores han afrontado la definición del líder como alguien que en el marco de la organización es capaz de contribuir al desarrollo profesional y personal de los colaboradores. Este liderazgo transformacional ha llevado a la idea del “líder resonante” (Goleman 2002).

Bajo esta perspectiva las habilidades y destrezas en torno a la función de liderazgo están en permanente discusión y construcción. Por lo tanto, surgen preguntas como: ¿cuáles son las competencias necesarias para el líder de hoy?, ¿son generales o específicas al área de acción?, ¿qué factores influyen en la función de liderazgo?, ¿el líder debe trabajar bajo un solo modelo cuando se trata de alcanzar resultados?, ¿se puede definir un perfil de liderazgo que además de alcanzar los objetivos también contribuya al desarrollo del equipo de trabajo? Responder a estas preguntas es el cometido del presente capítulo.

3.2 El Modelo de Gestión por Competencias

La globalización y la consecuente apertura de mercados han generado grandes cambios en la gestión empresarial. Aunque las soluciones tecnológicas han llegado en auxilio de estas nuevas demandas con el propósito de alcanzar estándares satisfactorios de productividad, está claro que siguen siendo las personas el factor clave al momento de alcanzar estos resultados. Es por esta razón que la capacidad de flexibilidad y adaptación que edifique una empresa sobre la base de la contribución de sus colaboradores, le dará esa tan necesaria ventaja competitiva para marcar diferencia en los mercados globales.

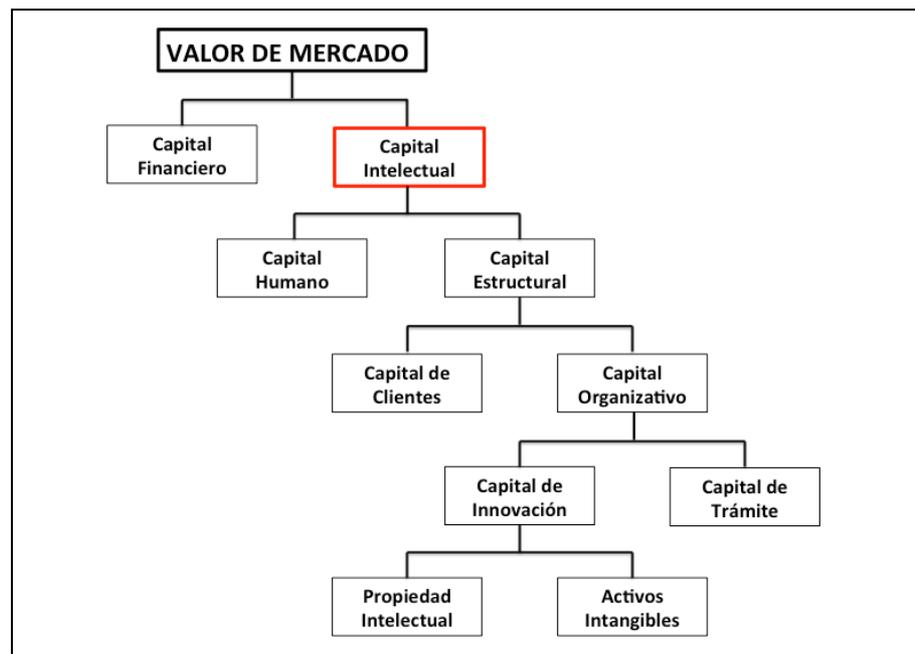
Para fomentar la creatividad y desarrollar la capacidad de innovación del personal de una organización es necesario fomentar la capacitación y el aprendizaje continuo. Esta práctica permite que las personas sean capaces de valerse por sí mismas para la solución de problemas y que realicen su trabajo con altos índices de calidad y efectividad.

Para lograr este cometido, un grupo de teóricos de la gestión empresarial dieron un golpe de timón a la concepción de administración, pasando de una gestión basada en los recursos a una gestión basada en las personas. El modelo que permite operativizar este principio se denomina Gestión por Competencias, que, entre otras cosas permite profundizar en el desarrollo del capital humano y verificar su impacto en la consecución de los resultados organizacionales. Dada su naturaleza, la Gestión por Competencias genera un canal abierto de comunicación entre la empresa y sus colaboradores, pues permite que aquella se involucre más en las necesidades y deseos de éstos con el fin de ayudarlos, respaldarlos y ofrecerles un mejor desarrollo profesional y personal. Todo ello bajo la premisa de que si un colaborador cuenta con las herramientas necesarias (conocimientos, habilidades y actitudes) para efectuar bien su trabajo, su contribución a la organización será determinante.

Es evidente que el cambio en las reglas de juego en el mundo empresarial afecta a todos los ámbitos de la gestión. Los activos tangibles como maquinaria, edificios, instalaciones, equipos y depósitos bancarios, dejaron de ser los más valiosos. Ahora son los intangibles como marcas, patentes, franquicias, software, programas de investigación, ideas, experiencia, entre otros, los que más agregan valor a una organización.

Estos activos intangibles están íntimamente ligados a los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de las personas que forman parte del núcleo estable de la organización. A estos intangibles se les denomina capital intelectual y comprende todos aquellos conocimientos que generan valor económico a la organización. Este principio se recoge en el Cuadro 18, donde se muestra su nivel de jerarquía en función de un esquema del Valor de Mercado.

De acuerdo al valor de mercado una empresa se divide en capital financiero (activos monetarios y físicos) y capital intelectual (activos intangibles). El capital intelectual se subdivide a su vez en capital humano y capital de estructura. El primero es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que poseen las personas (que forman parte de la empresa), y que les permite realizar labores productivas con distintos grados de complejidad y especialización. El segundo denominado capital estructural hace referencia a los conocimientos desarrollados y definidos por las organizaciones, que se integran a su vez por capital de clientes¹², procesos¹³ y capacidad de innovación¹⁴.



Cuadro 19. Esquema Valor de Mercado. Fuente: Elaboración propia a partir de Edvinson y Malone 1998.

¹² Capital clientes: Activos relacionados con los clientes (marcas, registradas, fidelidad del cliente, cartera de clientes, entre otras.)

¹³ Proceso: Manera en la que la organización añade valor a través de las diferentes actividades que desarrolla.

¹⁴ Capacidad de innovación: Capacidad de mantener el éxito de la organización a través del desarrollo de nuevos productos o servicios.

El capital humano surge de la suma de competencia, actitud y agilidad intelectual. Se entiende por competencia al conjunto de habilidades, cualidades, conocimientos y actitudes que permiten al trabajador tener un buen desempeño en cualquier puesto de trabajo. La actitud hace referencia al valor que genera el comportamiento de los empleados en el puesto de trabajo, influyen en ella tres factores: motivación, comportamiento y cultura. Por último, agilidad intelectual es la capacidad de utilizar el conocimiento y la habilidad de construir sobre él, de aplicarlo en nuevos contextos y incrementarlo por medio del aprendizaje. El modelo de Gestión por Competencias, es una de las herramientas principales en el desarrollo del capital humano. Su adecuada implementación dentro de la organización permite por ejemplo, cambiar la perspectiva de la capacitación y el desarrollo personal. Es así que se puede marcar la diferencia entre lo que es un curso de capacitación y un programa de formación compuesto por: la capacitación, el entrenamiento y la práctica. A partir de allí se pueden definir los requerimientos de un puesto o identificar las capacidades de un colaborador.

Este modelo tiene incidencia en todos los ámbitos de la gestión. Si hablamos de selección de personal, la evaluación de competencias permite identificar el perfil que reúna las características que más aporte le puede brindar al propósito principal de la organización. Este enfoque está plenamente relacionado con la estrategia de competitividad, dada la necesidad de las organizaciones de diferenciarse en el mercado a partir del desarrollo de su talento humano.

Luego de analizar de manera general los principios ligados a la Gestión por Competencias es imperativo tratar el concepto central y razón de ser de este modelo. Conocer el fundamento que está detrás de la construcción del concepto de Competencia permite ampliar la comprensión del modelo

y visualizar todo el potencial que tiene para mejorar el desempeño de los colaboradores en los diferentes niveles de la organización.

El estudio de las competencias no es un nada nuevo. Según Spencer (1993), este concepto ha venido siendo estudiado desde finales de la década de 1960 y principios de 1970 cuando fueron publicados varios estudios que demostraron que los tradicionales tests de aptitud y contenido de conocimiento así como los títulos y méritos académicos no proporcionaban un resultado claro para predecir la actuación en el trabajo y el éxito en la vida.

El origen del concepto de competencia debe atribuirse, principalmente, a David McClelland, profesor de Psicología de Harvard, que en 1973 la definió como la característica esencial de la persona y que es la causa de su rendimiento eficiente en el trabajo. En 1999 McClelland desarrolla un trabajo de investigación que le permitiese descubrir variables para predecir la actuación del trabajador y que no contuviesen sesgos por factores externos tales como raza, sexo o nivel económico.

Para cumplir con este cometido primero estableció muestras representativas de personas con rendimiento superior y muestras contrapuestas de personas con rendimientos medianos. En segundo lugar desarrollo junto Daylet una técnica denominada Entrevista de Incidentes Críticos. La combinación de ambas propuestas trajo consigo que se le pida en esencia a la persona que piense en varias situaciones importantes en el trabajo, en las cosas que le salieron bien o mal, luego se le pide que describa esas situaciones, narrándolas con todo detalle y respondiendo a preguntas. En tercer lugar, McClelland y sus compañeros analizaron los resultados arrojados por las entrevistas de incidentes críticos con el fin de determinar las características que diferenciaba a ambas muestras.

Lo significativo de este estudio es que McClelland logra demostrar que para la evaluación de las competencias se estudia a las personas que mantienen un desempeño exitoso en el trabajo y se define el puesto de trabajo en función de las características y conductas de esas personas, a diferencia del enfoque tradicional que se centra en los elementos del trabajo con el objeto de conocer el tiempo de dedicación a su tarea.

A McClelland le interesaba la conducta de las personas que realizaban con éxito su trabajo, con el propósito de identificar aquellas conductas particulares asociadas con el éxito e identificar ideas y conductas operativas que se relacionasen con estos resultados favorables. Su trabajo se enfocó en buscar las características subyacentes al rendimiento laboral óptimo y sus componentes.

3.2.1 Conceptualización y construcción del término competencia

A partir de allí varios autores han trabajado este concepto dándole diferentes matices en función de su trabajo de investigación, a continuación citamos algunos de los que consideramos se aproximan más a la naturaleza de nuestra propuesta.

- La competencia es una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a un rendimiento superior en un trabajo o situación. La característica subyacente es que la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede permitir la predicción del comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales. Causalmente relacionada significa que la competencia origina o anticipa el comportamiento y el desempeño. Estándar de efectividad significa que la

competencia realmente predice quién hace algo bien o pobremente, medido sobre un criterio general o estándar (Spencer y Spencer: 1993).

- Comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos (Lévy- Leboyer,1997).
- Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa profesional) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares (Tejada, 1999).
- La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizandolos conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo (Valverde, 2001).
- La competencia es una característica de la personalidad devenida en comportamientos que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo. Las competencias son cualidades que permanecen subyacentes al interior del individuo y que sólo se hacen visibles en sus conductas laborales (Alles, 2002).

Si bien son variados los criterios utilizados para definir una competencia, se puede decir que en todos ellos se presenta una particular coincidencia que se expresa de forma explícita en algunos y de forma implícita en otros y tiene que ver con los elementos constituyentes del concepto: conocimientos, habilidades y actitudes.

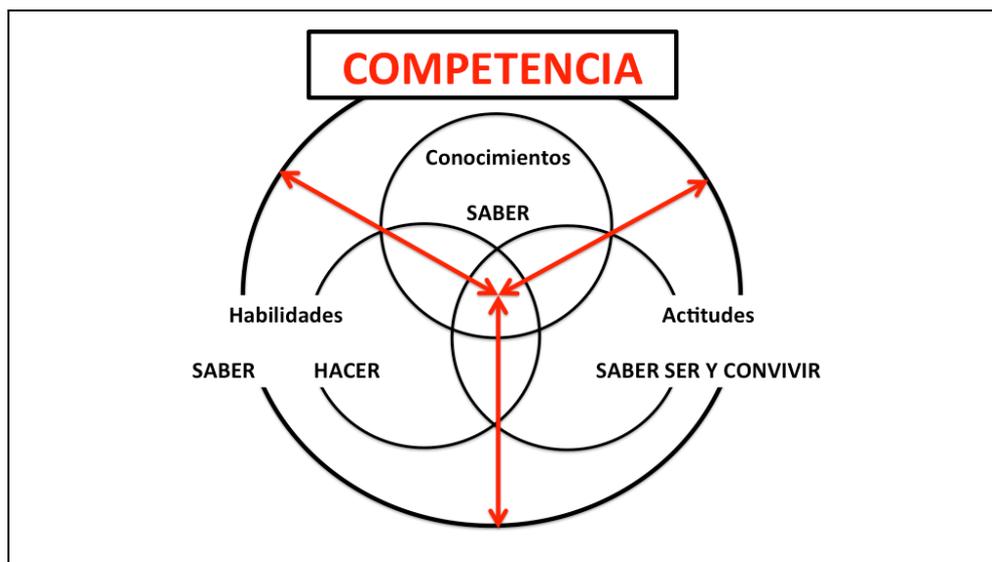
En 1994 Jacques Delors, en su trabajo para la Unesco denominado “La educación encierra un tesoro”, establece los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Cada uno de ellos requiere que se ponga en práctica un tipo particular de saber, que para Delors se entiende de la siguiente forma: el aprender a conocer tiene que ver con el saber, es decir con el proceso cognitivo propiamente dicho, el aprender a hacer con el saber hacer, que no es más que el desarrollo de habilidades y destrezas a través de la práctica, el aprender a ser con el saber ser, que implica la actitud con que la persona enfrenta los retos del diario vivir y cómo eso contribuye a su desarrollo integral, y por último el aprender a vivir juntos, que tiene que ver con el saber convivir, principio encaminado al desarrollo de capacidades para lograr una sana y productiva convivencia en los diferentes entornos en donde la persona interactúa. Al parecer esta descripción de los cuatro pilares de la educación tiene gran coincidencia con la descripción de los elementos constituyentes de una competencia. Hagamos por tanto una definición clara de cada uno de ellos:

- **Conocimiento:** información que se adquiere en forma teórica o empírica y que es procesada mentalmente de acuerdo a las experiencias anteriores del individuo y se convierten en la base cognitiva que le permite desarrollar nuevas labores, emprender acciones y ejecutar tareas, es decir, el saber.

- **Habilidad (o destreza):** capacidad adquirida para ejecutar labores, tareas o acciones en forma destacada, producto de la práctica y el conocimiento que, en otras palabras, es el saber hacer.
- **Actitud:** inclinación de la persona a realizar de manera adecuada determinado tipo de labor, tarea o acción, debido a las motivaciones, conocimientos y experiencia previa. Dicho de otra forma, el saber ser y el saber convivir.

A partir de la descripción de los elementos constituyentes de una competencia, ésta se puede definir como la capacidad que tiene una persona para desarrollar una actividad en particular para cuya ejecución requiere desplegar de forma simultánea los conocimientos necesarios (saber), las habilidades o destrezas requeridas para ejecutarla (saber hacer) y la actitud orientada a su realización y la obtención de un resultado efectivo en un ambiente de armonía individual y colectiva (saber ser-saber convivir).



Cuadro 20. Descripción gráfica del concepto de competencia. Fuente:
Elaboración Propia

Según Bisquerra y Pérez (2007) se pueden destacar las siguientes características de la noción de competencia:

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia. Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Además de las características antes expuestas, consideramos que las competencias deben ser distintivas, deben satisfacer una necesidad funcional y demandada, deben ser vigentes y adecuadas a la organización, deben responder al futuro deseado de la organización (traducen misión, objetivos, valores, cultura), deben ser demostrables, medibles y desarrollables, además de guardar una relación entre las características de las personas y la consecución de resultados, todo ello con la visión de contribuir a una efectiva gestión organizacional.

3.2.2 Clases de competencias

La revisión de estudios sobre competencias nos permite constatar que se han efectuado numerosas clasificaciones. En Pérez Escoda (2001) se efectúa una revisión comparativa de las presentadas por autores como Alex, Besolán, Bunk, Guerrero, Acosta y Taborda, Kaiser, Le Boterf, Lévy-Leboyer, Rubió y Cruells, y Stroobants, entre otros. A modo de resumen, destacaremos que la mayoría de ellas incluyen diferentes clases de competencias que, a pesar de no tener una denominación unánime, ponen el acento en dos dimensiones que podemos etiquetar como competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal (Bisquerra y Pérez, 2007: 61).

Las competencias de desarrollo técnico-profesional, también denominadas funcionales, se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Se relacionan con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral.

Las transformaciones acontecidas en el entorno empresarial, sumadas a las necesidades sociales vinculadas a estos cambios, inducen a reconocer la necesidad de otro tipo de competencias, que todavía no ha recibido una denominación aceptada unánimemente. Algunos términos utilizados son: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc. (Bisquerra, 2003).

“En un intento integrador de estas propuestas de denominación, utilizaremos la expresión de competencias de desarrollo socio-personal, entendiendo que incluyen, a su vez, competencias de índole personal e interpersonal” (Bisquerra y Sánchez, 2007: 64).

Las competencias de desarrollo socio-personal también denominadas emocionales tienen que ver con la capacidad que tiene la persona para manejar de forma eficiente su estado emocional durante las transacciones sociales a fin de mantener una conducta acorde a la situación y al entorno, y están directamente ligadas al “saber ser” y al “saber convivir”.

Ya desde la implementación del modelo de Gestión por Competencias se han dado diferentes denominaciones a las competencias. Se habla de competencias genéricas y específicas, las genéricas hacen referencia a las que deben poseer todos los colaboradores de una organización sin distinción del cargo que ocupen, mientras que las específicas se refieren a las propias de cada puesto de trabajo. También se habla de competencias duras para referirse a las relacionadas con el componente técnico y de competencias blandas para hablar de aquellas que tienen que ver con el componente actitudinal.

Otra denominación que se utiliza es la de competencias cardinales para las directamente relacionadas con los objetivos estratégicos de la organización y la de competencias auxiliares para las relacionadas con la parte de gestión operativa de la organización. Más allá de las denominaciones que se asignen a las competencias, lo fundamental es que éstas contribuyan tanto al desarrollo del colaborador como de la organización.

Es muy importante señalar que al momento de la implementación de un modelo de gestión por competencias se tomen en cuenta algunas premisas básicas:

- Estar conscientes de que cada tipo de organización necesita personas con perfiles específicos, ya que al interior de la empresa cada puesto de trabajo tiene características propias que demanda la presencia de un profesional con un determinado perfil de competencias.
- Reconocer que aquellos que ocupan puestos directivos son responsables de ofrecer oportunidades que permitan el desarrollo y la adquisición de nuevas competencias.
- Estar convencidos de que siempre habrá espacio para el desarrollo de nuevas competencias y que lo que hoy se considera un buen desempeño de una tarea, mañana puede requerir agregar nuevos desafíos.
- Contar con el apoyo decidido y manifiesto por parte del nivel directivo es fundamental para el éxito en la implementación de un modelo de gestión por competencias.

3.2.3 Beneficios que reporta un modelo de gestión por competencias

La correcta implementación de un Sistema de Gestión por Competencias reporta beneficios a corto, mediano y largo plazo, que se ven reflejados en los siguientes ámbitos de la organización:

- Una descripción de puestos realizada bajo este modelo permite conseguir un enfoque completo de las necesidades de cada puesto de trabajo y del perfil ideal para desarrollarlo.
- En la integración de equipos de trabajo, contar con una descripción clara y completa de los puestos de trabajo y los perfiles ideales permitirá asignar a las personas adecuadas y que mejor encajen en los puestos de trabajo. De esta forma se promueve un equipo de trabajo bien integrado, enfocado en la consecución de los objetivos del área y de la empresa, pasando de una visión individual a una colectiva y de cooperación.
- Una correcta utilización de un sistema de gestión por competencias posibilita que la organización implante y ponga en funcionamiento la cultura organizativa deseada pues, como se mencionó, se conoce a los integrantes del equipo, quienes, en definitiva, adoptan, moldean y construyen la cultura de la empresa. Los equipos de trabajo tienen una gran influencia en la implantación de esta cultura organizacional.
- En la superación de la barrera generacional, la definición del potencial de las personas minimiza el choque generacional, entre otras tensiones, y facilita además el establecimiento de planes de carrera y sucesión de manera objetiva, clara y sistematizada.
- En la apreciación del potencial, ya que para la organización es un factor de éxito adicional la definición de las competencias clave requeridas para su funcionamiento y la localización de las

personas que las poseen tanto en estado latente (porque no las están utilizando) como en estado manifiesto (están siendo puestas en práctica).

- Una buena dirección por objetivos se apoya en la gestión por competencias, pues ésta proporciona la identificación de las características que contribuyen a la consecución de mejores resultados para la organización.
- En la gestión del cambio, ya que mediante el sistema de gestión por competencias se consigue la información necesaria y precisa con la cual contar en los momentos de transformación.
- En la estrategia del negocio, ya que al identificar las competencias clave, que responden a la estrategia de la organización, se pueden establecer planes dirigidos al personal con la intención de desarrollar este tipo de competencias que a la final son las que construyen la ventaja competitiva, característica vital para las organizaciones del siglo XXI.

3.2.4 Etapas para la implementación modelo de gestión por competencias

Desde los diferentes modelos para la implementación de un Sistema de Gestión por Competencias se plantean una serie de etapas sucesivas que se deben seguir. Estas etapas están enfocadas a trabajar sobre tres aspectos, el primero relacionado con el levantamiento de las competencias, el segundo con el proceso de evaluación e identificación de

brechas entre el perfil real y el perfil ideal, y por último los planes de desarrollo para cerrar las brechas. Por citar uno de los autores mencionados arriba, Levy Leboyer (1997) plantea tres etapas para la implementación de su modelo: identificación de competencias, evaluación y desarrollo. Más allá de las etapas que se puedan establecer en cada uno de los modelos, queda claro que su intención es que la organización alcance los objetivos propuestos y que el sistema se convierta en una herramienta vital para la generación de capital intelectual a través del desarrollo profesional y personal de los colaboradores.

A continuación se detallan las etapas que consideramos necesarias para la correcta implementación de un modelo de Gestión por Competencias:

1. Sensibilización. Para lograr el éxito es fundamental la adhesión del personal directivo a la propuesta. La sensibilización de este público y la búsqueda de su compromiso son imprescindibles en la primera etapa del proceso. Para cumplir con este cometido se pueden utilizar diferentes estrategias como: reuniones de presentación y discusión del modelo, grupos focales para detectar las fallas del modelo vigente, la incorporación de personas clave en la generación y desarrollo del modelo, y la participación en eventos de capacitación que tratan sobre el tema.
2. Análisis de los puestos de trabajo. Una vez lograda la adhesión y compromiso del nivel directivo y las personas clave, se inicia la segunda etapa, que consiste en alinear las misiones y planes de acción de cada área con la planificación estratégica de la organización. A partir de ahí se debe realizar una descripción completa de cada puesto de trabajo, enlistando las actividades correspondientes a cada uno siempre cuidando que éstas aporten a la consecución de los resultados organizacionales de forma significativa.

3. Definición del perfil de competencias requeridas. Ésta es la tercera etapa y consiste en establecer las competencias requeridas para la organización y para cada área y, con base en ello, delinear los perfiles. Para cumplir con ese cometido toma como insumo la información levantada en la segunda etapa. Para que el sistema cumpla con su cometido hay que tener cuidado de que las competencias que se determinen estén alineadas con la estrategia de la organización.

4. Desarrollo de planes de formación. Una vez que se cuenta con el compendio de competencias y que se han delineado los perfiles llega el momento de cerrar brechas. Para ello se deben plantear programas de capacitación y desarrollo con el propósito de dotar a los colaboradores de los conocimientos, habilidades y destrezas, para que desarrollen sus actividades de forma efectiva y construyendo una agradable atmósfera de trabajo.

5. Evaluación sistemática y redefinición de los perfiles. Más que una etapa se trata de una actividad permanente que se debe realizar para alcanzar el éxito del modelo. El nivel directivo y ejecutivo será el responsable del acompañamiento y desarrollo de sus equipos, identificando los puntos de ventaja y las oportunidades de mejora. Los colaboradores que demuestren un desempeño acorde, o por encima del perfil exigido, recibirán nuevos desafíos y serán estimulados a desarrollar nuevas competencias. Por su parte, los colaboradores que presentan un desempeño por debajo del perfil exigido deberán ser entrenados a través de la participación en programas de formación.

Una vez implementado el Modelo de Gestión por Competencias, las etapas tres, cuatro y cinco son las que continuamente están operando dentro del sistema, las etapas uno y dos entran en escena cuando se ha establecido una nueva planificación estratégica o cuando se ha realizado un ajuste de ella. Para quienes son los encargados de la administración del sistema es fundamental tomar en cuenta esta secuencialidad, caso contrario se corre el riesgo de desgastar a la organización y disminuir los beneficios de la implementación del sistema.

Un modelo de gestión por competencias brinda una serie de ventajas enfocadas al desarrollo de los colaboradores y la organización. Dentro de este cometido juega un papel preponderante la acción de un liderazgo efectivo, producto de una particular combinación de competencias técnicas y competencias conductuales que definen diferentes estilos de trabajo. En el siguiente apartado se revisará cómo los estilos de liderazgo impactan en las organizaciones.

3.3 Estilos de Liderazgo y su impacto en las organizaciones

Para hablar de estilos de liderazgo y su impacto en las organizaciones es oportuno partir del análisis del concepto de organización. Ya que es allí donde se desenvuelve el líder y ejerce la función de liderazgo. El mundo de la organización constituye sin duda el escenario de mayor impacto en la dinámica de transformación de la civilización moderna ya que permea todos los ámbitos donde la actividad humana tiene lugar: familia, educación, deporte, ciencia, arte, política, leyes, economía y sociedad en general.

Se puede decir que una organización es una reunión de personas en estado organizado, es decir, que mantienen unas relaciones de forma tal que los esfuerzos personales de sus integrantes se unen y culminan en algo que individualmente no podrían lograr. Para cumplir con este cometido se debe conjugar el trabajo de las personas con los recursos, estructuras, procesos y cultura. Las organizaciones están enfocadas a la satisfacción de las necesidades humanas en cuanto a la demanda de bienes y servicios.

Asimismo, la organización debe ser comprendida como una creación social que se forma y reconstruye constantemente a sí misma en el lenguaje. En efecto, los códigos, símbolos, signos, gestos y por supuesto la comunicación verbal nos hablan de una realidad latente que expresa la identidad de la organización (Perdomo, 2000).

“De igual forma las organizaciones son personas jurídicas que permiten que la sociedad alcance logros que no podrían obtenerse actuando de modo independiente. En este sentido, la organización debe en gran medida sus resultados a la acción de grupos” (Donnelly, Gibson e Ivancevich: 1998).

Los nuevos escenarios producto del fenómeno de la globalización demandan que las organizaciones se conviertan en entidades flexibles, con una gran capacidad de adaptación y abiertas a nuevas posibilidades. Entre los retos a los que se deben enfrentar las organizaciones en la actualidad se encuentran: el incremento de la competitividad, la sustitución de productos (se está pasando de una economía agrícola e industrial a una de servicios y conocimiento), el desarrollo tecnológico (en particular la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación), los cambios demográficos (disminución de las tasas de natalidad, aumento de la esperanza de vida, movimientos migratorios), la

entrada al mundo laboral de nuevas generaciones (personas con paradigmas sociales y culturales propios del siglo XXI), las nuevas formas de entender el trabajo (trabajo por responsabilidad, trabajo desde la casa, teletrabajo).

El rol preponderante que juegan las personas dentro de las organizaciones sigue estando vigente. Ya desde los primeros estudios de la psicología industrial que buscaban demostrar la incidencia del factor psicológico en la productividad a partir del principio de tiempos y movimientos, se denotó el interés por demostrar esta visión. La psicología organizacional amplió esta visión sesgada de la actividad laboral, para ello enfocó sus esfuerzos a otras áreas de investigación, destacándose los estudios realizados en torno a la tarea de los líderes. Este trabajo fue cobrando mayor interés en la medida en que los líderes de las organizaciones percibieron la influencia que la motivación, el liderazgo y otros factores psicológicos ejercen sobre el rendimiento laboral.

Uno de los procesos que genera mayor impacto en las organizaciones en la actualidad es la dirección de empresas, que tiene su base en la perspectiva de que, si los trabajos y las organizaciones se planifican, organizan y controlan de manera apropiada, aumenta el desarrollo integral de los miembros de la organización, así como la productividad de la misma. Esto implica que se necesitan personas con capacidades de gerencia que aprendan a utilizar las habilidades del personal, que sean capaces de comunicarse, tomar decisiones, resolver conflictos, dirigir, crear un ambiente motivador y positivo que promueva en el empleado la consecución de las metas corporativas, esto es, liderazgo efectivo (Donnelly, Gibson & Ivancevich, 1996; Robbins, 1999).

Siguiendo esta idea y tomando en consideración los nuevos escenarios de la gestión organizacional, los líderes deben ser capaces de adaptarse a los

cambios, entender el momento histórico, inmiscuirse en el mundo tecnológico y realizar su trabajo dando tanta importancia a la gestión técnica como a la gestión humana.

3.3.1 Evolución histórica del liderazgo

A través de la historia, el significado de liderazgo ha ido modificándose de acuerdo con los cambios del desarrollo humano. En sus inicios, el líder era visto como un enviado de los dioses, quienes regían su conducta de guía. Este semidiós era el encargado de revelar verdades y transmitir a su grupo estos parámetros.

La figura del líder conocida desde hace milenios llama la atención por su fuerza y la gran influencia sobre la historia de los pueblos. Figuras como Jesucristo, Nelson Mandela o Martin Luther King ponen a pensar acerca de si los líderes nacen o se hacen, de si sus procesos psicológicos son aprendidos o heredados, y de cómo un líder efectivo orienta la conducta de un grupo (Amaya, 1996).

Según Culligan (1986), históricamente han existido cinco edades del liderazgo:

1. Edad del liderazgo de conquista: durante este período, la principal amenaza era la conquista. La gente buscaba al jefe omnipotente, el mandatario despótico y dominante que prometiera a la gente seguridad a cambio de su lealtad y sus impuestos.

2. Edad de liderazgo comercial: a comienzos de la edad industrial, la seguridad ya no era función principal del liderazgo. La gente comenzaba a buscar a aquellos que pudieran indicarles cómo elevar su nivel de vida.
3. Edad de liderazgo de organización: durante este período se elevaron los estándares de vida y eran más fáciles de alcanzar; la gente empezó a buscar un sitio al que pertenecer. El significado del liderazgo se convirtió en la capacidad de organizarse.
4. Edad del liderazgo de innovación: a medida que se incrementaba la tasa de innovación, con frecuencia los productos y métodos se volvían obsoletos antes de salir de la junta de planeación. La edad de la organización había creado un vehículo que estaba fuera de control. Los líderes del momento eran aquellos que eran extremadamente innovadores y podían manejar los problemas de la creciente celeridad de la obsolescencia. Tales líderes creadores e innovadores siempre estaban ocupados en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Los nuevos conocimientos y habilidades se utilizaban para nuevas ideas de producción, conceptos financieros y de mercadeo. Las industrias con mayor calidad de liderazgo innovador atraían la gente más creativa.
5. Edad del liderazgo de la información: a medida que la tecnología avanzaba cada vez más rápido, había una angustia más acentuada a quedarse a la zaga del amanecer electrónico. Por lo tanto, se hizo evidente que ninguna compañía podría sobrevivir sin líderes que entendieran cómo debía manejarse la información. El líder moderno de la información es aquella persona que mejor la procesa, quien la interpreta más inteligentemente y la utiliza en la forma más moderna y creativa. En el tiempo actual se considera que está emergiendo un nuevo tipo de liderazgo.

6. Liderazgo en la Nueva Edad: estará caracterizado por líderes que deberán conocer cómo se utilizan las nuevas tecnologías, cómo analizar y sintetizar eficientemente la información que están recibiendo y deberán entender que dirigen gente, no cosas, números o proyectos. Tendrán que ser capaces de suministrar lo que la gente quiere con el fin de motivar a quienes están dirigiendo. Tendrán que desarrollar su capacidad de escuchar para descubrir lo que la gente desea, tanto como su capacidad de proyectar en el mediano y en el largo plazo, y así conservar un margen de competencia.

Al revisar la evolución histórica de la función de liderazgo es evidente que esta actividad va directamente ligada al proceso de desarrollo de la humanidad. El liderazgo ha tenido que reinventarse y reconstruirse de forma permanente para dar respuestas oportunas a las necesidades del momento histórico. Definirlo no ha sido una tarea fácil, por su naturaleza y amplio campo de acción, a continuación se analiza el proceso de desarrollo del concepto.

3.3.2 Conceptualización del liderazgo

El concepto de liderazgo es uno de los que más controversias ha generado dentro de la literatura científica, quizá porque atañe a todas las actividades del ser humano, razón por la cual existen diversas interpretaciones así como innumerables autores que han tratado la temática. Fiedler (1961) considera el liderazgo como un hecho subjetivo que estructura el poder de un grupo. Esta unidad estructurada se realiza por medio de una constelación de relaciones entre el líder y los restantes miembros del grupo. Este líder debe tener como características principales la satisfacción de necesidades de su grupo, la seguridad y la tendencia a la unidad. Para Robbins (1999) visto desde otro punto de vista, el liderazgo

es la capacidad de influir en un grupo para que se logren las metas. La fuente de esta influencia podrá ser formal, tal como la proporcionada por la posesión de un rango general en una organización.

El liderazgo es también un proceso altamente interactivo y compartido, en el cual los miembros de todos los equipos desarrollan habilidades en un mismo proceso; implica establecer una dirección, visión y estrategias para llegar a una meta, alineando a las personas y al mismo tiempo motivándolas (French y Bell, 1996).

Liderazgo es, además, la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos. El liderazgo es considerado como un fenómeno que ocurre exclusivamente en la interacción social; debe ser analizado en función de las relaciones que existen entre las personas en una determinada estructura social y no por el examen de una serie de características individuales (Chiavenato, 1999).

Según Donnelly, Gibson e Ivancevich (1996), algunos autores han dado la impresión de que el liderazgo es sinónimo de dirección; sin embargo, esto no es correcto; no solo los líderes se encuentran en la jerarquía de la gerencia, sino también en los grupos informales de trabajo. La diferencia entre liderazgo y dirección se ha establecido de la siguiente manera: el liderazgo es una parte de la dirección, pero no es toda ella. El liderazgo es la habilidad de convencer a otros para que busquen con entusiasmo el logro de objetivos definidos. Es el factor humano el que une a un grupo y lo motiva hacia los objetivos. Las actividades de la dirección como la planificación, la organización y la toma de decisiones no son efectivas hasta que el líder estimula el poder de la motivación en las personas y las dirige hacia los objetivos.

Según Siliceo, Casares y González (1999), el líder en todos los niveles y en todos los campos de trabajo humano, es en realidad un constructor de la cultura organizacional, siendo ésta, el conjunto de valores, tradiciones, creencias, hábitos, normas, actitudes y conductas que le dan identidad, personalidad, sentido y destino a una organización para el logro de sus objetivos económicos y sociales.

Como se puede apreciar, la literatura que existe sobre liderazgo es muy variada y extensa, encontrar elementos comunes en una tarea compleja, sin embargo existen trabajos que intentaron cumplir con este cometido. Para Stogdill (1974) y Bass (1981) existen diferentes categorías en las que pueden encuadrarse las distintas definiciones que se han dado sobre liderazgo. Las categorías son las siguientes: a) como actividad y proceso grupal; b) como tipo de personalidad; c) como la capacidad de provocar obediencia; d) como ejercicio de influencia; e) como conducta; f) como relación de poder; g) como el instrumento para el logro de metas grupales; h) como resultado del proceso de interacción; i) como rol diferenciado; j) como iniciación y mantenimiento de la estructura de rol. En una línea muy similar, McFarland (1969) señalaba que el líder es el que hace que sucedan cosas que de otro modo no sucederían. Finalmente y como quedó explicitado en la afirmación anterior, el líder es una persona que ejerce su influencia sobre un grupo más o menos numeroso de personas.

Para Gómez (2002) dada la complejidad en la concepción de este fenómeno del comportamiento social y por lo tanto organizacional, diversos autores han dirigido sus esfuerzos hacia el desarrollo de modelos explicativos que permitan entender su naturaleza. Ese profuso interés ha conducido al desarrollo de múltiples enfoques que en el transcurso del siglo pasado han creado un panorama un tanto confuso en el entendimiento de este fenómeno. No obstante la difusión, es posible agrupar las explicaciones en unas cuantas tendencias teóricas dominantes.

3.3.3 Teorías de liderazgo

Históricamente, el abordaje del liderazgo ha ido tomando cursos relativamente distintos que se suceden a veces como oleadas cíclicas que retoman ciertos énfasis y disminuyen el valor de otros. Algunos enfoques han evolucionado y agregado nuevos elementos a las premisas planteadas por concepciones anteriores. Se puede decir que las explicaciones más antiguas sobre el liderazgo estuvieron relacionadas con las características personales e invariables de los individuos poseedores de dicha cualidad.

Dentro de este enfoque se encuentran la teoría de los rasgos, el liderazgo carismático y la teoría motivacional. Otro grupo de investigadores ha tratado de ver el liderazgo más como un conjunto de comportamientos específicos que exhibe el líder y que determinan su estilo de interacción con los subordinados. En esta perspectiva se ubican las teorías conductuales y el liderazgo transaccional/transformacional. Un enfoque menos conocido evalúa al liderazgo en términos de un rol social. Dentro de éste se inscribe la teoría racional-burocrática.

Un enfoque más reciente, desarrolló los postulados de la teoría conductual y subordinó su efecto en función de las condiciones contextuales en las que se ejerce el liderazgo. Dentro de este grupo están las teorías situacionales. Por último, se ha abordado el problema del liderazgo como un fenómeno perceptual, perspectiva en la cual se encuentra la teoría de la atribución de liderazgo. A continuación, se presentan las características más importantes de estos enfoques.

3.3.3.1 Teoría de los rasgos

Este punto de vista teórico surgió a comienzos del siglo XX y parte de la idea de que el liderazgo está determinado por una serie de atributos personales que poseen los líderes. Desde los años 20 se han hecho varias investigaciones sin que en ninguna de ellas se hayan tenido resultados generalizables (Hogedts, 1992). Sin embargo, algunas características que se consideran comunes incluyen la inteligencia, la responsabilidad, la actividad social, la confiabilidad, la originalidad, el estatus económico, las habilidades cognoscitivas y de seguridad, como los rasgos mas importantes.

Para Donnelly, Gibson, e Ivancevich (1996), desde hace algún tiempo los investigadores están tratando de identificar varios rasgos personales de los líderes como criterios para describir o pronosticar los sucesos. Algunos ejecutivos que se dedican a reclutar y seleccionar gerentes, consideran que el enfoque sobre los rasgos es tan válido como cualquier otro método; sin embargo, la comparación de los líderes mediante varios rasgos físicos, de personalidad y de inteligencia ha dado como resultado poco acuerdo entre los investigadores.

A principios del siglo XX se creía que los líderes poseían rasgos distintivos como inteligencia, estatura física y confianza en sí mismos, por lo que continuó la búsqueda de la mejor combinación de rasgos durante los 40 años siguientes, siendo el resultado poca concordancia sobre qué rasgos y habilidades caracterizaba a los líderes de éxito.

En adición a lo anterior, se pueden citar los planteamientos de Daniel Goleman, quien ha mencionado que uno de los rasgos distintivos que definen al líder moderno es la inteligencia emocional; es decir, la capacidad para captar las emociones del grupo y conducirlas hacia un resultado positivo. Sin embargo, a diferencia de lo que plantean la mayoría de los autores de la corriente de los rasgos, según los cuales estos atributos serían innatos, este autor considera que dicho talento se puede aprender y promover en las organizaciones (Goleman:1998).

3.3.3.2 Liderazgo carismático

Esta es una teoría que plantea que el liderazgo es la habilidad que tienen los líderes para influir de forma inusual en los seguidores, basados en unos poderes de atracción casi sobrenaturales. Estos líderes se caracterizan por ser personas con mucha confianza en sí mismos, una visión clara y fuerte compromiso con ella, capacidad para comunicar de forma explícita dicha visión, comportamiento poco convencional y en muchos casos extraordinario, ser agentes de cambio y sensibilidad al entorno, etc. (Gibson, Ivancevich y Donnelly, 1996).

Los líderes llamados carismáticos disponen de poder social, es decir, tienen la autoridad para socializar su pensamiento y sus conductas individuales. Debe entenderse por carisma la cualidad que pasa por extraordinaria (condicionada mágicamente en su origen, lo mismo si son profetas que hechiceros, árbitros, jefes de cacería o caudillos militares) de una personalidad, por cuya virtud se le considera en posesión de fuerzas sobrenaturales o sobreaccesibles a cualquier otro, o como enviadas de dios o como ejemplar y en consecuencia, como jefe, caudillo, líder o guía (Gil, 1990).

Actualmente, la atención se ha enfocado a tratar de determinar la forma en que los líderes carismáticos influyen en los seguidores. El proceso empieza con el líder articulando una visión interesante. Esta visión proporciona un sentido de continuidad a los seguidores al unir el presente con un mejor futuro para la organización. El líder comunica entonces altas expectativas de desempeño y expresa la seguridad de sí mismo y del seguidor. A continuación, el líder transmite palabras y acciones mediante un nuevo conjunto de valores; y con su comportamiento establece un ejemplo para que los seguidores lo imiten. Finalmente, el líder carismático hace sacrificios y se compromete en comportamientos no convencionales para demostrar coraje y convicciones acerca de la visión (Robbins, 1999; Kreitner y Kinicki, 1997).

3.3.3.3 Liderazgo motivacional

Desde esta perspectiva se destaca la presencia de tres motivadores fundamentales: poder, logro y afiliación. Estos motivadores activan y dirigen la conducta de las personas, aunque no necesariamente están presentes en igual intensidad en cada persona; y en la mayoría de los casos, solo uno de ellos determina el tipo de conducta que manifiesta el líder. Para Romero (1993) los líderes que han alcanzado cierto crecimiento personal conducen a sus seguidores a la búsqueda del mismo, entendiendo este crecimiento como un proceso por el cual la persona genera construcciones integradoras cada vez más complejas sobre su realidad interior y exterior.

Para esta teoría, un líder motivacional es una persona en crecimiento que no teme equivocarse y que cuando lo hace, está dispuesta a corregirse; para éste, no existen verdades absolutas y sus

planteamientos son conjeturas sujetas a verificación; es hábil para escuchar a los demás y se aproxima a la gente expresando un interés genuino. Quienes les siguen no lo hacen por temor sino por identificación, respeto y confianza en sus juicios y decisiones; es un inspirador que tiene las ventajas del poder propio del cargo que ostenta (Romero, 1993).

3.3.3.4 Teorías conductuales

Desde estas teorías se busca establecer una correspondencia entre lo que hace el líder y la forma como se desempeña el grupo. Hodgets (1992) afirma que este modelo, desarrollado por investigadores de la universidad de Michigan, incorpora dos dimensiones principales: a) el interés del líder en lograr que el trabajo se realice y b) su preocupación por las personas mismas, dicho de otra manera, el centrado en el trabajo y el centrado en los trabajadores. Los estudios realizados desde esta perspectiva no han mostrado de forma clara que un estilo de liderazgo resulte más eficaz que el otro, más bien se ha planteado que un liderazgo eficaz implicaría puntuar alto en ambas dimensiones (Gibson, Ivancevich, e Donnelly: 1996).

Otra teoría dentro de este grupo es la teoría de la Parrilla Gerencial o también denominada Grid Administrativo, desarrollada por Robert Blake y Jane Mouton. Ellos propusieron que el estilo de liderazgo podía ser trazado sobre una gráfica de dos dimensiones. A los individuos se les pregunta sobre su estilo de liderazgo y tomando como base sus respuestas, son colocados en un punto correspondiente de una gráfica. Estos dos autores utilizan la parrilla gerencial como un marco de referencia para ayudar a que los gerentes conozcan su estilo

de liderazgo y dirijan su movimiento hacia el estilo ideal de la gerencia. Para ellos, hay cinco estilos específicos que se utilizan para describir las diferentes maneras que existen para dirigir a otros: a) Gerencia empobrecida: en la que el líder considera que se debe ejercer el mínimo esfuerzo para realizar el trabajo; b) Obediencia a la autoridad: el líder busca la eficiencia en las operaciones, diseñando condiciones de trabajo en las que el ser humano interfiera lo mínimo posible; muestra, además, poco interés en el desarrollo y la moral de sus subordinados. c) Club campestre: el líder se enfoca en apoyar y mostrarse considerado con los empleados; sin embargo, terminar el trabajo no constituye el asunto de mayor interés para él; d) Gerencia de organización del hombre: el líder busca el equilibrio entre la necesidad de realizar el trabajo y una moral satisfactoria en los empleados, y e) Equipo: el líder considera que los logros en el trabajo son resultado de un trabajo mancomunado entre los subalternos el cual conduzca a relaciones de confianza y respeto mutuos. Así mismo, se puede decir que la parrilla gerencial es un enfoque de actitudes que mide los valores, opiniones y sentimientos de una persona, relacionando la eficacia en el trabajo y la satisfacción humana como un programa formal de desarrollo de la gerencia (Gibson, Ivancevich y Donnelly, 1996; Robbins, 1999).

Asimismo, dentro de esta perspectiva, los escandinavos han propuesto un enfoque que pretende superar las limitaciones de las propuestas clásicas de las escuelas de Ohio y Michigan, las cuales fueron diseñadas para un mundo de finales de los años cuarenta y principios de los años 60. El mundo organizacional en la actualidad es mucho más dinámico, es decir, cambia permanentemente. Se requiere entonces un nuevo tipo de líder que valore la experimentación, busque ideas, genere e implante el cambio. A este nuevo estilo de liderazgo lo denominan orientado al desarrollo (Robbins, 1999).

Por último, recientemente, se ha planteado una teoría que puede ubicarse en este contexto: liderazgo transaccional/transformacional. Este enfoque recoge los planteamientos iniciales hechos por las universidades de Michigan y Ohio para plantear un enfoque renovado. De acuerdo con ello, habría dos formas en que el líder interactúa con sus subordinados, configurando dos tipos de líder: el líder transaccional y el líder transformacional. El primero identifica los deseos y preferencias de sus seguidores y les ayuda a alcanzar el nivel de rendimiento que les permitirá las recompensas que ellos desean. El segundo se caracteriza por tener habilidades para inspirar a los subordinados a conseguir objetivos mayores de los inicialmente planeados y obtener recompensas intrínsecas. Para lograrlo, parte de la comunicación clara de su visión personal (Hellriegel, Slocum y Woodman, 1999).

3.3.3.5 Liderazgo racional burocrático

Este tipo de liderazgo se fundamenta en la democracia, en donde la mayoría decide su destino al elegir a sus gobernantes. Este modelo hace énfasis más en el papel que en quien lo ocupa. La ley está por encima de los funcionarios independientemente de sus rasgos y la obediencia se tributa a esta y no a arbitrio del gobernante (Rodríguez, 1988).

3.3.3.6 Liderazgo Situacional

Este enfoque agrupa un conjunto de teorías que parten de la idea que el comportamiento del líder estaría afectado por una serie de factores del contexto en el que se ejerce dicho liderazgo y ello determinaría su

efectividad (Kreitner y Kinicki, 1997); igualmente, Adair (1990) considera que el liderazgo depende de la situación y, por lo tanto, ésta resulta relevante. Dentro de este grupo de teorías, existen diversos planteamientos; uno de ellos profundiza en el apoyo socio-emocional que el líder proporciona a sus seguidores, así como en los requisitos situacionales para que este pueda ejercer, es decir, el apoyo que el líder presta a una situación determinada. (Rodríguez, 1988)

Una segunda teoría en este sentido, es la desarrollada por Fiedler (1961), según la cual el grupo tendrá un desempeño adecuado cuando se produzca una combinación adecuada del estilo de interacción del líder con sus subordinados. Tiene dos tendencias básicas: orientado a la tarea u orientado a las relaciones. Esta vinculación adecuada entre el estilo del líder y sus subordinados depende de las características de la tarea y el grado en que la situación le da control o influencia al líder, dando lugar a tres consideraciones básicas: a) grado de estructuración de la tarea: este puede ser alto o bajo; b) cantidad de poder de que dispone el líder de acuerdo con su posición en la organización, que puede ser fuerte o débil; y c) calidad de las relaciones interpersonales entre el líder y demás miembros del grupo, que puede ser buena o pobre. De ello se genera una matriz que involucra ocho posibles circunstancias.

FACTOR SITUACIONAL	SITUACIONES							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Relación líder-miembro	Buena	Buena	Buena	Buena	Pobre	Pobre	Pobre	Pobre
Estructura de la tarea	Alta	Alta	Baja	Baja	Alta	Alta	Baja	Baja
Posición de poder	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil

Cuadro 21. Matriz situacional de Fiedler. Fuente: Elaboración propia a partir de Gómez 2002 Liderazgo: concepto, teorías y hallazgos

En su propuesta, Fiedler predice que en las situaciones I, II, III, VII y VIII, que se pueden considerar extremas, se desempeña mejor un líder orientado a la tarea, mientras que en las situaciones IV, V y VI, que se consideran moderadas, un líder orientado a las personas obtendría mejores resultados (Schriesheim, Bannister y Money, 1979; Gibson y Cols, 1996; Vroom y Jago, 1990; Robbins, 1999).

Otra propuesta bajo este modelo es la de Hersey y Blanchard. Dentro de esta óptica, el estilo de liderazgo que el líder debe exhibir para lograr resultados óptimos está exclusivamente en función de las características de los seguidores, más concretamente, con el nivel de competencia de estos y la disposición a colaborar con las propuestas del líder. A pesar de lo que el líder haga, la eficacia depende de las acciones de sus seguidores. Se trata de es una dimensión importante, que ha sido pasada por alto o menospreciada en la mayoría de las teorías del liderazgo (Robbins, 1999).

El liderazgo situacional utiliza las mismas dos dimensiones del liderazgo que plantea Fiedler: comportamiento orientado a la tarea y orientado a las relaciones. Sin embargo, Hersey y Blanchard van un paso más adelante al considerar que dentro de cada una se puede puntuar alto o bajo; y a partir de su combinación, ofrecen cuatro estilos específicos de liderazgo: comunicar, vender, participar y delegar (Robbins, 1999).

ESTILOS RESULTANTES DEL MODELO	ESTILOS BÁSICOS DE LIDERAZGO	
	ORIENTADO A LA TAREA	ORIENTADO A LAS RELACIONES
COMUNICAR	Alto	Bajo
VENDER	Alto	Alto
PARTICIPAR	Bajo	Alto
DELEGAR	Bajo	Bajo

Cuadro 22. Estilos de liderazgo Hersey y Blanchard. Fuente: Elaboración propia a partir de Gómez (2002) *Liderazgo: concepto, teorías y hallazgos*

Dentro del modelo, también se plantean cuatro situaciones básicas relacionadas con los seguidores: R1: en ésta los seguidores no son competentes y no están dispuestos a colaborar; R2: en ésta los seguidores no son competentes, pero están dispuestos a colaborar; R3: en ésta los seguidores son competentes, pero no están dispuestos a colaborar, y R4: en ésta los seguidores son competentes y están dispuestos a colaborar. Según el modelo, el estilo “comunicar” sería más adecuado para la situación R1, el estilo “vender” para la R2, el estilo “participar” para la R3 y el “delegar” para la R4. (Gómez, 2002)

Otro enfoque es el de Robert House, quien originó un modelo denominado teoría del camino a la meta, que tiene su base en la teoría de las expectativas de la motivación. Esta plantea que el comportamiento del líder debe estar dirigido a aumentar la satisfacción de los empleados con sus labores y los niveles de desempeño. Para lograr esto, debe aclarar la naturaleza de la tarea, reducir los obstáculos para el desarrollo exitoso de la misma y

aumentar las oportunidades de que sus colaboradores obtengan satisfacción en su trabajo. Respecto del comportamiento del líder, identifica cuatro estilos de liderazgo: a) liderazgo de apoyo; b) liderazgo de dirección; c) liderazgo de participación y d) liderazgo orientado al logro (Vroom & Jago, 1990; Hellriegel, Slocum y Woodman, 1999).

A partir de lo anterior, deriva una serie de hipótesis, entre las que se pueden destacar las siguientes: primero el liderazgo directivo se relaciona con mayor satisfacción en los empleados, en tareas ambiguas o de tensión, cuando hay conflicto entre los miembros del grupo y con empleados con locus de control externo. Por el contrario, será menos efectivo cuando los empleados son muy competentes o tienen mucha experiencia. Segundo, el liderazgo de apoyo que se relaciona con niveles altos de desempeño y satisfacción de los empleados en cargos con tareas estructuradas, en ambientes de trabajo altamente burocráticos y cuando los empleados tienen *locus* de control¹⁵ interno. Tercero, el liderazgo orientado al logro producirá un afianzamiento en las expectativas de los subordinados respecto a que el esfuerzo conduce a alto desempeño en tareas ambiguas.

Otra de las teorías más reconocidas dentro del enfoque situacional es la planteada por Vroom y Yetton en la que se vincula el grado y la forma de la participación de los líderes en la toma de las decisiones; bajo esta perspectiva se establece un proceso de análisis situacional sustentado en siete atributos del problema que permiten volver más eficaz el proceso de toma de decisiones. Tales factores son: a) importancia de la calidad de la decisión; b) información del líder

¹⁵ Locus de control: es un término psicológico que hace referencia a la percepción que tiene una persona acerca de dónde se localiza el agente causal de los acontecimientos de su vida cotidiana. Es el grado en que un sujeto percibe que el origen de eventos, conductas y de su propio comportamiento es interno o externo a él.

respecto al problema; c) grado de estructuración del problema; d) importancia de la aceptación de la decisión por los subordinados para una puesta en práctica efectiva; e) probabilidad de que la decisión del líder sea aceptada por los subordinados; f) congruencia entre los objetivos de la empresa y de los subordinados y g) conflicto o desacuerdo entre los subordinados (Vroom y Jago, 1990).

A partir de ello, se dan una serie de parámetros que permiten determinar el grado de participación que tienen los subordinados en las decisiones del líder. Lo anterior se configura en cinco estilos de liderazgo: Autocrático I (AI), Autocrático II (AII), Consultivo I (CI), Consultivo II (CII) y de grupo II (GII). En AI, el líder soluciona el problema con la información de que dispone, sin consultar a nadie; en AII, el líder solicita información que considera relevante a los subordinados, puede o no comunicar la naturaleza del problema y no solicita opinión en su solución; en CI, el líder comparte individualmente la problemática a sus subordinados y luego toma una decisión él solo; en CII, el líder comparte el problema con sus colaboradores y toma una decisión que puede o no reflejar las ideas del grupo; y por último, en GII, el líder comparte la problemática con el grupo y se toma una decisión en consenso (Robbins, 1999).

3.3.3.7 Teoría atribucional

Esta teoría plantea que el líder funciona como un procesador de información que observa el comportamiento de sus subordinados, lanza explicaciones (atribuciones) sobre el comportamiento de éstos y luego se comporta en consecuencia. Dichas atribuciones pueden ser internas o externas, dependiendo de la combinación de tres factores

denominados distinción, consenso y consistencia. El primero se refiere a si la conducta es específica para una situación o es común a varias; el consenso hace referencia al grado en el cual la conducta de un subordinado coincide con la de los otros ante la misma situación y la consistencia al grado en que esa conducta se repite en el mismo subordinado objeto de la atribución. Cuando la distinción es baja, el consenso es bajo y la consistencia es alta, el resultado es una atribución interna; cuando por el contrario la distinción es baja, el consenso es alto y la consistencia es baja, la atribución resultante será externa. La teoría sugiere que en la medida que se juzgue la conducta como causada por alguna característica del seguidor (interna), más posibilidades existen para que el líder tome una acción sobre el seguidor (Gibson, Ivancevich y Donnelly: 1996).

A partir de estos modelos teóricos se han realizado una serie de investigaciones con el propósito de establecer la validez y predominancia de cada uno de ellos, sin embargo los resultados muestran una situación diferente, ninguno de ellos ha podido mostrar una evidencia lo suficientemente contundente como para que su teoría explique la función de liderazgo de una forma genérica. Lo que sí queda claro es que cada una de las teorías ha brindado aportes significativos que contribuyen a la comprensión del trabajo de los líderes.

Por ejemplo, las teorías que han planteado que el liderazgo está determinado por una serie de atributos del individuo, como la teoría de los rasgos, han fallado a la hora de establecer un conjunto uniforme de rasgos que sea común a los individuos que han destacado históricamente como líderes (Gibson, Ivancevich y Donnelly, 1996). Esta situación se podría explicar porque el liderazgo ejercido por estas personas ha surgido en ámbitos sociales y empresariales muy diferentes, en culturas distintas y en momentos históricos diversos. Ello implica, por supuesto, que las

características personales de estos hombres entre sí son tan diversas como cabría esperar. Obviamente, esto nos remite a la idea de que el liderazgo en principio no es un aspecto determinado genéticamente. Puede emerger en cualquier individuo bajo condiciones especiales donde dichas características personales contribuyan a que éste influya en las demás personas.

Los resultados obtenidos por las investigaciones alrededor de la teoría del liderazgo transaccional/transformacional, muestran que los líderes transformacionales fueron evaluados de mejor forma por sus colaboradores que los líderes con enfoque transaccional. Robbins (1999) plantea que según la evidencia empírica el liderazgo transformacional está más fuertemente correlacionado con menor rotación de personal en la organización, alta productividad y mayor satisfacción de los subordinados en comparación con el liderazgo transaccional.

De igual forma, las investigaciones han tenido poco éxito para encontrar relaciones consistentes entre los patrones de comportamiento de liderazgo y desempeño del grupo (Robbins, 1999). Por supuesto, es innegable el hecho de que el ejercicio del liderazgo implica conductas y que en algunos casos tales formas de ejercer el liderazgo tienden a generar tendencias que caracterizan a los individuos. Es igualmente un hecho inequívoco que el comportamiento del líder influye en el desempeño de los subordinados, pero también es una realidad que el comportamiento de éstos lo afecta, razón por la cual sería más prudente hablar de una influencia bidireccional entre líder y subordinado que de una relación jerárquica líder-subordinado.

Con los ejemplos antes citados se pretende establecer que la teorización de la función de liderazgo está en permanente construcción y que recibe

influencia desde los diferentes ámbitos del quehacer científico, prueba de ello es la contribución realizada por Goleman (1998) desde su teoría de la Inteligencia Emocional a la comprensión del liderazgo, cuyo planteamiento fundamental está alrededor de que las personas pueden entrenar esta habilidad para mejorar y fortalecer su trabajo como líderes.

Tomando como referencia los ejemplos antes citados, se puede decir que, como cualquier otro comportamiento del ser humano, el liderazgo está sujeto a características invariables del individuo, como la personalidad, su historia de aprendizaje, sus propias motivaciones, valores, actitudes, creencias, habilidades y conocimientos; que a su vez dicho comportamiento se configura dentro de un escenario social particular, dentro de un espacio geográfico distinto, en un momento histórico concreto y que, por lo tanto, los aspectos de este contexto determinan su efectividad, así como el hecho de que la persona puede prepararse para adquirir nuevas competencias que le permitan hacer frente a los nuevos retos que presenta el trabajo de una persona a una organización.

Así, la organización como un todo (en sus componentes formales e informales) determina el ejercicio del liderazgo, pero a su vez éste determina la realidad organizacional, la transforma y se transforma con ella. De igual forma, esta interacción es un proceso eminentemente humano y, por lo tanto, las percepciones de los individuos y la forma en la que explican los hechos que allí ocurren determinan su conducta y orientan la conducta del líder y de sus seguidores en un flujo permanente de retroinformación, comunicación y acción.

Bajo este precepto se podría decir que no existe un perfil de liderazgo único que garantice el éxito, más bien se plantea que el líder debe reunir ciertas características de conocimiento y conducta que le permitan leer los

contextos y activar el estilo de liderazgo más adecuado para hacer frente a la situación, tomando en cuenta siempre las consecuencias de sus decisiones y actuando sobre ellas para minimizar el efecto y maximizar los resultados. Si se pidiera que se defina el estilo de liderazgo que mayor y mejor impacto genere en las organizaciones, se podría decir que es el liderazgo flexible, entendido como la capacidad del líder para migrar de un estilo a otro, sin perder su esencia y alcanzado los resultados con el apoyo de sus colaboradores.

3.4 El perfil del Líder Facilitador

Cada una de las teorías de liderazgo en función de sus planteamientos establecen diferentes estilos, tal como se mostró en el apartado anterior. A cada estilo le acompaña una descripción que fundamentalmente recoge características conductuales que pretenden proyectar el comportamiento futuro del líder en una situación determinada. Como también se había mencionado el trabajo de investigación en torno al liderazgo todavía no arroja un modelo dominante cuyos principios se puedan generalizar y por ende establecer un estilo particular que garantice el éxito de un líder. En estos últimos años el enfoque ha variado, si antes la atención estaba centrada en la generación de nuevos modelos teóricos o la profundización de los ya existentes, hoy se busca establecer un perfil de liderazgo que permita a los líderes responder de forma efectiva a las nuevas y complejas demandas del mundo organizacional.

Partiendo de la premisa anteriormente citada y en función de la naturaleza de este trabajo se propone un perfil de liderazgo basado en los principios del aprendizaje, la andragogía y la gestión por competencias. Este perfil reúne los elementos necesarios para que el líder sea capaz de llevar

adelante procesos de aprendizaje significativos tomando como base la metodología del aprendizaje vivencial, todo ello con el propósito de fortalecer su función de liderazgo.

Ante este planteamiento pueden surgir varios interrogantes como: ¿qué significa ser un líder facilitador?, ¿qué caracteriza al líder facilitador?, ¿qué competencias necesita para realizar su trabajo?, ¿qué resultados se pueden alcanzar? Responder a estas preguntas puede resultar una tarea compleja, sin embargo, la intención es esbozar el perfil del Líder Facilitador que presente las competencias necesarias para fortalecer la función de liderazgo depositando en el líder la responsabilidad de llevar adelante los procesos de capacitación con su equipo de trabajo.

3.4.1 El Líder Facilitador

El líder facilitador se concibe bajo la combinación de dos principios: el liderazgo y la facilitación. El primero (largamente tratado en el apartado relacionado con los estilos de liderazgo y su impacto en las organizaciones) tiene que ver fundamentalmente con la capacidad de influir en un grupo de personas con la intención de alcanzar resultados. El segundo, guarda estricta relación con la educación y hace referencia a la aptitud para facilitar¹⁶ procesos de aprendizaje.

Por lo tanto, se puede definir al Líder Facilitador como aquella persona capaz de fortalecer su liderazgo desde la función de facilitador de procesos de aprendizaje. Para lograr este cometido es necesario que el

¹⁶ Facilitar: Hacer fácil o posible la ejecución de algo o la consecución de un fin. Desde el aprendizaje se entiende como la capacidad para tender puentes entre lo que se sabe y lo que se desea saber, para ello se hace uso de metodologías y estrategias diferentes a las utilizados en la educación tradicional.

líder además de las competencias necesarias para influir positivamente en el grupo, desarrolle o adquiera otras competencias que estén directamente relacionadas con la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos.

Si se toman en cuenta las teorías de liderazgo antes citadas, se puede decir que el Líder Facilitador toma características de los principios del liderazgo motivacional, pues busca generar en sus colaboradores un sentido de identificación basado en el respeto y confianza en sus juicios y decisiones. Para el líder Facilitador su enfoque está centrado tanto en la tarea como en las personas. Su accionar responde al principio de que si se genera un ambiente favorable, las personas estarán más predispuestas al trabajo y por ende a conseguir mejores resultados, principio tratado por las teorías conductuales. Responder de forma asertiva a diferentes situaciones es otra de las características del Líder Facilitador, los procesos de aprendizaje son altamente demandantes, pues requieren que además de los aspectos técnico-metodológicos, también se atiendan los afectivo-conductuales, los principios señalados por la teoría del liderazgo situacional dan pistas al Líder Facilitador sobre la necesidad de desarrollar sus competencias socio-emocionales y la capacidad para leer los entornos y poder actuar oportunamente sobre ellos.

3.4.2 Características del Líder Facilitador

El líder facilitador es alguien que tiene en mente la filosofía de que un líder no hace por los demás lo que ellos pueden hacer por sí mismos. Para ello despliega una serie de comportamientos que buscan generar en sus colaboradores una movilización hacia el cambio, hacia un cambio genuino, que nazca desde la convicción y no desde la imposición. Una actividad sostenida bajo esta convicción viabiliza el desarrollo

(profesional y personal) de los integrantes del equipo de trabajo y empodera al líder en su función. Para lograr este cometido el líder debe desplegar ciertos comportamientos que se detallan a continuación:

- Escucha con atención, hace preguntas y escucha la totalidad de la respuesta. Alienta la expresión de diferentes puntos de vista, mantiene una mentalidad abierta y se reserva su opinión.
- Enseña a los demás cómo resolver problemas sin resolverlos por ellos y aconseja a los demás sin decirles qué tienen que hacer. Es capaz de generar preguntas que provocan reflexión y llevan a una actitud de apertura al cambio.
- Es consciente de sus propias limitaciones y sabe quién está mejor cualificado para tomar una decisión o completar una tarea. Además entiende que la diversidad puede afectar positivamente al trabajo en equipo.
- Comprende y reconoce que las necesidades individuales de los empleados (sociales, personales, laborales, estilo de vida, preferencias, etc.) afectan al trabajo en equipo y que éstas características pueden ser favorables para el grupo.
- Comprende que los individuos se sienten motivados de formas muy diferentes y está dispuesto a trabajar con ahínco para satisfacer estas necesidades individuales. Muestra una actitud de apertura hacia las nuevas tendencias y formas de generar motivación.
- Encuentra oportunidades para recompensar los desempeños notables y minimiza los castigos por los comportamientos mediocres, felicita en público y llama la atención en privado.

- No le teme a los conflictos, comparte el poder y la autoridad con los demás, muestra una actitud de firmeza en cuanto a los objetivos, pero flexible en lo que respecta al proceso para lograrlos, y busca la manera de ayudar para que el grupo cumpla con las metas.
- Siempre está a la expectativa de involucrarse en nuevas experiencias con el propósito de adquirir herramientas para fortalecer su trabajo como facilitador.
- Sabe cómo conjuntar al personal adecuado para la tarea y alienta a los integrantes del grupo a hacerse responsables de los problemas planteados, los temas discutidos, las acciones y los proyectos.
- Organiza la información y los datos para que los demás puedan entenderla, busca activamente las ideas y opiniones de los demás, ayuda al grupo a decidir por consenso y lucha por lograr una situación de ganar-ganar.
- No se apropia del mérito de lo que hacen otros o el grupo, sino que se asegura de que el reconocimiento sea otorgado a quien lo merece, de forma adecuada y en el momento indicado.
- Mantiene una vocación de creación permanente que le permite desarrollar su propio material didáctico tomando como base su experticia técnico-profesional.
- Genera espacios para la auto y coevaluación, siendo el principal objetivo la identificación de oportunidades de crecimiento a través de acciones de mejora.

3.4.3 Perfil por competencias del Líder Facilitador

Con la intención de establecer un perfil práctico y que permita ser evaluado se plantea su construcción a partir de las competencias, para ello se toma como referencia el Diccionario de Competencias de Martha Alles¹⁷ y se levanta el perfil desde una concepción holística que permita visualizar el trabajo del Líder Facilitador desde los diversos aspectos involucrados en su gestión.

Competencias funcionales

- **Potencial andragógico:** es la capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar procesos de aprendizaje con adultos, tomando en cuenta las particularidades del público objetivo, los medios de trabajo y las condiciones del entorno.
- **Desarrollo estratégico de los recursos humanos:** es la capacidad para analizar y evaluar el desempeño actual y potencial de los colaboradores y definir e implementar acciones de desarrollo para las personas y equipos en el marco de las estrategias de la organización, adoptando un rol de facilitador y guía.
- **Empowerment:** es capacitar a los individuos o grupos, dándoles responsabilidad para que tengan un profundo sentido del compromiso y autonomía personal, participen, hagan contribuciones importantes, sean creativos e innovadores, asuman riesgos, y quieran sentirse responsables y asumir posiciones de liderazgo. Incluye el fomento del trabajo en equipo.

¹⁷ Martha Alles: profesional argentina, reconocida como una de las autoras de habla hispana más reconocidas en temas relacionados con los Recursos Humanos, su tesis doctoral llevó por título *Incidencia de las competencias en la empleabilidad de profesionales*.

- Solvencia profesional: es la capacidad necesaria para generar credibilidad en los demás (fundamentalmente en los integrantes de la comunidad de aprendizaje) sobre la base de los conocimientos técnicos de su especialidad. Poseer la capacidad de comprender la esencia de los aspectos complejos. Tener buena capacidad para trabajar con las funciones de su mismo nivel o de niveles diferentes. Tener buena capacidad de discernimiento (juicio). Compartir con los demás el conocimiento profesional y expertise. Basarse en los hechos y en la razón (equilibrio).
- Capacidad de planificación y de organización: es la capacidad de determinar efizcamente las metas y prioridades de su tarea/área/proyecto estipulando la acción, los plazos y los recursos requeridos.
- Aprendizaje continuo: es la habilidad para buscar y compartir información útil para la resolución de problemas utilizando todo el potencial de la organización. Incluye la capacidad de capitalizar la experiencia de otros y la propia propagando el know how¹⁸ adquirido en foros locales o internacionales.
- Búsqueda y procesamiento de información: es la inquietud y la curiosidad constante por saber más sobre las cosas, los hechos o las personas, implica buscar información más allá de las preguntas rutinarias o de lo requerido en el puesto y ser capaz de procesar, sintetizar y presentar esta información.
- Evaluación y seguimiento: es la habilidad para establecer estrategias que permitan realizar un seguimiento continuo de las actividades, para convertir el proceso de evaluación en una herramienta de desarrollo profesional y personal.

¹⁸ Know how: del inglés “saber cómo”, o conocimiento fundamental, es un neologismo anglosajón que hace referencia a una forma de transferencia de tecnología.

- **Destreza tecnológica y manejo de Tics:** es la capacidad para hacer uso efectivo de software y hardware empleados para la educación así como de las nuevas herramientas de información y comunicación.
- **Comunicación Efectiva:** es la capacidad de escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas en forma efectiva, exponer aspectos positivos. La habilidad de saber cuándo y a quién preguntar para llevar adelante un propósito. Es la capacidad de escuchar al otro y comprenderlo. Comprender la dinámica de grupos y el diseño efectivo de reuniones. Utiliza herramientas y metodologías para diseñar y preparar la mejor estrategia de comunicación.

Competencias actitudinales

- **Confianza en sí mismo:** es el convencimiento de que uno es capaz de realizar con éxito una tarea o elegir un enfoque adecuado para resolver un problema. Esto incluye abordar nuevos y crecientes retos con una actitud de confianza en las propias posibilidades, decisiones o puntos de vista.
- **Integridad:** es la capacidad de actuar en consonancia con lo que se dice y se considera importante. Incluye comunicar las intenciones, ideas y sentimientos de forma abierta y directa, incluso cuando existen intereses personales de por medio. Las acciones son congruentes con lo que se dice.
- **Impacto e influencia:** es el deseo de producir un impacto o efecto determinado sobre los demás, persuadirlos, convercerlos, influir en ellos, motivarlos con el fin de lograr que ejecuten determinadas acciones.

- Trabajo en equipo: es la capacidad de participar activamente en la consecución de una meta común subordinando los intereses personales a los objetivos del equipo.
- Negociación: Habilidad para crear un ambiente propicio para la colaboración y lograr compromisos duraderos que fortalezcan la relación. Capacidad para dirigir o controlar una discusión utilizando técnicas ganar-ganar, planificando alternativas para negociar los mejores acuerdos, centrando la atención en el problema y no en la persona.
- Inteligencia emocional: Capacidad de reconocer sus sentimientos y los de los demás, con el fin de motivarlos. Manejar bien sus propias emociones y aquellas involucradas en sus transacciones interpersonales. La habilidad de comprender sus sentimientos y saber discriminar entre ellos, utilizándolos para guiar sus pensamientos y acciones.
- Desarrollo de relaciones: consiste en actuar para establecer y mantener relaciones cordiales, recíprocas y cálidas o redes de contactos con distintas personas.

Competencias potenciadoras

- Iniciativa: es la predisposición a emprender acciones, crear oportunidades y mejorar resultados sin necesidad de un requerimiento externo que lo empuje.

- **Creatividad:** es la capacidad para generar nuevas ideas, proponer soluciones diferentes y para utilizar todos los recursos disponibles con la finalidad de lograr un resultado.
- **Innovación:** es la capacidad de llevar a la práctica ideas nuevas y diferentes para resolver problemas o situaciones requeridas por el propio puesto, por la organización, por las demandas del entorno o la adquisición de responsabilidades suplementarias.
- **Perspectiva TyP¹⁹:** es la capacidad para mantener el enfoque tanto en la consecución de resultados como en el bienestar de las personas. Consiste en encontrar el balance adecuado en cada fase del proyecto, activando estrategias que contengan los dos ámbitos de la gestión.
- **Flexibilidad:** es la capacidad para adaptarse y trabajar en distintas y variadas situaciones y con personas o grupos diversos. Supone entender y valorar posturas distintas o puntos de vista encontrados, adaptando su propio enfoque a medida que la situación cambiante lo requiera y promoviendo los cambios en la propia organización o en las responsabilidades de su cargo.
- **Aprendizaje DT²⁰:** es la capacidad para desarrollar productos educativos (material didáctico, guías de trabajo, técnicas de abordaje, métodos de evaluación, etc.) enfocados a la generación de procesos de enseñanza - aprendizaje efectivos.

¹⁹ TyP: abreviación de tareas y personas.

²⁰ Design Thinking o pensamiento de diseño es un modelo de cómo enfocar la innovación en entornos inciertos de forma ágil y radical, para su puesta en marcha utiliza la metodología de los diseñadores (empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar) para generar nuevos productos pero centrando su atención en las personas.

Dada la naturaleza de la propuesta, este es un primer esbozo del perfil por competencias del Líder Facilitador, de ninguna manera es un producto terminado, todo lo contrario se plantea como una propuesta en permanente construcción gracias al aporte de quienes se animen a ponerlo en práctica. El objetivo primordial de este perfil es mostrar las competencias necesarias para fortalecer la función de liderazgo a través de la generación de procesos formativos basados en la metodología del aprendizaje vivencial.

ÁMBITO DE ACCIÓN	COMPETENCIA	NIVEL DE DESARROLLO	
		MEDIO	ALTO
FUNCIONALES	Potencial andragógico		■
	Desarrollo estratégico de los recursos humanos		■
	Empowerment	■	
	Solvencia profesional		■
	Capacidad de planificación y organización		■
	Aprendizaje continuo	■	
	Búsqueda y procesamiento de información	■	
	Evaluación y seguimiento		■
	Destreza tecnológica y manejo de Tics	■	
	Comunicación efectiva		■
ACTITUDINALES	Confianza en sí mismo		■
	Integridad		■
	Impacto e influencia	■	
	Trabajo en equipo	■	
	Negociación	■	
	Inteligencia emocional		■
	Desarrollo de relaciones		■
POTENCIALES	Iniciativa		■
	Creatividad		■
	Innovación		■
	Perspectiva TyP		■
	Flexibilidad		■
	Aprendizaje DT		■

Cuadro 23. Perfil del Líder Facilitador bajo el modelo de competencias.

Fuente: Elaboración propia

3.5 Conclusiones

- Una de las principales observaciones que se hace a la gestión de recursos humanos es su limitada capacidad para tangibilizar los resultados de su trabajo en indicadores de gestión que permitan superar el sesgo de subjetividad que tiene el personal directivo y que superen el análisis del comportamiento humano dentro de las organizaciones y su incidencia en la consecución de resultados. Esta ha sido una de las principales preocupaciones de autores e investigadores quienes en su búsqueda de respuestas han elaborado varios instrumentos enfocados a objetivizar el análisis de la incidencia del comportamiento humano en la productividad. Una de las herramientas que ha comprobado su validez para cumplir con este cometido es la Gestión por Competencias.
- El liderazgo es un fenómeno social cuya influencia atañe a todas las actividades del ser humano, su conceptualización es trabajo de permanente construcción, la complejidad propia de su naturaleza dificulta establecer un modelo de aplicación general para su análisis, razón por la cual prácticamente es imposible determinar un estilo único de liderazgo que garantice el éxito. Más bien parece que la competencia maestra de los líderes de hoy sería la capacidad para utilizar el estilo de liderazgo acorde con la lectura acertada de los entornos y enfrentar de forma asertiva el impacto que genera esta decisión en la organización.
- En el camino de la búsqueda de respuestas a los nuevos desafíos para la gestión organizacional, y en particular la función de liderazgo, ha sido el motor para la generación de investigaciones en la búsqueda del perfil del líder ideal, dichos esfuerzos han combinado una serie insumos teóricos, muchos de ellos provenientes de ciencias alejadas

de la administración. El perfil por competencias del Líder Facilitador es una propuesta que recoge aportes generados desde la andragogía y el aprendizaje experiencial con la premisa de que la función de liderazgo se va a fortalecer a partir de que el líder ejecute los procesos de capacitación con sus colaboradores, utilizando la metodología del aprendizaje vivencial. Consideramos que éste es un genuino aporte que viene a dar respuesta a esa búsqueda por parte de la gestión organizacional de nuevas herramientas que le permitan mejorar su efectividad.

CAPÍTULO 4

PERFIL DE LIDERAZGO DEL PERSONAL DE SUPERVISIÓN DEL ÁREA DE PRODUCCIÓN DE LA EMPRESA GRAIMAN CIA. LTDA.

Introducción

La tarea de establecer un perfil de liderazgo único que garantice el éxito supone un encargo muy complejo para la ciencia administrativa, sin embargo, parece posible la determinación de perfiles por áreas específicas de trabajo, ya que la delimitación del campo de acción disminuye el número de variables involucradas y, por lo tanto, permite establecer un perfil que se ajuste a estas necesidades particulares.

El propósito de fortalecer la función de liderazgo y empoderar al líder en su equipo es el interés específico que persigue la empresa Graiman Cia. Ltda. con su personal de supervisión. Fieles a su filosofía de constante innovación siempre están en la búsqueda de ideas creativas que les permitan cumplir con sus objetivos. Por esta razón dan luz verde a la propuesta de este trabajo cuya intención es mostrar cómo desde la facilitación del aprendizaje vivencial se puede fortalecer la función de liderazgo, donde el rol de líder facilitador juega un papel preponderante.

Determinar el perfil del rol de líder facilitador para el personal de supervisión de la empresa Graiman Cia. Ltda. es uno de los cometidos de este trabajo de investigación. Para lograrlo, en primer lugar, se realizó una evaluación del perfil de liderazgo, actividad que se puede realizar de diferentes formas, entre las más empleadas se encuentra la aplicación de instrumentos validados y estandarizados de evaluación que bajo el cobijo de un fundamento teórico determinan diferentes perfiles de liderazgo con

sus respectivas características conductuales. Escoger la herramienta más idónea para cumplir con este cometido es una tarea que requiere del concurso de varios aspectos, entre los que se destacan: un profundo análisis del escenario que rodea al trabajo del líder, el conocimiento de la teorización sobre el liderazgo, la experiencia en procesos de evaluación y la participación en programas de formación y desarrollo de líderes.

Una vez que se contó con la evaluación del perfil de liderazgo, el segundo paso consistió en establecer el perfil ideal del rol de líder facilitador para el personal de supervisión de la empresa Graiman Cia. Ltda. Con este insumo se realizó una comparación entre el perfil ideal y el perfil real, con el propósito de establecer la brecha existente. Por último se planteó un plan de formación enfocado a desarrollar en los supervisores las competencias necesarias para cumplir su rol de líder facilitador de forma efectiva. Todo este proceso se muestra en el desarrollo del presente capítulo.

4.2 Evaluación del Perfil de Liderazgo

Uno de los factores que más contribuye a la consecución de resultados en una organización es sin duda la formación de sus líderes, actividad que se debe extender a todos los niveles de la organización. Escoger un destino de viaje no es suficiente para llegar al lugar escogido para cumplir con ese objetivo; debo contar con más elementos que solo mi deseo ferviente de viajar. En el liderazgo sucede algo parecido, la aspiración de ser buen líder no es suficiente para cumplir con esa aspiración; para lograrlo, entre otras cosas, es fundamental que el líder conozca con claridad cuál es su patrón de conducta predominante y cómo éste incide en su trabajo.

Daniel Goleman en el año 2000 realizó una profunda investigación sobre este tema cuyos resultados se presentaron en un artículo denominado “El liderazgo que da resultados” y que fue publicado en la Harvard Business Review. La necesidad de superar la visión del liderazgo como un arte e incorporar más ciencia a su comprensión es uno de los aportes más importantes que deja Goleman en su artículo.

Como el ser padre, el liderazgo nunca va a ser una ciencia exacta. Sin embargo nunca debe verse como un misterio para las personas que lo ejercen. En los últimos años, la investigación ha servido a los padres para entender mejor los componentes genéticos, sociológicos y conductuales que afectan a su desempeño en el puesto. Nuestra investigación también puede aportar a los líderes una foto más clara sobre las características necesarias para liderar de forma efectiva (Goleman: 2000).

Para su investigación Daniel Goleman utilizó un instrumento de autoevaluación del perfil de liderazgo desarrollado por la Consultora

Hay/Mcber²¹, quienes basándose en una muestra aleatoria de 3.871 directivos seleccionados de una base de datos compuesta por más de 20.000 directivos a nivel mundial, identificaron seis estilos de liderazgo diferentes, cada uno teniendo una raíz en un componente distinto de la inteligencia emocional.

La inteligencia Emocional: de un vistazo			
La inteligencia emocional – la habilidad para gestionar en uno mismo y en los otros la emociones para lograr relaciones efectivas - consiste en cuatro capacidades básicas: conciencia de uno mismo, autorregulación, conciencia social y habilidades sociales. Cada capacidad, as u vez, se compone de una de serie de competencias específicas. A continuación las capacidades y rasgos correspondientes.			
Conciencia de uno mismo	Autorregulación	Conciencia Social	Habilidades Sociales
Conciencia emocional: Reconocer las propias emociones de sus efectos.	Autocontrol: Capacidad de manejar adecuadamente las emociones e impulsos conflictivos.	Empatía: Capacidad de captar los sentimientos y puntos de vista de los demás e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan.	Liderazgo: Inspirar y dirigir a grupos de personas.
Valoración adecuada de uno mismo: Conocer las propias fortalezas y debilidades.	Confiabilidad: Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad.	Comprensión de la Organización: Capacidad de entender los vaivenes de la organización, generación de redes y navegar influencias políticas.	Influencia: Utilizar tácticas de persuasión eficaces.
Autoconfianza: Seguridad en la valoración que uno hace sobre sí mismo y sobre sus capacidades.	Constancia: Habilidad de gestionarse a sí mismo y a sus responsabilidades. Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los cambios. Orientación al logro: deseo de llegar a un estándar de la excelencia propia. Iniciativa: disposición a aprovechar las oportunidades.	Orientación hacia el Servicio: Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.	Desarrollo de otros: Ayudar a otros a fomentar sus capacidades a través del feedback y apoyo. Comunicación: Emitir mensajes claros y convincentes. Catalizador del cambio: Iniciar o dirigir los cambios. Resolución de conflictos: Capacidad de negociar y resolver los conflictos. Desarrollo de relaciones: Capacidad de negociar y resolver conflictos. Colaboración y cooperación: Ser capaz de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.

Cuadro 24: La inteligencia emocional: de un vistazo Fuente: Elaboración Propia a partir de Daniel Goleman (2000) en “El liderazgo que da Resultados”, *Harvard Bussines Review*

²¹ Hay/Mcber: consultora americana fundada en 1988 por David McClelland junto a los investigadores Spencer L. M. y Spencer S. M., dedicada al asesoramiento empresarial.

Han pasado más de diez años desde que la investigación ligara aspectos de la inteligencia emocional con los resultados del negocio. El ya desaparecido David McClelland, un conocido psicólogo de la Universidad de Harvard, descubrió que los líderes cuyos puntos fuertes se centraban en una base de seis o más competencias de inteligencia emocional eran más efectivos en su trabajo que sus compañeros que no las mostraron (Goleman 2000).

Las demandas de la dinámica laboral actual exigen que los líderes desplieguen una serie de competencias encaminadas a desarrollar al máximo el potencial de los colaboradores y por ende de los equipos. Conocer qué competencias desde la inteligencia emocional contribuyen a cumplir con este propósito es otro de los aportes de esta investigación. Se definen seis estilos de liderazgo: Coercitivo, Capacitador, Orientativo, Participativo, Afiliativo e Imitativo.

Para Goleman (2000), ninguno representa una sorpresa para las personas acostumbradas al día a día del lugar de trabajo. De hecho, cada estilo, por su nombre y una breve definición, sonará a cualquiera que lidere, es liderado o, como en la mayoría de nuestros casos, hace las dos cosas. Los líderes Coercitivos demandan conformidad inmediata. Los líderes Orientativos movilizan a su gente hacia la visión. Los líderes Afiliativos fomentan lazos afectivos y relaciones armoniosas con su gente. Los líderes Participativos crean consenso a través de la participación. Los líderes Imitativos esperan que su equipo implícitamente asuman el modelo que ellos ofrecen. Y los líderes Capacitadores desarrollan a su gente para el futuro.

En el siguiente cuadro se muestra una descripción esquemática que recoge los elementos más relevantes de cada uno de los estilos, esto con el propósito de comprender lo que implica su puesta en escena.

DESCRIPCIÓN ESQUEMÁTICA DE LOS SEIS PERFILES DE LIDERAZGO						
ESTILOS	Coercitivo	Capacitador	Orientativo	Participativo	Afiliativo	Imitativo
El "modus operandi" del líder	Exige obediencia inmediata	Desarrolla personas para el futuro	Motiva a las personas a trabajar por un objetivo	Crea consenso a través de la participación	Crea armonía y fomenta relaciones	Fija estándares de excelencia exigentes
El lema del estilo	"haz lo que te digo"	"inténtalo"	"ven conmigo"	"¿qué piensas?"	"las personas primero"	"haz como yo"
Las competencias de inteligencia emocional de base	Orientación al logro, iniciativa, autocontrol	Desarrollo de otros, empatía, conciencia emocional	Autoconfianza, empatía, totalización del cambio	Colaboración, liderazgo, comunicación	Empatía, desarrollo de relaciones, comunicación	Constancia, orientación al logro, iniciativa
Cuando funciona mejor	En momentos de crisis, para remontar un negocio o empleados problemáticos.	Para ayudar a los empleados a mejorar su desempeño o desarrollar su potencial a largo plazo.	Cuando los cambios requieren una visión o cuando es necesaria una dirección clara.	Para fomentar el consenso o el compromiso, o para conseguir que empleados con talento aporten.	En situaciones de estrés cuando es necesario motivar la equipo o para mejorar las relaciones del equipo.	Para obtener resultados rápidos de un equipo muy motivado y experimentado.
Impacto global sobre el clima	NEGATIVO	POSITIVO	CASI SIEMPRE POSITIVO	POSITIVO	POSITIVO	NEGATIVO

Cuadro 25. Descripción esquemática de los seis perfiles de liderazgo.

Fuente: Elaboración propia

Por lo antes descrito y en función de la propuesta del presente trabajo de tesis, el levantamiento de información por medio de la Autoevaluación de los Perfiles de Liderazgo basada en la Inteligencia Emocional (Ochoa, 2009) y que se muestra en el Anexo 1, permitió recopilar los datos necesarios para determinar el estilo de liderazgo predominante en los supervisores de la empresa Graiman Cia. Ltda., junto a la aplicación de esta herramienta se recogieron datos demográficos y laborales por medio de una encuesta (Anexo 2) con el propósito de profundizar en el conocimiento de la historia laboral y de las actividades que rodean el trabajo del grupo de supervisores.

La encuesta se dividió en cuatro bloques, el primero recoge los datos personales del supervisor como: edad, sexo y nivel de instrucción. El segundo bloque recorre su historia laboral partiendo de conocer qué cargo ocupó al ingresar a la empresa, qué tiempo lleva dentro de ella, además de indagar sobre su recorrido en puestos de coordinación de personal.

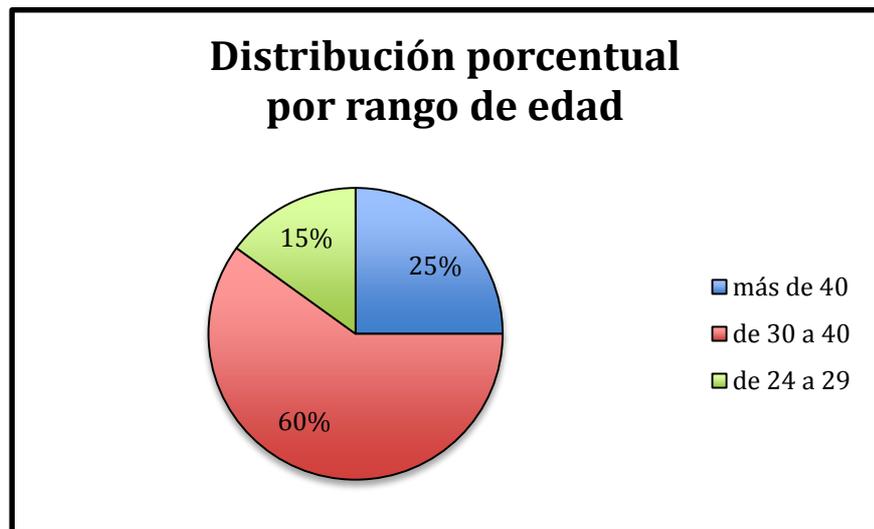
El tercer bloque reúne los datos del cargo actual tales como: área y centro de costo²² al que pertenece, qué tiempo se encuentra en ese cargo, cuántas personas tiene a su cargo y a quién reporta. Por último, el cuarto bloque recoge información referente al trabajo que desarrolla el supervisor tales como: distribución porcentual de actividades durante la jornada de trabajo, los factores que considera importantes para fortalecer su función de liderazgo, quiénes son los encargados de llevar adelante las capacitaciones con el personal a su cargo y qué actividades y herramientas utiliza cuando le corresponde al supervisor hacerse cargo de la capacitación.

Participaron de este estudio 30 supervisores del área de producción de la empresa Graiman Cia. Ltda., los resultados se presentan a continuación.

²² Centro de costo: Definición utilizada por la empresa Graiman para referirse una area específica de trabajo y que por sus características se encuentra dentro de la cadena de valor del area de producción.

4.2.1 BLOQUE 1: Datos personales

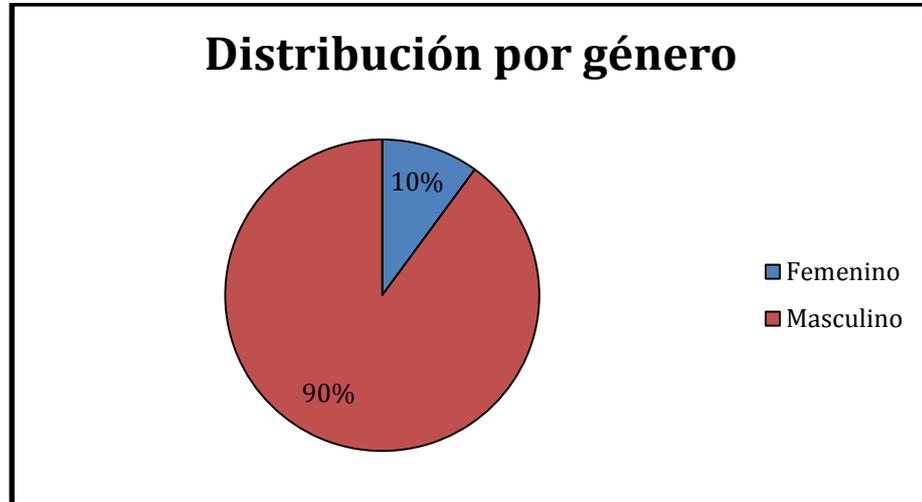
La edad del personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. oscila entre los 24 y 44 años, con un promedio de 36.



Cuadro 26. Rango de edad del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

Los porcentajes en los rangos de edad son favorables para el desarrollo de nuestra propuesta, pues al contar con un 75% de supervisores con 40 años o menos, es probable encontrar una mayor predisposición al momento de implementar el programa de formación del Líder Facilitador, por otro lado la empresa gana pues tiene un equipo de supervisión que puede contribuir con la organización por largo tiempo desde una nueva perspectiva de liderar equipos.

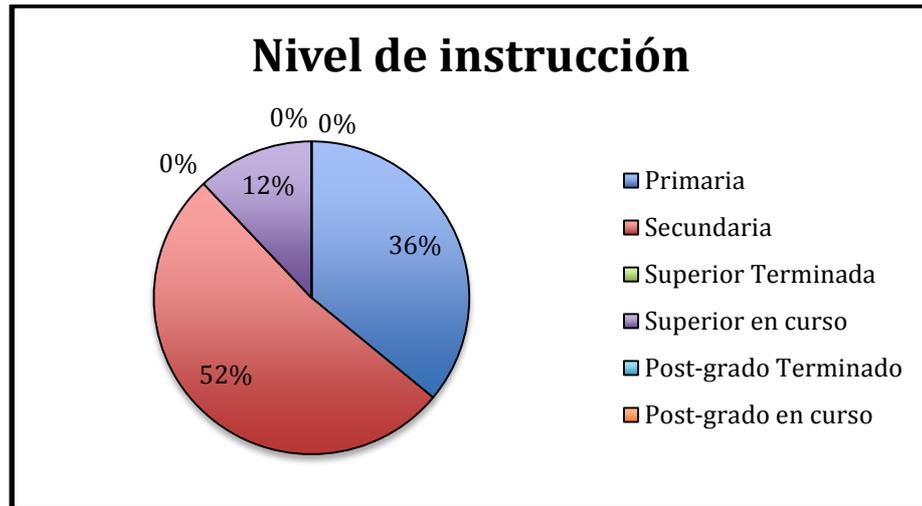
La presencia masculina es mayoritaria en el personal de supervisión.



Cuadro 27. Distribución por género del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

El 52% del personal de supervisión es bachiller y un 12% se encuentra cursando una carrera universitaria. Ninguno de ellos cuenta con un título de tercer nivel. Esta situación puede ser vista como una oportunidad tanto para la empresa como para el colaborador, ya que Graiman se encuentra en el proceso de creación de la Universidad Graiman, que consiste en programas de formación profesional con un planteamiento hecho a la medida y que se desarrollen al interior de la empresa.

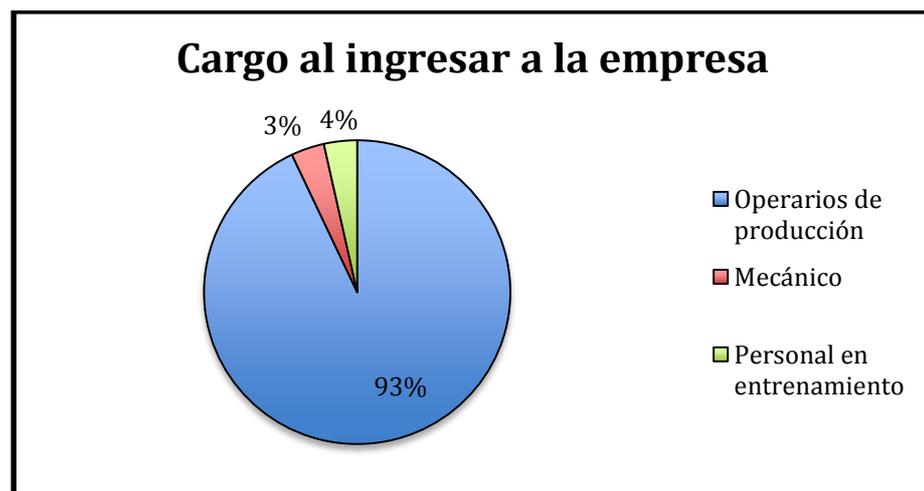
La Universidad Graiman busca dotar al personal de las competencias necesarias para el desarrollo efectivo de su trabajo. Bajo esta perspectiva el programa de formación como Líder Facilitador encajaría perfectamente dentro de esta propuesta, permitiendo de esta forma contribuir al desarrollo profesional y personal de los supervisores.



Cuadro 28. Nivel de instrucción del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

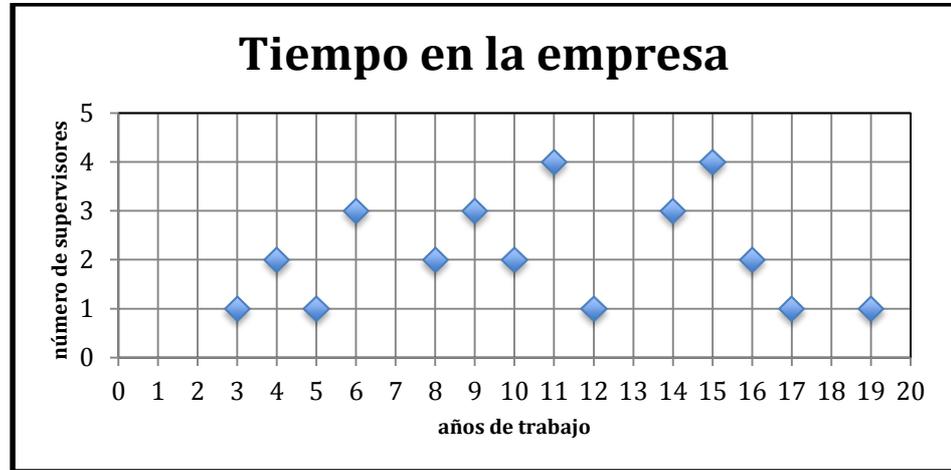
4.2.2 BLOQUE 2: Historia laboral

El 93% de quienes se encuentran actualmente como supervisores ingresaron a la empresa en calidad de operarios de producción, un 4% como mecánicos y el 3% como personal en entrenamiento.



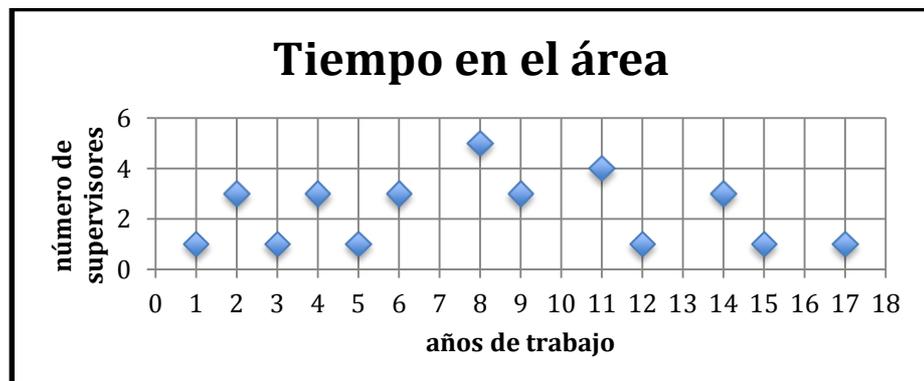
Cuadro 29. Cargo que ocupó al ingresar a la empresa el Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

El rango de tiempo que los supervisores se encuentran dentro de la empresa es de 3 a 19 años, mostrando una distribución sostenida entre el número de supervisores y los años de trabajo dentro de ese rango.



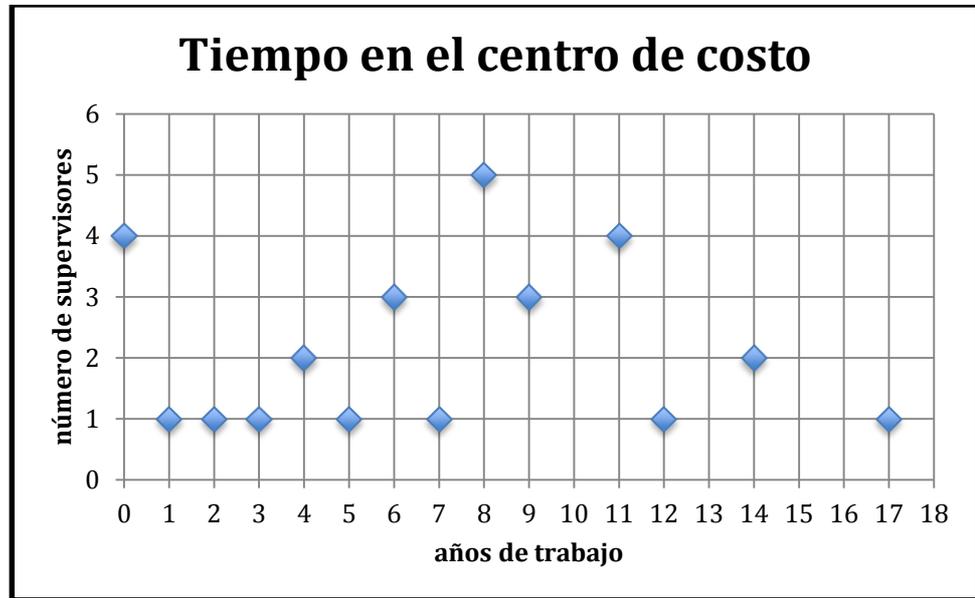
Cuadro 30. Tiempo que lleva en la empresa el Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

Diecisiete años es el mayor tiempo que se encuentra un supervisor dentro de un área y un año es el menor. Ocho años es el rango que más supervisores concentra en esta función con cinco. El resto se encuentran dispersos dentro del rango.



Cuadro 31. Tiempo en el área de trabajo del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

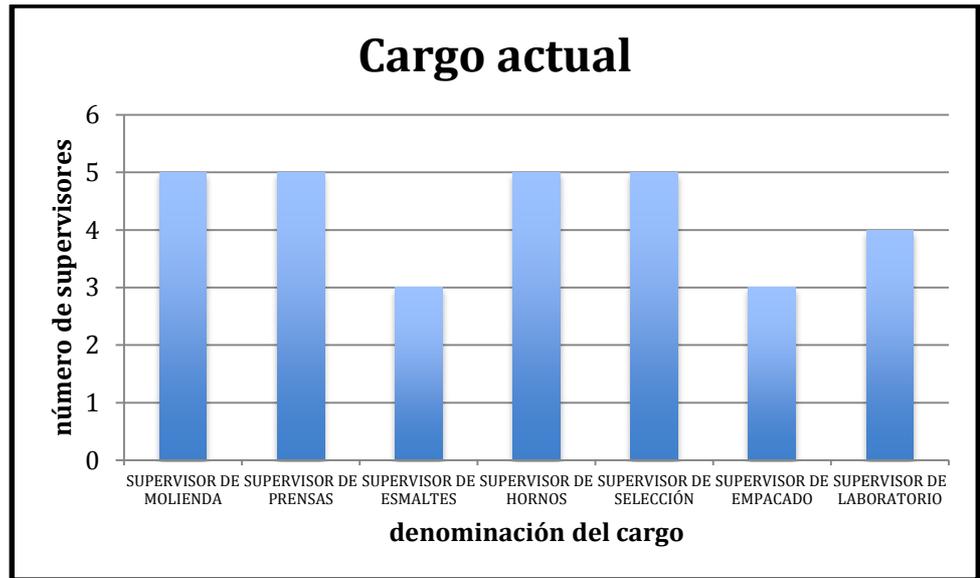
En el momento del levantamiento de información cuatro supervisores todavía no cumplían un año dentro del centro de costo, se observa una mayor concentración de supervisores en el rango de uno a cuatro años y de 7 a 9 años.



Cuadro 32. Tiempo en el centro de costo del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

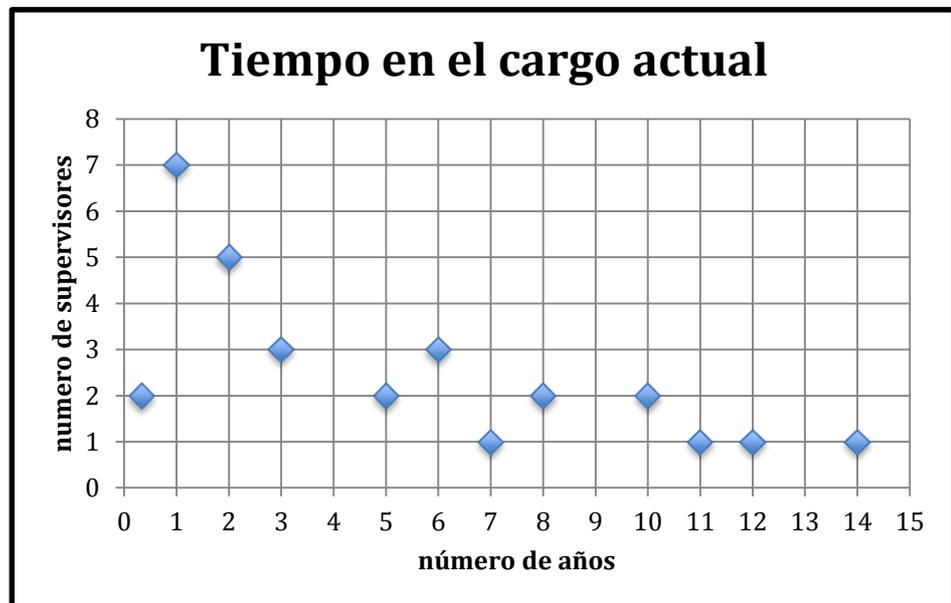
4.2.3 BLOQUE 3: Datos del cargo

La empresa Graiman Cia. Ltda. tiene establecido siete centros de costo: molienda, prensas, esmaltes, hornos, selección, empaçado y laboratorios de esmaltes. El personal de supervisión se distribuye de la siguiente forma.



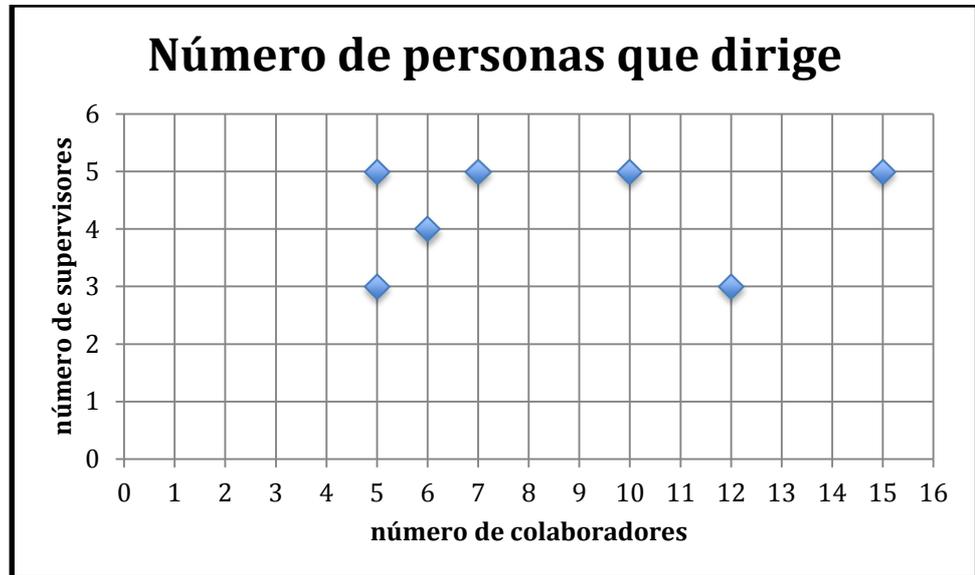
Cuadro 33. Número de Supervisores por centro de costo del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

El rango de cero a cinco años concentra la mayor cantidad de supervisores en el cargo actual.



Cuadro 34. Tiempo en el cargo actual del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

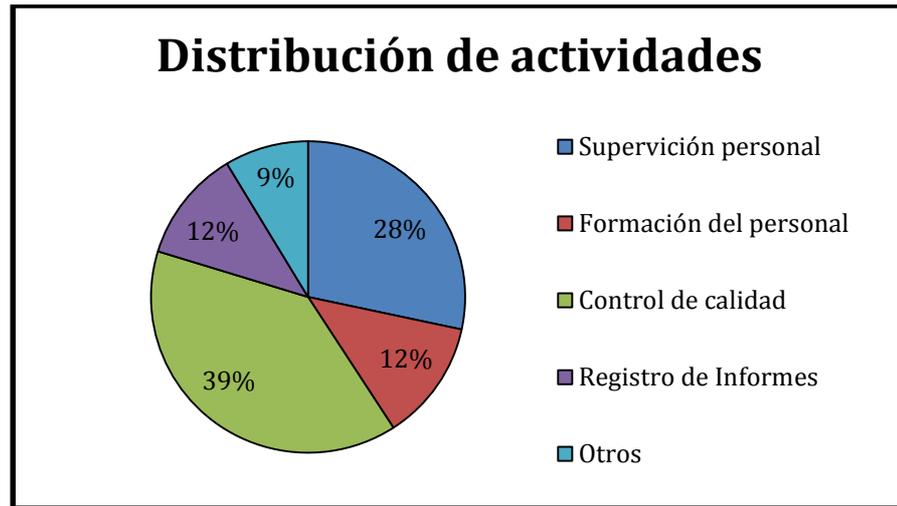
El número de personas que dirige un supervisor está en un rango de 5 a 15, siendo los supervisores del área de selección los que más personas tienen a su cargo en cada turno, que son 15..



Cuadro 35. Número de personas que dirige el Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

4.2.4 BLOQUE 4: Registro de actividades

Los supervisores dedican la mayor cantidad de tiempo de su jornada de trabajo al control de calidad y la supervisión del personal, solo un 12% del tiempo está destinado a la formación del personal. Esto nos muestra que el trabajo de los supervisores está enfocado más al cumplimiento de los requisitos técnicos de producción.



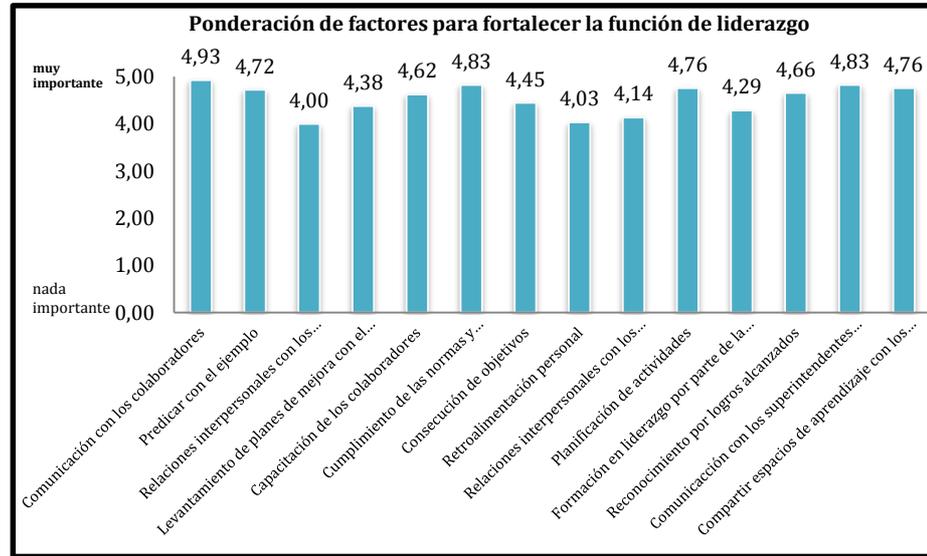
Cuadro 36. Distribución porcentual de las actividades por jornada de trabajo del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

A los supervisores se les presentó un listado de quince factores direccionados al fortalecimiento de la función de liderazgo y se les solicitó que utilizando una escala de valoración (donde 5 es muy importante y 1 nada importante) asignaran una puntuación a cada factor.

La Comunicación con los colaboradores fue el factor que mayor valoración recibió, seguido del Cumplimiento de normas y procedimientos y la Comunicación con los superintendentes de producción, a continuación está la Planificación de actividades y Predicar con el ejemplo.

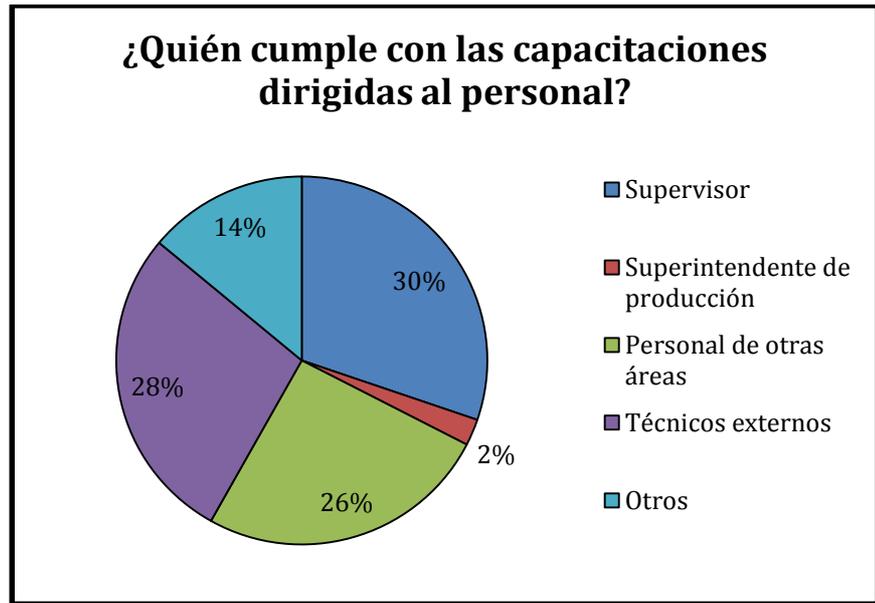
Por último se destaca que los supervisores consideran que la Capacitación a los colaboradores y Compartir espacios de aprendizaje junto a su equipo de trabajo, también son factores que contribuiría al fortalecimiento de su función de liderazgo. La alta valoración dada a estos dos factores nos permite proyectar que la propuesta de un programa de formación como

Líder Facilitador tendría muy buena acogida por parte del personal de supervisión.



Cuadro 37. Ponderación de factores para fortalecer la función de liderazgo del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

Al ser consultados sobre quién o quiénes ejecutan los procesos de capacitación dirigidos al personal a su cargo, los supervisores mencionan que en un 26% esta actividad se cumple con el concurso de capacitadores internos superintendente de producción y técnicos de otras áreas), un 28% con el aporte de técnicos expertos en el área técnica y un 12% a capacitadores externos. Tan sólo un 30% de la capacitación es desarrollada por ellos.



Cuadro 38. Responsables de la ejecución de procesos de capacitación de los colaboradores que están a cargo del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

Por último, se consultó a los facilitadores sobre las actividades y herramientas que más utilizan para ejecutar procesos de capacitación, el cuadro muestra una clara tendencia hacia los aspectos técnicos.

ACTIVIDADES Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS PARA LOS PROCESOS DE CAPACITACIÓN	
ACTIVIDADES	Reconocimiento de áreas de trabajo
	Programa de producción
	Verificación de manuales de procedimientos
	Análisis de riesgos laborales
HERRAMIENTAS	Equipos y herramientas de producción
	Manuales del ceramista
	Manuales técnicos
	Fichas técnicas

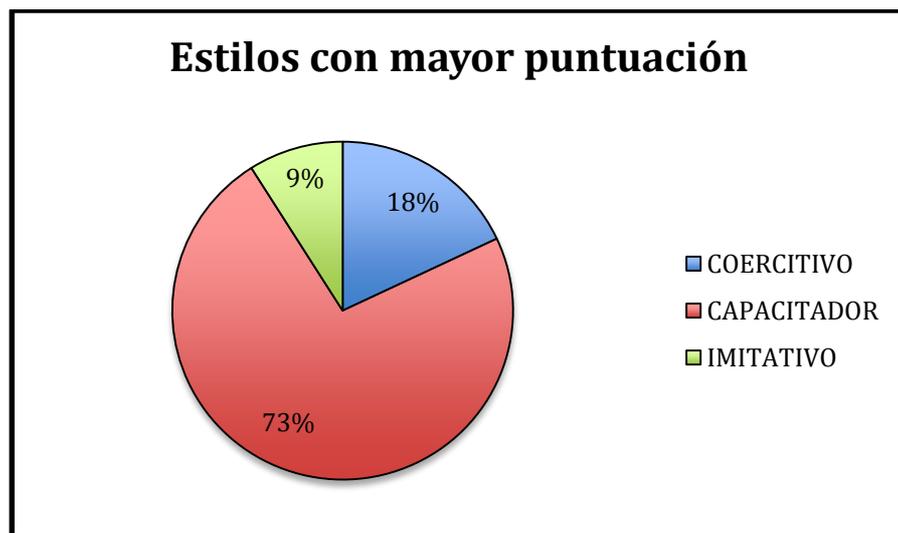
Cuadro 39. Actividades y herramientas que utiliza el Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. cuando tiene que realizar capacitaciones con el personal a su cargo.

Fuente: Elaboración propia

4.2.5 Evaluación del perfil de liderazgo

Para la evaluación del Perfil de Liderazgo del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda., se utilizó la Autoevaluación de los Perfiles de Liderazgo basada en la Inteligencia Emocional (Ochoa 2009) y que define seis estilos de liderazgo: coercitivo, capacitador, orientativo, participativo, afiliativo e imitativo.

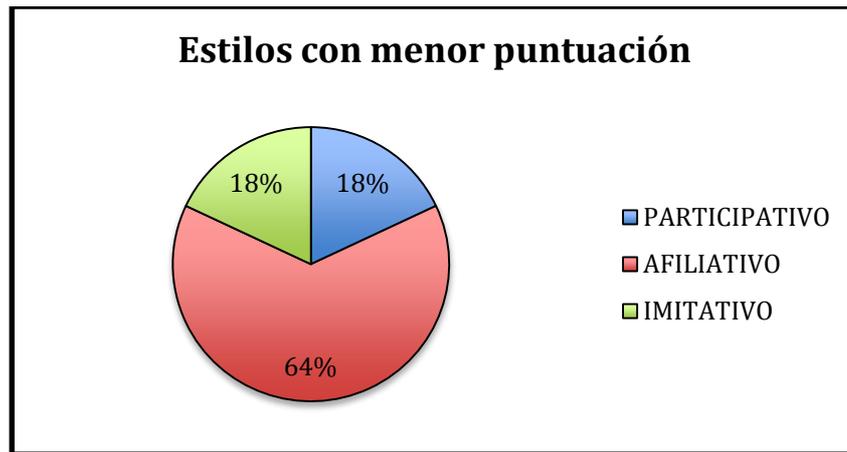
Con la información recolectada se identificó el estilo de liderazgo predominante en los supervisores del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda., resultando ser el capacitador.



Cuadro 40. Estilos de liderazgo con mayor puntuación del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda.

Fuente: Elaboración propia

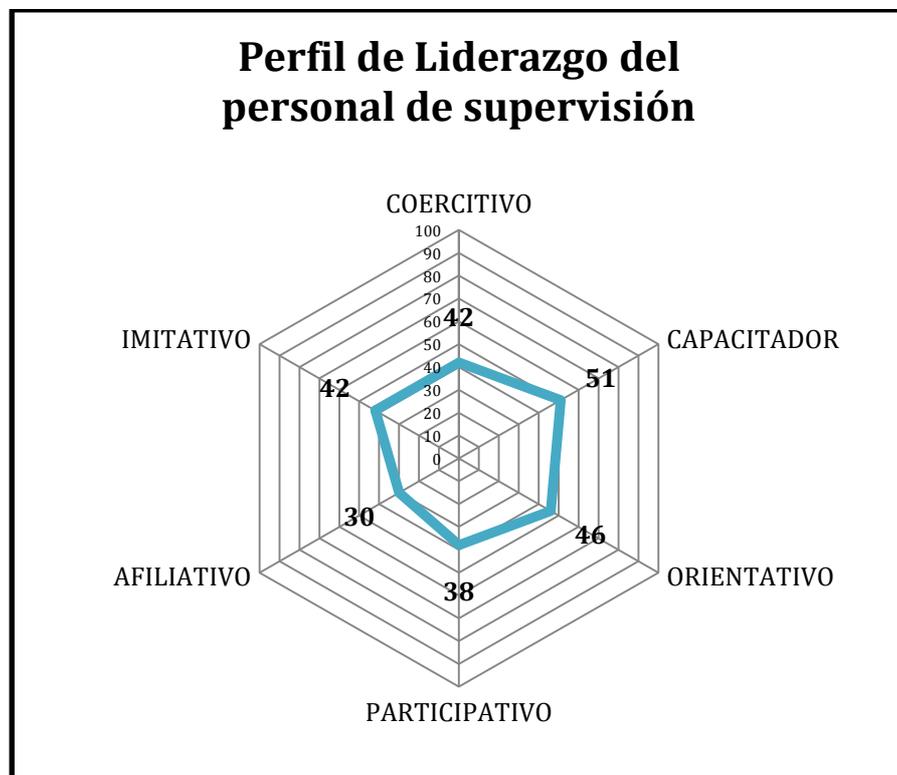
El estilo afiliativo es el de menor presencia en los supervisores del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda., seguido del participativo e imitativo.



Cuadro 41. Estilos de liderazgo con menor puntuación del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda.

Fuente: Elaboración propia

Por último, se estableció el perfil de liderazgo del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda.



Cuadro 42. Perfil de liderazgo del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

4.3 Perfil Ideal vs perfil Real

El liderazgo puede explicarse en función de tres ejes fundamentales:

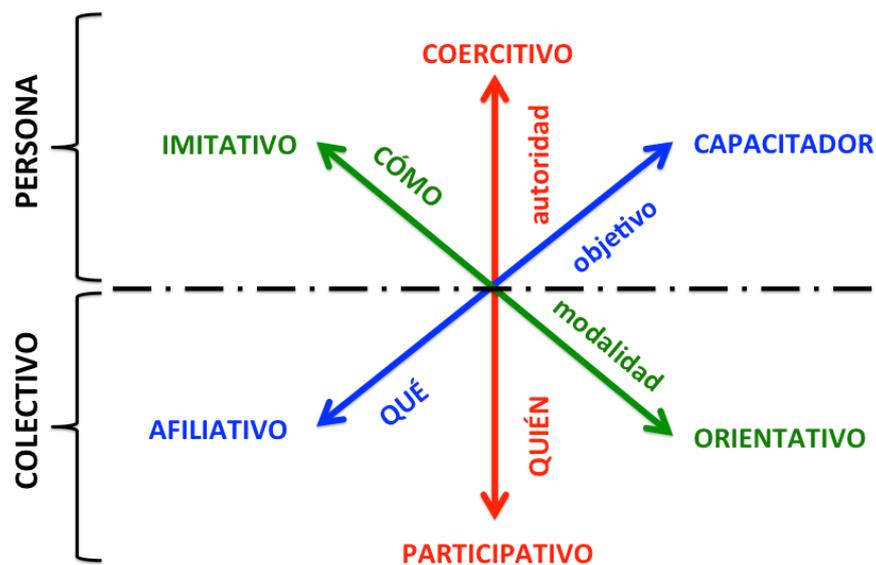
- Eje vertical: El "quién" está al cargo, quién tiene la responsabilidad y la ejerce. Quién lidera. En un extremo está el líder Coercitivo, que detenta esa responsabilidad y la entiende como poder de influencia directa sobre los demás. Las cosas se hacen porque yo lo digo, que para eso estoy al cargo, y mi función es definir muy claramente qué hay que hacer y vigilar el cumplimiento. En el otro extremo está el líder Participativo, que hace partícipes a los demás en los procesos de toma de decisiones, estimula la cooperación e integra a todos en el liderazgo, sin percibir que eso suponga un menoscabo a su autoridad ni mine su responsabilidad, porque sinceramente piensa que su función sólo se explica a través de su puesta en servicio para que los demás puedan hacer su significativa aportación a las iniciativas que tienen que afrontar.
- Eje diagonal 1 (izquierda abajo hacia derecha arriba): El "qué" significa la acción del líder, dónde está el foco de atención: el cumplimiento de las tareas o la propia vivencia del grupo. El líder Capacitador quiere que cada uno logre su potencial para conseguir el cumplimiento de los objetivos. Su foco está en que cada uno sea capaz, por eso tiene que capacitarles para que alcancen el máximo potencial individual. Mientras que el líder Afiliativo pone el foco de la acción en el equipo en sí. La interacción, la colaboración y la comunicación están por encima incluso del objetivo, porque está convencido de que los objetivos se consiguen precisamente a través de la armonía entre las personas y su función la ve como un animador, un conector de ánimos y voluntades. Su búsqueda es la del momento mágico en el que se conjuntan todos.

- Eje diagonal 2 (izquierda arriba hacia derecha abajo): El "cómo" se van a desempeñar las tareas. El líder Imitativo es el que se ve como modelo a seguir. Nadie puede hacer las cosas como él las hace y por tanto es muy importante que todos aprendan a hacer como él dice. No le importa si hay otras formas, la suya es la buena, y el modo de saber si algo está bien es con el estricto control de pasos por él definidos. El logro se consigue por imitación. El líder Orientativo en cambio, cree que cada uno tiene que encontrar su cómo, tiene que ser capaz de explorar, aceptar el riesgo de errores en el aprendizaje y estimular que cada uno se abra camino y aprenda de su experiencia. Su papel lo ve como el de un guía, un mentor, nunca como un modelo estricto. Mostrará vías y opciones, pero dejará las decisiones sobre qué camino seguir a cada uno o a todo el equipo.

Los puntajes de la evaluación nos dan una foto de los componentes de los seis estilos que salen de los tres ejes. Un mando intermedio en el que predominen los puntajes de abajo (orientativo, participativo, afiliativo), los que promueven lo colectivo, será el tipo de líder más adecuado para la aplicación de técnicas de aprendizaje vivencial como modo de ejercer el liderazgo. Aquellos mandos que tienen una predominancia de la parte individual, la zona superior, (imitativo, coercitivo, capacitador), encontrarán más difícil o incluso inútil aplicar técnicas de desarrollo de personas y equipos a través del aprendizaje vivencial.

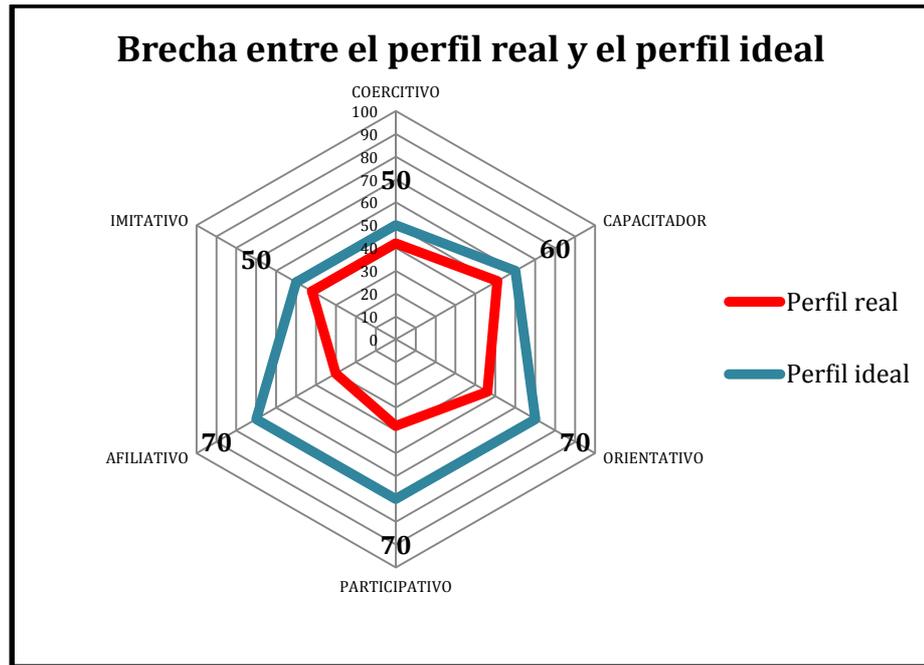
Eso no quiere decir que no puedan hacerlo, pero necesitarán un trabajo previo de toma de conciencia, de matización de sus convicciones de liderazgo a la hora de afrontar esas dinámicas de aprendizaje activo como

forma de liderar sus equipos. En estos casos, puede ser crucial que su superior directo utilice esas técnicas participativas vivenciales con ellos, para trasladar no sólo técnicas sino un estilo, un modo de hacer. Al intentar aplicarlo, probablemente con ayuda externa, los líderes imitativo, coercitivo o capacitador aprenderán de forma indirecta a regular su estilo y a introducir elementos del afiliativo, participativo y orientativo.



Cuadro 43. El líder desde sus tres ejes de acción. Fuente: Elaboración propia.

Tomando como referencia los lineamientos antes expuestos, el trabajo que desarrolla el personal de supervisión de Graiman Cia. Ltda. y los principios establecidos para el Líder Facilitador, se plantea un Perfil Ideal que se compara con el perfil real, esto con el propósito de establecer la distancia existente y a partir de allí generar un plan de formación enfocado a reducir esa brecha.



Cuadro 44. Brecha entre el perfil real y el perfil ideal para el rol de Líder Facilitador del personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda. Fuente: Elaboración propia

4.4 Programa de formación para el cierre de brecha

La educación es la puerta de entrada hacia el cambio y el desarrollo. El verdadero aprendizaje va más allá de la simple adquisición de conocimientos, puesto que busca una auténtica transformación interna que se ponga de manifiesto en el diario vivir de la persona. Una auténtica educación es aquella que tiene en cuenta tanto la dimensión técnica como la afectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y es capaz de armonizar perfectamente estas dos dimensiones en pos de alcanzar el desarrollo profesional y personal de quienes participan en el proceso.

Bajo esta premisa se ha desarrollado el Programa de Formación del Líder Facilitador, dirigido al Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda.

Los detalles de este programa se encuentran en el Anexo N3.

4.5 Conclusiones

- La evaluación es sin duda uno de las actividades más complejas de la actividad humana, el factor subjetivo de la apreciación personal siempre nos puede hacer errar en nuestras apreciaciones. Por esta razón, vincular una evaluación a una técnica permite disminuir de forma significativa ese riesgo y entregar resultados fiables que permitan generar procesos de formación efectivos. Escoger la técnica o la herramienta adecuada es una labor que requiere un profundo conocimiento sobre el área que se va a valorar y una vasta experiencia en el manejo de instrumentos de evaluación.
- Indagar el perfil de liderazgo del Personal de Supervisión del Área de Producción de Graiman Cia. Ltda., por medio de la Autoevaluación del Perfil de Liderazgo basado en la Inteligencia Emocional, nos permitió ahondar en el conocimiento de la herramienta, validar su efectividad y elevar nuestro nivel de experticia en la gestión de la evaluación. Sin embargo, es importante recordar que este es un proceso de permanente aprendizaje en donde cada actividad de valoración nos deja apreciables lecciones que deben ser incorporadas en futuros procesos.
- Cerrar brechas entre el perfil real y el perfil ideal es una de las actividades que más contribuye al desarrollo profesional de los colaboradores y a la consecución de resultados organizacionales. Generar un plan de formación debe ir más allá de una mera distribución temática y organización logística. Su principal objetivo debe centrarse en la transformación de las personas, situación que sólo ocurre cuando se dan cambios genuinos fruto de procesos de aprendizaje significativos. Es por esta razón que planes y programas de formación deben ser diseñados con el suficiente rigor técnico, sin perder la calidez afectiva, recordando que el aprendizaje es una actividad eminentemente humana.

CAPÍTULO 5

LA FACILITACIÓN DEL APRENDIZAJE VIVENCIAL COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR LA FUNCIÓN DE LIDERAZGO

5.1 Introducción

Cuando una organización es capaz de visibilizar el aporte que la inversión en el desarrollo del personal realiza a la consecución de resultados, hace que sus directivos tengan una postura expectante y abierta en la búsqueda de propuestas innovadoras enfocadas al desarrollo profesional y personal de sus colaboradores. Asumir esta postura conlleva sin lugar a dudas un riesgo, sin embargo cada vez son más las organizaciones que apuestan por una gestión enfocada en las personas en detrimento del modelo tradicional, donde la administración eficiente de recursos es la prioridad.

Pasar de una visión de administración de recursos humanos a una gestión del talento humano es uno de los hitos en el gobierno efectivo de una organización, situación que no depende exclusivamente de un cambio de paradigma en los directivos, sino sobre todo de la capacidad de los encargados de esta función para mostrar el impacto que puede tener en la organización esta nueva forma de concebir la dirección del personal. Así como para el niño es necesario superar cada una de las etapas del desarrollo hacia su plena madurez, para el área de gestión de talento humano es necesario conseguir y mantener el apoyo decidido de los directivos en las diferentes áreas de su campo de acción. La mejor forma para conseguirlo es a través de la implementación de propuestas viables traducidas en proyectos concretos capaces de ser percibidas en los resultados.

Bajo esta premisa y en concordancia a su filosofía de innovación, el Departamento de Gestión de Recursos Humanos de la empresa

Graiman Cia. Ltda. da paso a la generación de una propuesta para el fortalecimiento de la función de liderazgo en el personal ejecutivo del área de producción. Esta propuesta se cristaliza a través del desarrollo de una Guía para la Facilitación del Aprendizaje Vivencial como una herramienta para potenciar la función de Liderazgo del Personal de Supervisión del Área de Producción de la empresa Graiman Cia. Ltda.

Esta guía persigue varios objetivos, uno de ellos es mostrar cómo desde la actividad cotidiana se pueden generar procesos efectivos de formación, al utilizar el aprendizaje vivencial como metodología; otro es contribuir al fortalecimiento de la función de liderazgo de los supervisores a partir de su desarrollo profesional y personal a través de la dotación y perfeccionamiento de competencias; y por último, y quizá más importante, por medio de la evaluación y la constatación de resultados aportados por esta propuesta, ésta se puede trasladar a otras áreas y a otros niveles de la organización.

La construcción de la Guía para la Facilitación del Aprendizaje Vivencial como una herramienta para potenciar la función de Liderazgo del Personal de Supervisión del Área de Producción de la empresa Graiman Cia. Ltda. es un esfuerzo que conjuga varios factores: el sustento teórico alrededor del aprendizaje, la gestión por competencias y el liderazgo, la experiencia en el manejo de programas de formación de formadores utilizando la metodología del aprendizaje vivencial, el intercambio de aprendizajes con otros facilitadores, la exploración de nuevas técnicas y métodos, la formación integral, el autoaprendizaje y la permanente retroalimentación por parte de la empresa.

5.2 El Líder Facilitador en acción, destrezas y actitudes

Pasar de la teoría a la práctica es sin duda uno de los retos más grandes en la vida de un profesional. Que alguien sea capaz de materializar principios y fundamentos en acciones concretas agrega valor a su trabajo y aporta de forma significativa a la construcción de su identidad laboral, elemento esencial en la evaluación de desempeño y por ende en la medición del aporte individual en la consecución de los objetivos grupales y de la organización.

Alcanzar esta sinergia demanda un trabajo desde los diferentes niveles e instancias. Los directivos deben ser capaces de establecer metas retantes y claras, el personal ejecutivo debe estar preparado para transmitir de forma adecuada esas metas además de contar con las competencias necesarias para ponerlas en marcha, los trabajadores deben contar con los medios de trabajo necesarios para cumplir con sus tareas y en general todos los colaboradores deben aportar con su mayor y mejor esfuerzo. Con todo, uno de los factores más importantes para lograr este cometido es un liderazgo efectivo.

Es allí donde surge la figura del Líder Facilitador como rol ideal para fortalecer la función de liderazgo. Este enfoque parte del principio de que si el líder cuenta con las competencias necesarias para la generación de procesos de formación utilizando la metodología del aprendizaje vivencial logrará empoderar a su equipo y a partir de allí estimular la consecución de los objetivos organizacionales.

Lograr este cometido es sin duda la labor de todo líder, sin embargo la perspectiva del Líder Facilitador centra su atención en el cómo, es decir, qué es lo que debe hacer un líder está claro para cualquier sistema de gestión (o al menos así parece de acuerdo al abundante material que existe sobre el tema), la forma de lograrlo es donde se marca la diferencia y esto corresponde al “cómo”. El Líder Facilitador sustenta su trabajo en cuatro ejes fundamentales: liderazgo, andragogía, facilitación y aprendizaje vivencial.

El Líder Facilitador tiene clara su función dentro de la organización y el aporte de su rol a la consecución de los objetivos, concibe su accionar desde el servicio y no desde la posición jerárquica, gestiona a su equipo de trabajo logrando el equilibrio entre el cumplimiento de las tareas y el compromiso con las personas, es capaz de leer contextos y aplicar estrategias de intervención, se muestra congruente guardando la coherencia entre su discurso y su acción, suscita convocatoria en virtud de su carisma y genera motivación desde una posición genuina que deja huella en sus colaboradores.

El Líder Facilitador conoce, domina y es capaz de poner en práctica los principios ligados a los procesos de formación con adultos, tiene claro que el proceso de aprendizaje va más allá de una simple transmisión de información y requiere evolucionar a un nuevo paradigma educativo. Concibe el hecho andragógico como un espacio de crecimiento profesional y personal tanto para él y como para sus colaboradores, entiende que la construcción de relaciones significativas aporta de forma decidida a su labor y que la generación del trabajo colaborativo y en red es parte fundamental de su práctica docente.

El Líder Facilitador concibe su rol de docente como el encargado de tender puentes entre lo desconocido y lo que se desea conocer, abandona la postura de profesor-instructor y se coloca el traje de facilitador. Se puede percibir este hecho en que enfoca su atención tanto en el proceso como en los resultados, acompaña y motiva para que cada individuo construya su propia experiencia de aprendizaje, comprende que se encuentra al mismo nivel que sus colaboradores y que juntos son capaces de generar nuevos y valiosos aprendizajes, entiende la evaluación como un espacio para la identificación de oportunidades de crecimiento, se encuentra siempre en la búsqueda de nuevos métodos para generar procesos de formación efectivos y se encuentra visiblemente comprometido con su autoaprendizaje.

El Líder Facilitador reconoce desde su propia experiencia las virtudes del aprendizaje vivencial, cuenta con la preparación necesaria para diseñar, ejecutar y evaluar procesos de aprendizaje bajo esta metodología, apela a su potencial creativo y mantiene una inclinación hacia la innovación. Para tangibilizar su actividad, genera herramientas metodológicas a partir de su experiencia laboral, recopila material que considera importante y que puede incorporar en sus procesos de aprendizaje, lleva un prolijo registro de las actividades desarrolladas, de las técnicas utilizadas y los resultados alcanzados con el propósito de generar una base de datos confiable en función de la efectividad de su trabajo. Parte integrante de su cultura profesional es la autocrítica y la evaluación como fuentes de mejora continua y sabe que cualquier situación se puede convertir en un punto de partida para el aprendizaje.

5.2.1 Destrezas

Sintetizar: la abundancia de información que se tiene a disposición hoy en día es abrumadora. Para el Líder Facilitador es crucial desarrollar su capacidad de análisis y síntesis con el propósito de seleccionar la

información más relevante y significativa que permita potenciar el proceso de formación de los colaboradores.

Dos elementos son determinantes en este proceso: las características de los participantes, por un lado y, por el otro, el objetivo de aprendizaje que se persigue. La investigación, la experiencia, las actividades anteriores, los proyectos de éxito, la documentación de especialistas, la información generada al interior de la organización, el intercambio de ideas y criterios con colegas y expertos son, entre otras, las fuentes de información a las que puede el Líder Facilitador acudir para substanciar sus propósitos, elaborar contenidos y preparar presentaciones. Mostrar estadísticas confiables y principios avalados genera impacto y despierta interés en los colaboradores, además de fortalecer la imagen de solvencia profesional del líder. La clave está en saber seleccionarlos.

Transmitir: si bien es necesario conocer el proceso y los principios de una comunicación efectiva, para el Líder Facilitador es fundamental desarrollar su capacidad para trascender más allá de su discurso. Es decir, es importante que su lenguaje deje huella en los colaboradores y que les lleve de forma permanente a la reflexión-acción. Para lograr este cometido es importante que el Líder Facilitador tenga claro los objetivos del mensaje y la forma de hacerlo llegar.

Una vez emitido el mensaje es muy importante corroborar la decodificación del mismo, para lo cual hay que preguntar y repreguntar utilizando interrogantes que promuevan la participación y permitan verificar la correcta trasmisión del mensaje. Por último conocer del lenguaje no verbal y su impacto en la comunicación es otro de los elementos que permiten, en primer lugar, establecer empatía con los colaboradores y, en segundo, dar pistas al Líder Facilitador para mantener o cambiar la estrategia comunicativa.

Enfocar: los adultos son gente ocupada y, aún cuando la temática de la experiencia de aprendizaje y el material despierten su interés tienden a distraerse, apuntando el foco a los detalles formales o desviando la atención hacia sus múltiples responsabilidades. Enfocarse quiere decir concentrar las preguntas, el debate, las actividades, los materiales y los propósitos en las cuestiones o los temas que se consideran de mayor importancia para los colaboradores, centrándose en los aspectos esenciales y fundamentales, a fin de captar su atención, lograr la participación y elevar el nivel de aprovechamiento. Si el Líder Facilitador desarrolla esta habilidad puede canalizar sus energías y la de los participantes hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Administrar: la percepción de tiempo y espacio es otra de las destrezas muy importantes para el trabajo efectivo del Líder Facilitador, coordinar cuidadosamente el desarrollo de todas las actividades, manteniendo plena consciencia del avance de la jornada así como de la ocupación espacial permiten cumplir satisfactoriamente con la capacitación y, en caso de ser necesario, corregirlos en el momento apropiado.

El uso eficiente de los recursos es una responsabilidad más del Líder Facilitador. Tiene que conocer dónde se va a desarrollar el proceso. Las características del lugar le dan cuenta de los recursos (físicos y tecnológicos) con los que cuenta y de los materiales que puede utilizar y cómo los va a distribuir dentro del espacio. Esto le permite indicar de la forma más adecuada a los participantes cómo pueden acceder a ellos y cómo aprovecharlos.

Evaluar: conocer y manejar los principios fundamentales del proceso de evaluación permite al Líder Facilitador opinar con fundamento sobre el avance de los colaboradores e identificar oportunidades de desarrollo. Uno de los elementos más importantes de este proceso es la retroalimentación. Saber cómo desarrollar adecuadamente esta actividad hace de la evaluación un espacio de crecimiento tanto para el colaborador como para el líder, rompiendo de esta manera el paradigma punitivo típico de la educación tradicional.

5.2.2 Actitudes

Entusiasmo: La motivación de los colaboradores se puede abordar desde diferentes teorías y desde diferentes campos de acción. Aquí lo hacemos desde el punto de vista del aprendizaje y la consideramos como la fuerza motriz que impulsa el deseo de aprender. Para movilizar esta fuerza es necesario que el Líder Facilitador comprenda que desde la apertura hasta el cierre de la sesión tiene que captar y mantener la atención de los participantes. La motivación no depende únicamente de la temática, de la presentación, de la actitud y del estilo del facilitador, sino también del contenido de su material, del diseño de la sesión, de la metodología, de las técnicas utilizadas, además del seguimiento, que es parte esencial de toda experiencia de aprendizaje. El entusiasmo que despliegue el facilitador se contagiará a los participantes en la actividad, potenciando su involucración y su aprovechamiento.

Humor: para muchos expertos en aprendizaje esta característica de comportamiento puede ser supérflua e irrelevante en virtud de los valiosos propósitos de la educación. Sin embargo, es también un hecho

comprobado que un ambiente ameno y distendido potencia el proceso de aprendizaje. El Líder Facilitador reconoce que el buen humor es una actitud clave para que los participantes disfruten de la sesión, exista mayor predisposición al aprendizaje y se fortalezca la confianza. Desde luego, el Líder Facilitador no tiene que convertirse en un comediante. Todo lo contrario, debe cultivar esta cualidad tomando cuenta los siguientes aspectos: su responsabilidad laboral, respetar la delgada línea que divide el buen humor de la trivialidad y no perder nunca su autenticidad. Además hay que subrayar que el humor nunca se debe utilizar hacia los participantes ni poniendo a nadie en evidencia, porque el sarcasmo es un gran destructor de confianza.

Visión: para el Líder Facilitador pensar en el futuro es una práctica permanente, mantiene una posición expectante y frente a ello visualiza posibles contextos para generar procesos de aprendizaje. Es capaz de proyectar esas realidades y de trasladar a sus colaboradores a esos escenarios futuros con el propósito de generar valiosa información para la toma de decisiones.

Investigación y aplicación: la curiosidad natural de todo ser humano se agudiza en el Líder Facilitador, ya que la exploración forma parte de su actividad diaria. Le interesan tanto los temas directamente relacionados con su trabajo como otros asuntos. Cuanta mejor información tenga, mejor respuesta podrá ofrecer y podrá de forma más conveniente mostrar al colaborador el camino que debe seguir para resolver su inquietud. Además, siempre que encuentra un tema de interés y que considera que puede aportar al desarrollo de su equipo de trabajo lo incorpora en la siguiente sesión utilizando la estrategia más adecuada.

Creación y experimentación: el toque particular es el factor que da la impronta al Líder Facilitador, actitud que se debe reflejar en cada una

de las actividades que realiza. Para alcanzar esta cualidad y que sea fácilmente perceptible por los colaboradores el Líder Facilitador cultivará su capacidad creadora a través de la elaboración de su propio material didáctico, de la generación de particulares estrategias, del diseño de herramientas específicas que permitan valorar su efectividad y generar un nuevo proceso de creación hasta conseguir el resultado deseado. De esta forma, el líder Facilitador se convierte en un investigador y las experiencias de aprendizaje son su laboratorio.

Promotor: reconocer el acierto, el esfuerzo y el aporte de los colaboradores es un factor fundamental para consolidar el equipo de trabajo. El Líder Facilitador utiliza esta premisa no sólo en el espacio laboral, traslada este principio también a las experiencias de aprendizaje, fomentando de esta forma una participación significativa que suponga una aportación al desarrollo profesional en virtud de la inclusión y compromiso del colaborador.

Catalizar: el Líder Facilitador tiene el compromiso de llegar con mensajes, conceptos, reflexiones, experiencias, conocimientos que impulsen un cambio en sus colaboradores. Debe generar ideas y desafíos que motiven a los participantes a actuar, a esforzarse y a salir de su zona de confort para lograr metas cada vez más ambiciosas. Debe provocar situaciones, emociones y reflexiones que promuevan un cambio significativo para el desarrollo profesional y personal.

Reflexión autocrítica: al final de toda experiencia de aprendizaje, el Líder Facilitador nunca deja de reconocer lo que salió especialmente bien y los desafíos que probablemente se presenten en el futuro. La autocrítica y el análisis de los resultados obtenidos sumado a la retroalimentación por parte de los colaboradores son la fuente de información para el análisis, punto de partida para la puesta en marcha de estrategias y acciones enfocadas a mejorar el desempeño como facilitador.

5.2.3 Características

Si bien se han establecido habilidades y actitudes, es oportuno señalar que el trabajo de un Líder Facilitador se debe regir por unos principios fundamentales que potencien su trabajo, impliquen a los colaboradores y permitan alcanzar los resultados, factores decisivos al momento de fortalecer su función de liderazgo. Estos principios y su respectiva descripción se presentan a continuación.

- **Confianza:** la confianza nace de tener un alto grado de independencia, autoestima y amor propio. La habilidad como Líder Facilitador viene de lo que hace, de la conducta que generalmente está ligada a valores y principios. Se entiende por valor lo que tiene trascendencia en la vida; valorar algo significa darle importancia.

En la condición de Líder Facilitador, es probable que se asigne un mayor valor a unos aspectos que a otros. De ahí que para unos tendrán más significado las emociones y las relaciones interpersonales y para otros el proceso de aprendizaje y los resultados a alcanzar. Por esta razón el Líder Facilitador debe reflexionar continuamente sobre su actividad, emplear preguntas como: ¿cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles?, ¿qué posibilidades de desarrollo tiene?, ¿qué opinión tiene sobre su equipo de trabajo?, ¿qué piensa de sí mismo como líder?, ¿qué aplicación práctica tiene esa opinión sobre sí mismo? Entre otras cosas, las respuestas a estas preguntas le permitirán generar un proceso de fortalecimiento de la confianza a partir de la autocrítica.

De igual forma, la confianza aumenta cuando la preparación se hace a conciencia y la experiencia de aprendizaje se lleva a cabo

de manera clara y persuasiva. El trabajo con personas y grupos diferentes, sumado al éxito de otras sesiones de capacitación, refuerzan la seguridad.

- **Competencia:** mostrar solvencia profesional a nivel técnico y formativo es fundamental para el Líder Facilitador. Su conocimiento y experiencia laboral, acompañados de una correcta lectura del entorno, permiten identificar oportunidades de aprendizaje que deben ser abordadas de manera adecuada. Por lo tanto a la competencia se la entiende como la capacidad de actuar hábilmente en todos los planos y de llevar cuenta de los resultados, tanto para el Líder Facilitador como para los colaboradores. Significa tener un vasto repertorio al alcance de la mano para responder de manera asertiva a cualquier situación.
- **Congruencia:** lograr la coherencia entre verbo y acción es un reto para todas las personas. Por su condición, el Líder Facilitador está llamado a cultivar esta virtud. Se dice que alguien actúa de manera congruente cuando su lenguaje corporal, su tono de voz y sus palabras dicen lo mismo. Las personas en general y los colaboradores en particular cuando se muestra una falta de congruencia asocian directamente esta conducta con la falta de sinceridad, situación que va en decremento de la capacidad profesional del Líder Facilitador. Guardar congruencia entre el proceso de instrucción, el material y el mensaje genera confianza y promueve el compromiso en los colaboradores además de fortalecer la función del liderazgo.
- **Comunicación:** la comunicación entendida como proceso es una concepción de vital importancia para el Líder Facilitador y ha de ser completa. Exige escuchar activamente, siempre poniéndose en el lugar del interlocutor, estudiando cuidadosamente su lenguaje corporal y manteniendo vivo el deseo de entender. Sucede con frecuencia que los instructores tratan de demostrar lo mucho que

saben y monopolizan la experiencia de aprendizaje en detrimento de los participantes. Es esencial que el Líder Facilitador sea capaz de presentar sus conocimientos de manera tal que los colaboradores puedan entenderlos fácilmente, buscando motivarles e interesarles a la vez.

El Líder Facilitador debe cerciorarse de satisfacer las necesidades específicas de sus colaboradores y de utilizar sus conocimientos para que la experiencia didáctica sea de valor para ellos. Fomentar una participación activa de los colaboradores potencia el proceso, pero también es fundamental que cada intervención sea escuchada con atención y que se valore su aporte. El Líder Facilitador tiene que promover esta conducta, ya que el escuchar significa aprecio hacia la otra persona, situación que ratifica su dignidad, siendo este contacto personal es la base de la confianza.

5.3 Estrategias y Herramientas: la clave para el trabajo del Líder Facilitador

Al asumir el rol de Líder Facilitador es muy probable que surjan preguntas tales como: ¿cuál es mi propósito?, ¿cómo lo conseguiré?, ¿lograré lo que me propuse? Para dar respuesta a estos interrogantes vienen en auxilio del Líder Facilitador las estrategias de enseñanza.

Por estrategia se entiende el arte de proyectar y dirigir. El estratega proyecta, ordena y dirige las operaciones para lograr los objetivos propuestos. Es así que la labor del Líder Facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje incluye la guía, orientación y vehiculación de los aprendizajes significativos en sus colaboradores, haciendo énfasis

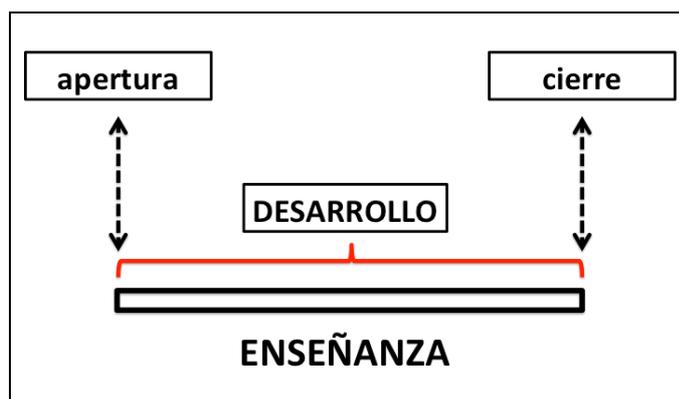
en el “aprender a aprender”, para que se aprenda de forma autónoma, independientemente de las situaciones de enseñanza. Para cumplir con este cometido, el Líder Facilitador debe adoptar diversas estrategias según las necesidades del grupo y las intenciones deseadas, de tal forma que le permita atender a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de sus colaboradores. De acuerdo con Monereo (1998), actuar estratégicamente ante una actividad de enseñanza-aprendizaje supone ser capaz de tomar decisiones conscientes para regular las condiciones que delimitan la actividad y lograr el objetivo perseguido.

5.3.1 Estrategias

De forma general, las estrategias de enseñanza se refieren a las utilizadas por el Líder Facilitador para actuar, promover y organizar aprendizajes, con el propósito de que los participantes puedan organizar, integrar y elaborar información a través de una serie de operaciones cognitivas.

Se pueden entender también como el conjunto de actividades que se eligen y se despliegan para habilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información y conocimientos. Concretamente, se puede decir que las estrategias tienen como fin facilitar la adquisición, almacenamiento de los nuevos aprendizajes y su aplicación en los espacios de trabajo.

Existen diferentes formas de clasificar a las estrategias de enseñanza, de acuerdo al trabajo que despliega el Líder Facilitador parece que lo correcto sería agruparlas de acuerdo al momento de presentación según la secuencia de enseñanza. De esta forma, se definen tres tipos de estrategias: de apertura, de desarrollo y de cierre.



Cuadro 45. Tipos de estrategias según la secuencia del proceso de enseñanza. Fuente Elaboración propia

Las estrategias de apertura son esenciales para captar la atención y despertar la motivación. Por lo general preparan y alertan a los participantes en relación a lo que se va a aprender y cómo se va a aprender. Estas estrategias están diseñadas para activar los conocimientos y experiencias previas en torno a la temática que se va a abordar, logrando de esta forma que el equipo de trabajo se ubique en el contexto de aprendizaje pertinente. También se pretende que los colaboradores se proyecten en el tiempo y visualicen posibles escenarios de trabajo.

MOMENTO	ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN	TÉCNICAS
Apertura	Alineamiento de objetivos	Consiste en recolectar las expectativas de los participantes, contrastarlas con los objetivos planteados y establecer un acuerdo en los resultados a conseguir.	<ul style="list-style-type: none"> • Mapeo de intenciones • Formato preguntón • Cadena de propósitos • Cosecha de compromisos • Papelógrafo consultor
	Relato de experiencias	Se trata de utilizar diferentes recursos narrativos para presentar situaciones relacionadas con la temática a tratar con el objetivo de proyectar la experiencia de aprendizaje en los colaboradores.	<ul style="list-style-type: none"> • Rememorar una vivencia • Compartir una fábula • Narrar una anécdota • Contar una historia • Leer un caso
	Estímulo multimedia	Consiste en utilizar recursos audiovisuales, tecnológicos y de comunicación en red con el propósito de que los participantes reciban información externa que induzca al proceso de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Proyección de videos • Reproducción de audios • Demos de software • Búsquedas en internet • Participación en grupos de discusión
	Promoción gráfica	Se trata de elaborar material gráfico llamativo y provocativo para dar a conocer una perspectiva general de la sesión de trabajo y donde se presenta los temas, la metodología, el cronograma y otros detalles de particular interés.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizador temático • Banner promocional • Flyers informativos • Memoria gráficas • Infografías

Cuadro N 46. Estrategias de apertura, descripción y técnicas. Fuente:

Elaboración propia

Las estrategias de desarrollo son las que se despliegan durante la ejecución misma del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función es soportar el acto andragógico desde los diferentes elementos involucrados en el proceso (materiales, infraestructura, metodología, manejo del tiempo) y persiguen varios objetivos: la correcta utilización del material didáctico, la detección de la información principal, la conceptualización de contenidos, la estructura e interrelaciones entre dichos conceptos, la organización de los espacios, la administración eficaz del tiempo, el máximo aprovechamiento de los recursos tecnológicos y el mantenimiento de la atención y la motivación.

MOMENTO	ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN	TÉCNICAS
DESARROLLO	Vericomunicacional	Consiste en verificar que la información entregada a los participantes durante el desarrollo de las actividades y en particular al momento de utilizar el material didáctico cumpla con las condiciones requeridas.	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de preguntas y repreguntas • Cascada de procedimientos • Relato de instrucciones • Cambio de roles • Pizarra curiosa
	Metacomplemental	Se trata del uso de herramientas complementarias a la metodología empleada, cuyo objetivo es facilitar la asimilación de la información y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Árboles conceptuales • Mapas mentales • Ilustraciones • Infografías • Analogías
	Reconexional	Se trata de utilizar diversas actividades para romper la uniformidad del proceso y reactivar la atención de los participantes a través del movimiento y/o la estimulación de conexiones neuronales diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de pensamiento lateral • Baila al ritmo del aprendizaje • Juegos de percepción • Gimnasia cerebral • Abecedario rítmico
	Efectoconductual	Consiste en propiciar la administración efectiva de los recursos, con el propósito de dinamizar el proceso, promover la cooperación, generar una adecuada atmósfera de trabajo y el uso inteligente de los materiales.	<ul style="list-style-type: none"> • Los diez mandacompromisos • El rincón para la tecnología • Manual de convivencia • La alacena del trabajo • La campana dirigente

Cuadro N 47. Estrategias de desarrollo, descripción y técnicas. Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias de cierre se utilizan al final del proceso y desde la función de facilitador persiguen varios objetivos. Uno de ellos es la consolidación del aprendizaje, otro la verificación de la efectividad en la transmisión de conocimientos, además de la identificación de vacíos en el tratamiento temático. El análisis de esta información y su correcto procesamiento es el punto de partida para la planificación de la siguiente sesión de trabajo. Desde la posición del colaborador estas

estrategias permiten que se forme una visión sintética, integradora e incluso crítica del proceso y que le permita valorar su propio aprendizaje.

MOMENTO	ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN	TÉCNICAS
Cierre	Acción-reacción	Se trata de aplicar técnicas que demandan intervenciones cortas que permiten dinamizar el diálogo, multiplicar la participación y recolectar la información que está latente en los colaboradores.	<ul style="list-style-type: none"> • Si yo digo ... usted responde... • Responda el cuestionario • La pelota preguntona • Trilla de frutos • Érase una vez
	Constru-síntesis	Consiste en la convocatoria a los participantes para la elaboración de productos que recojan la síntesis de los temas tratados durante la jornada de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • La caja negra del conocimiento • Levanta tu mapa temático • El trailer de la película • La navaja suiza del ... • El resumen final

Cuadro N 48. Estrategias de cierre, descripción y técnicas. Fuente:

Elaboración propia.

5.3.2 Herramientas

Para el Líder Facilitador es fundamental tener a mano información útil y de fácil acceso que le permita llevar adelante de forma efectiva la formación de sus colaboradores. El trabajo del Líder Facilitador en el diseño y desarrollo de los procesos de aprendizaje se apalanca en cuatro herramientas fundamentales: la facilitación, el aprendizaje vivencial, los estilos de aprendizaje y los canales de aprendizaje.

5.3.2.1 La Facilitación

La facilitación es una forma de la práctica educativa que a partir de la reflexión, el análisis, la discusión y la construcción colectiva (facilitador y participantes), propicia el mejoramiento individual, grupal y organizacional, a partir del desarrollo personal. La Facilitación es un campo de acción amplio y variado que se nutre de la educación, la psicología, la andragogía, el coaching, el desarrollo organizacional, entre otras.

Para ALFA²³(2014), la Facilitación es una disciplina emergente de las ciencias sociales que comparte medios y fines con la consultoría, el coaching y la mentoría, y cuyo rasgo distintivo es el de movilizar procesos personales, grupales y organizacionales que contribuyan al desarrollo y la transformación del sistema de manera sinérgica y sostenida en el tiempo. Es ejercida por profesionales de las más diversas disciplinas que comparten en común la búsqueda del desarrollo humano a través de espacios de cooperación, respeto, armonía y participación en los ámbitos personales, interpersonales, grupales y organizacionales.

Para los Facilitadores de ALFA, la Facilitación es:

- Arte: pues requiere creatividad, innovación, imaginación y flexibilidad.
- Ciencia: pues requiere una sólida base teórica, metodológica, epistemológica y evaluativa.
- Tecnología: Requiere del dominio sobre una serie de técnicas y habilidades a nivel individual, interpersonal y grupal.

Para conseguir movilizar procesos personales, grupales y organizacionales que contribuyan al desarrollo y la transformación, el Facilitador deberá concebirse como un promotor de aprendizaje: no

²³ ALFA: Asociación Latinoamericana de Facilitadores.

hay aprendizaje sin transformación y no hay transformación sin aprendizaje.

Pero no hablamos de cualquier concepción de aprendizaje, sino que nos referimos al aprendizaje significativamente construido, donde el facilitador se convierte en un promotor de espacios experienciales que favorezcan la transformación y el cambio perceptual, actitudinal y conductual de personas, grupos y organizaciones.

¿Qué significa ser un facilitador?: el Facilitador es una persona con sólidos conocimientos en procesos grupales, con idoneidad en comunicación, que se muestra seguro al momento de intervenir y tomar de decisiones, que cuenta con habilidades para el diseño de talleres. En general el Facilitador es el encargado de mediar un proceso de aprendizaje de un tema específico, bajo una realidad individual, grupal y/u organizacional bajo el lema de hacer que las cosas funcionen.

¿Cuál es el perfil de un facilitador?: el facilitador es un profesional que posee una adecuada formación en el campo profesional, tecnológico y humanístico que le permite relacionarse con sus semejantes o socios de aprendizaje para motivar su crecimiento personal y profesional.

Según Cáliva (2009), la mayoría de los autores coinciden en que todo facilitador debe desempeñar los siguientes roles:

- **Diseñador:** consiste en la planificación de la actividad de capacitación. El diseño incluye la fijación de objetivos, contenidos y situaciones de aprendizaje, así como el diseño de guías de trabajo y de evaluación.
- **Mediador:** esta es la función más asociada con la facilitación. Implica animar a los participantes a lograr el objetivo, lo cual incluye: a) establecer procesos de comunicación entre los participantes; b) estimular la participación; c) utilizar diferentes técnicas de facilitación de acuerdo con el objetivo que se quiere lograr y llegar a conclusiones o acuerdos.
- **Coordinador:** Se refiere a la organización directa de la actividad, como la selección de sedes, aspectos logísticos, selección y seguimiento de participantes, entre otras.

Para el Facilitador es fundamental interpretar los contextos, de esta forma puede responder mejor a las necesidades de capacitación de los participantes. Para ello, se deben plantear por lo menos las siguientes preguntas:

Con respecto a los objetivos de la sesión de trabajo	OBSERVACIONES
¿Por qué y para qué se organiza la sesión de trabajo?	
¿Cuáles podrían ser las expectativas de los participantes?	
¿Qué metodologías se van a utilizar?	
¿Cuento en mi repertorio con técnicas acorde a las metodologías a utilizar?	
¿Qué información necesitan los participantes antes del taller?	
¿Cuáles son las características de los participantes?	
Con respecto a la logística de la sesión de trabajo	OBSERVACIONES
¿Quién se encargará de la gestión? De preferencia una persona que no va a participar de la sesión de trabajo	
¿Qué materiales y equipos se necesitarán?	
¿Quiénes y cuántas personas asistirán?	
¿Participan otros facilitadores?, ¿cómo será la coordinación con ellos?	
¿Dónde se llevará a cabo la sesión de trabajo?	
¿Cuándo y a qué hora se efectuará la sesión de trabajo?	

Cuadro 49. Preguntas para la contextualización de la sesión de trabajo

Fuente: Elaboración propia

Luego de responder a estas preguntas, el facilitador estará en capacidad de conocer mejor a los participantes y el entorno en que se desarrollará la facilitación. Las informaciones recogidas en la columna de la derecha generan las bases para la planificación de la actividad de capacitación.

Para facilitar es importante tomar en cuenta ciertos aspectos que un proceso tradicional de formación se pasan por alto.

El escenario de facilitación: Al igual que la ubicación, se debe prestar especial atención a la preparación de la sala, ya que constituirá el principal espacio para el desarrollo de las sesiones de trabajo. Existe una relación directa entre el diseño de la sala y la capacidad de conseguir el objetivo que se pretende. A continuación se presentan los diseños más comunes.

Diseño del espacio de trabajo	Propósito del diseño
Disposición en U	Favorecer la interacción entre el facilitador y los participantes.
Mesas de trabajo	Propiciar la discusión e interacción en pequeños grupos.
Forma circular	Permitir la participación de los asistentes en igualdad de condiciones.
Auditorio	Observar o recibir una presentación.
Espacios abiertos	Promover actividades y dinámicas de grupo.

Cuadro 50. Diseño del espacio de trabajo. Fuente: Elaboración propia.

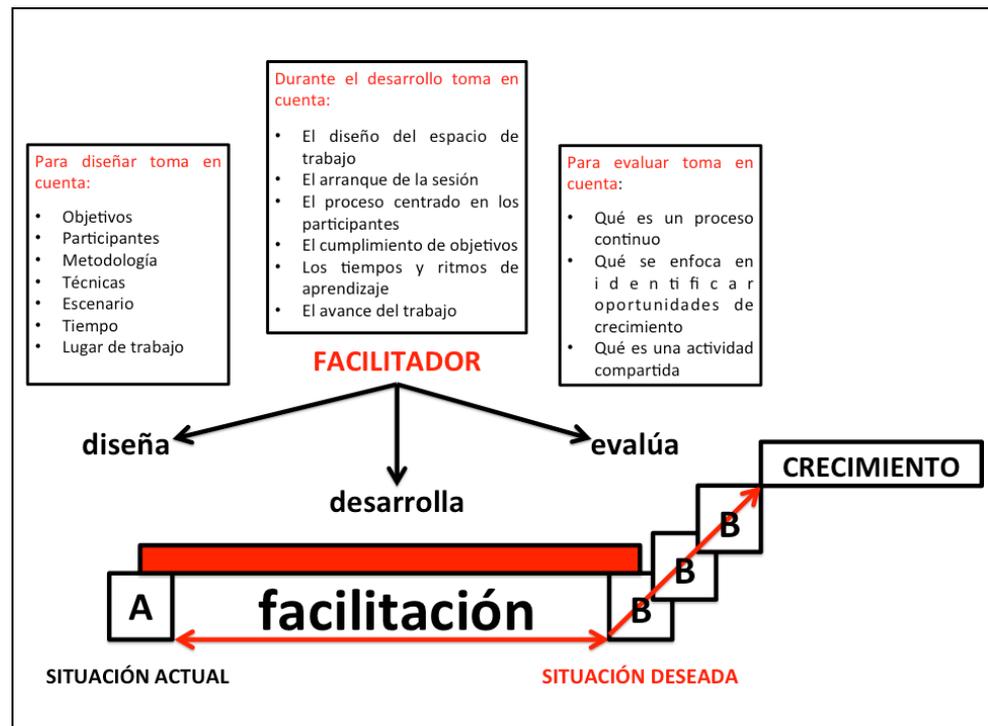
El arranque de la sesión: el punto de partida de una jornada de formación marca en gran parte el éxito del proceso, generalmente este aspecto no se toma en cuenta, situación que demanda un gasto adicional de energía por parte del facilitador hasta lograr un ambiente adecuado de trabajo. Es necesario considerar los siguientes aspectos para lograr un espacio grato, democrático y participativo en las sesiones de trabajo.

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
Contacto inicial	Piense en diversas formas para que los participantes se sientan más cómodos.
	Escriba un mensaje de bienvenida y refiérase a él.
	Circule entre las personas que llegan temprano salúdelos personalmente.
	Incluya a quienes llegan tarde, deles la bienvenida.
	Permita que los participantes expresen sus expectativas, esperanzas y temores.
	Proponga el uso de tarjetas donde puedan escribir y compartir verbalmente sus inquietudes.
	Ubique las tarjetas en un lugar visible para mantener presentes los planteamientos de los participantes.
Presentación de objetivos	Brinde la oportunidad de abrir el diálogo para orientar el trabajo.
	Presente y discuta los objetivos de la actividad de capacitación.
	Mantenga una actitud positiva.
Aprendizaje y contribución	Trate de identificar las potencialidades, conocimientos y competencias que existen entre los participantes mediante el trabajo colectivo. Estos son elementos fundamentales para que los conocimientos, vivencias, experiencias compartidas sean totalmente enriquecedoras.
	Motive para que los participantes brinden sus aportes en relación con el tema.

Cuadro 51. Aspectos a considerar en el arranque de la sesión. Fuente: Elaboración propia.

Tomando como referencia lo antes citado se puede decir que la Facilitación es el medio por el cual se tienden puentes entre una situación actual y una deseada con el propósito de generar cambios en las personas, grupos y organizaciones por medio del aprendizaje, partiendo de la premisa de que todo cambio significa una transformación y para que se de una transformación primero debe darse un aprendizaje.

El trabajo del Facilitador es la piedra angular para lograr este cometido, su tarea se enfoca a tres actividades: el diseño, el desarrollo y la evaluación del proceso. En cada una de estas actividades se deben tomar en cuenta varios aspectos que permiten optimizar el uso de recursos y potenciar el desempeño del facilitador.



Cuadro 52. Esquema de la facilitación. Fuente: Elaboración propia.

5.3.2.2 El Aprendizaje Creativo Vivencial

A través del Aprendizaje Experiencial la facilitación se orienta y adopta desde un marco humanista y constructivista, los siguientes principios que guían esta práctica educativa.

- Participación democrática plena: cada persona tiene oportunidad de participar sin discriminación y es animada a aportar sus puntos de vista. El facilitador debe estar abierto a las necesidades del grupo y a los cambios que ocurran durante el proceso, incrementando la motivación y la participación.

- **Responsabilidad compartida:** todos los participantes mantienen una cuota de responsabilidad, el facilitador se encarga de conducir el proceso de diálogo que permitirá alcanzar los objetivos previstos por el propio grupo, mientras que los participantes son corresponsables de lo que allí ocurra con sus aportes y la sinergia que generen entre ellos.
- **Colaboración y comprensión mutua:** Los participantes y el facilitador trabajan cooperativamente para lograr objetivos comunes, reconociendo la legitimidad de las necesidades y aspiraciones de los otros, promoviendo y apoyando el cambio autogestionado.
- **Honestidad:** El facilitador y los participantes reconocen los propios valores, sentimientos, preocupaciones, limitaciones y prioridades.
- **Equidad:** Cada participante tiene algo que aportar, ya que cada punto de vista tiene valor, y es la diversidad de voces la que permite llegar a soluciones incluyentes y realistas, facilitando nuevas percepciones, conocimientos, destrezas y significados.
- **Imparcialidad:** Para incrementar la efectividad y eficiencia de la toma de decisiones y la resolución de problemas, el facilitador debe mantener una posición neutral, que atienda a las diversas posiciones y opiniones por igual. El proceso de apoyo por parte del facilitador debe ser imparcial, suscitando una mayor efectividad en el aprendizaje y el desarrollo grupal, organizacional y comunitario.
- **Orientación:** Como habilidad para conducir a los participantes, a partir de sus aportaciones, hacia conclusiones que sean coherentes con la finalidad de la acción formativa y con el cambio que se pretende promover. La imparcialidad se tiene que equilibrar con esto.

Por lo antes mencionado El Ciclo del Aprendizaje Creativo Vivencial es de entre las diferentes metodologías de aprendizaje experiencial la que mayores bondades ofrece para cumplir con estos propósitos.

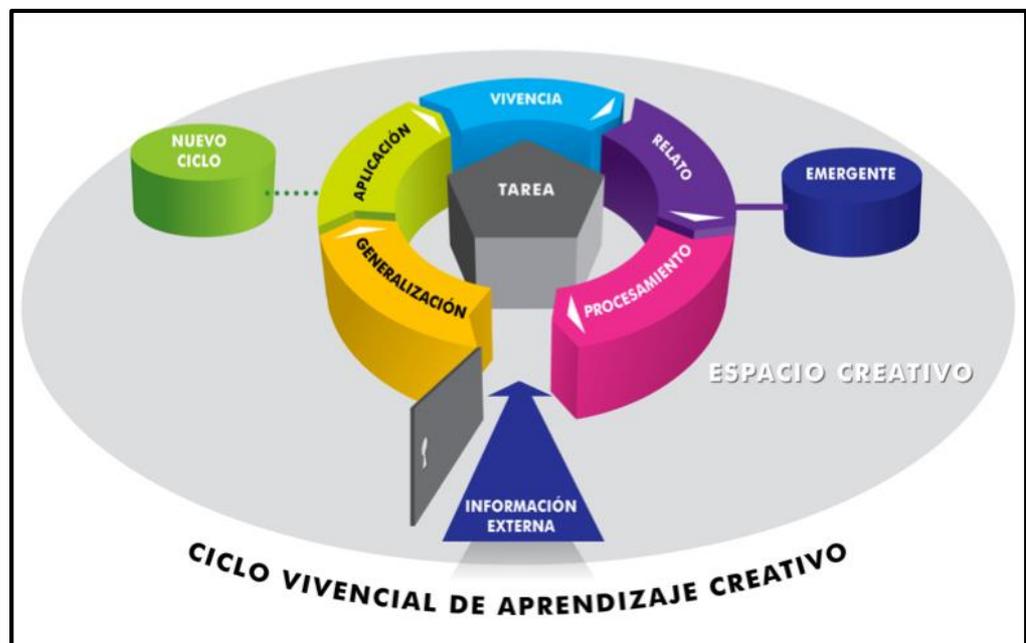
El Modelo Inncrea, es un modelo de facilitación de procesos grupales que se nutre de la reflexión de varios autores sobre el uso de experiencias educativas vivenciales y el desarrollo de un ciclo de aprendizaje creativo vivencial (Hirsch, 1999; Gutiérrez, 2003; Pfeiffer & Jones, 1980; Zito, 1990, Kolb, 1997) para el aprendizaje y desarrollo de grupos y organizaciones.

Sus lineamientos básicos son:

- Creatividad. Entendida principalmente como una actitud, que implica movilizar afectos, cogniciones y voluntad para aportar una solución útil a un problema en un contexto dado.
- Participación. El modelo asegura que el proceso de aprendizaje y el desarrollo grupal involucre la participación activa de sus integrantes; esto implica crear un espacio y las condiciones iguales para participar en el proceso y construir el aprendizaje de forma cooperativa.
- Respeto. Resguardar la integridad y la intimidad de cada participante, conduciendo el proceso dentro del propósito explícito.
- Aprender haciendo. Privilegiar el aprendizaje a través del descubrimiento, donde se potencie la vivencia de los participantes y la reflexión sobre su propia experiencia.

- Juego. Promovemos que cada participante contacte con su niño interior, esté en el presente de cada actividad, con una actitud de buen humor que permita una mayor flexibilidad al momento de reflexionar sobre la propia experiencia.

El Ciclo de aprendizaje Creativo Vivencial Modelo INNCREA se compone de los siguientes elementos: Espacio Creativo, Tarea, Vivencia, Relato, Procesamiento, Información Externa, Generalización, Aplicación, Nuevo Ciclo y Emergente.



Cuadro 53. Ciclo vivencial de aprendizaje creativo. Fuente: Gutiérrez (2013) en el Ciclo del Aprendizaje Creativo Vivencial

Espacio Creativo: necesitamos generar un espacio creativo, convertir el lugar en un ambiente grato y ameno. La generación del espacio tiene relación con el encuadre, que en el Modelo más que “encuadre” rígido es “encuadre flexible”, habilitador para el juego y la desestructuración creativa.

Es antes que nada un espacio social, propio para un encuentro humano. El espacio creativo se genera poniendo atención en la disposición del espacio, la postura relacional que toma el facilitador con los participantes, el uso de música y materiales atractivos. Un espacio que diga: “aquí va a pasar algo”.

Tarea: la tarea centra la atención de la actividad de aprendizaje en los objetivos laborales de la organización. La tarea en un sentido explícito se relaciona con los objetivos del grupo y de cada uno de los participantes. En un sentido implícito se centra en las situaciones estereotipadas y en cualquier situación de aprendizaje, transformando a esa situación en dialéctica, es decir, con solución. (Pichon-Riviere, 1981). Las experiencias vivenciales hacen emerger el componente implícito, los participantes lo pueden “ver” y lo pueden integrar, si lo desean (los participantes son los dueños de su aprendizaje), aplicándolo a la realidad de su quehacer habitual. Esta integración hace que los aspectos no conversables respecto a la Tarea en la vida cotidiana se puedan abordar y resolver en el taller.

La definición clara de la Tarea disipa la posibilidad que el facilitador analice psicológicamente al grupo y transforme un taller laboral en uno de carácter terapéutico, individual y/o grupal. En este sentido el taller implica un aprendizaje profundo, que mueve actitudes, pero cuya orientación es laboral, por lo tanto “no es propiamente terapéutico”. La Tarea diluye también la posibilidad que el grupo (y el facilitador) se pierda en la entretención y el juego en sí mismo, enfocándolo a cada momento con el sentido profundo del aprendizaje.

El aprendizaje creativo vivencial se desarrollo en ciclo de cinco etapas: vivencia, relato, procesamiento, generalización y aplicación. A continuación se describe cada una de ellas.

La Vivencia: na vez considerados el Espacio creativo y la Tarea, el grupo empieza la experiencia de aprendizaje con la primera etapa que es la vivencia. Es la etapa generadora de datos, asociada generalmente a “juegos”, experiencias vivenciales y diversión. Casi toda actividad, dinámica o simulación organizacional que implique una autoevaluación interpersonal puede usarse en la “etapa de Vivencia” del Ciclo de Aprendizaje Creativo Vivencial. A continuación se presenta una lista con las actividades individuales y grupales más comunes de Vivencia.

Fabricación de productos.	Relato de chistes y anécdotas.
Creación de objetos de arte.	Dramatización.
Solución de problemas.	Retroalimentación o “Feedback”.
Desafíos de redacción creativa.	Visualización.
Análisis de estudios de casos.	Comunicación no-verbal.
Diseño de planes de acción.	Negociación activa.
Simulaciones.	Competencia/colaboración entre grupos.

Cuadro 54. Actividades para la etapa de vivencia. Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez (2013) en el Ciclo de Aprendizaje Creativo Vivencial.

Lo más importante es que la experiencia o técnica escogida no es un fin en sí misma, sino que es generadora de datos para las fases posteriores. Si el proceso se detiene después de esta etapa el trabajo del facilitador queda incompleto, todo el aprendizaje no es desarrollado eficazmente. El objetivo de esta etapa es desarrollar una

base común de datos, esto significa que lo que pasa en la actividad, esperado o no, se torna la base de un análisis crítico y los participantes podrán aprender de ello.

Las próximas cuatro etapas del Ciclo Vivencial son más importantes que la fase de ejercicios. Así tenemos que las actividades pueden generar bastante diversión, excitación y conflicto interpersonal, pero estos factores no son sinónimos de aprendizaje; ellos apenas proporcionan un referente común para la investigación grupal.

Es importante notar que los objetivos de los ejercicios estructurados son necesariamente generales y puestos en términos de “explorar...”, “examinar...”, “estudiar...”, “identificar...”, etc. El aprendizaje inductivo significa: aprendiendo a través del descubrimiento, y exactamente aquello que se aprenderá no puede especificarse por adelantado.

En efecto, el facilitador necesita estar alerta para que la actividad no genere daños en exceso o cree un ambiente que torne difícil pasar luego a la discusión de los resultados.

El Relato: Luego que los participantes experimentaron una actividad creativa en la etapa de vivencia se les invita a compartir cómo se sintieron, qué pensaban, qué observaron durante el ejercicio; poniendo a disposición del grupo la experiencia de cada individuo durante la vivencia. Se busca descubrir lo que pasó entre los participantes, tanto a nivel cognitivo como afectivo, mientras se desarrollaba la actividad. Muchas herramientas ayudan a facilitar el relato de las reacciones y las observaciones individuales de los participantes.

Técnicas estructuradas como las presentados en el Cuadro 33, tornan la transición de la etapa 1 de Vivencia para la etapa 2 de Relato más clara y más fácil. Por ello, el trabajo del facilitador es facilitar las cosas, tornándolas más claras para los participantes. La fase de Relato también podrá desarrollarse a través de la discusión libre, pero esto exige que el facilitador esté absolutamente consciente de las diferencias en las etapas del ciclo del aprendizaje y sepa distinguir ciertas intervenciones en la discusión para que no se adelanten a la etapa de análisis.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Registro de los datos	Apuntar la información más relevante que surgen durante la etapa vivencial (listar los datos para la discusión posterior).
Evaluación de aspectos	Se valora elementos como la productividad, satisfacción, confianza, liderazgo, comunicación, entre otros.
Solicitar adjetivos	Se pide a los participantes que indican sentimientos en varios momentos de la vivencia a través de adjetivos calificativos.
Improvisación	Asociaciones rápidas libres de ideas que contienen los varios temas relacionadas a la Vivencia.
Relatos breves	Solicitar a los integrantes de los subgrupos que participaron en la Vivencia que expongan su experiencia, también se puede configurar nuevos subgrupos para cumplir con esta actividad.
Producción de listas	Elaboración de listados del tipo: " lo que vimos/como nos sentimos".
Entrevistas sistemáticas	Se realiza un sondeo de información entre los participantes sobre sus experiencias durante la vivencia por medio de un formato de entrevista.
La técnica de las suposiciones	Solicitar a los participantes que indiquen uno a los otros los papeles que los observaron representar durante la etapa Vivencial.
Entrevistas a los pares	Cada uno hace a los otros, preguntas del tipo "el qué" y "cómo" sobre la Vivencia.

Cuadro 55. Actividades para la etapa de relato. Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez (2013) en el Ciclo de Aprendizaje Creativo Vivencial.

Algunas veces el facilitador dedica una gran cantidad de energía en la planificación de la actividad y deja de planear la fase de análisis. Como consecuencia de esto, el aprendizaje no se puede facilitar convenientemente.

El Procesamiento: esta puede considerarse la fase principal del Ciclo Creativo Vivencial. Los participantes reconstruyen los patrones de comportamiento y realizan una discusión en profundidad a partir de los relatos individuales. Esta discusión en profundidad es la parte crítica del ciclo; si se pretende desarrollar un aprendizaje significativo no puede ser ignorada ni trabajada en forma espontánea o ligera.

Es imprescindible que el facilitador planifique cuidadosamente cómo desarrollar un procesamiento que incluya los datos más importantes y luego ejecute tal planificación. Debe tocar todos los puntos aunque sean conflictivos a simple vista o que parezcan obvios; debe confiar en el proceso y asegurarse que el procesamiento es adecuado, dando tiempo a los participantes para darse cuenta, en el plano personal y en el grupal, antes de pasar a la etapa siguiente.

Esta “discusión en profundidad” es la parte crítica del ciclo y no puede ser ignorada ni concebida espontáneamente, si se pretende obtener un aprendizaje significativo.

El facilitador necesita planear cuidadosamente cómo se desarrollará el procesamiento y cómo se manejará lo analizado para la etapa próxima de Generalización. Datos no procesados pueden ser sentidos como “tareas incompletas” por los participantes y podrán distraerlos del aprendizaje posterior. Técnicas seleccionadas que pueden ser usadas en la etapa del procesamiento se presentan a continuación.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Observación del proceso	Informes que entregan participantes asignados como observadores. (los observadores son muchas veces injustamente negativos y necesitan entrenamiento para desempeñar bien sus funciones)
Discusión temática	Buscar temas recurrentes en los informes individuales.
Completamiento de frases	Los participantes escriben respuestas individuales a los ítems, tales como: "La participación en esta actividad llevó a ..."
Cuestionarios	Los participantes proporcionan respuestas individuales a ítems desarrollados específicamente para la actividad de ejercicios estructurados.
Análisis de datos	Estudiar tendencias y correlaciones en las apreciaciones y adjetivos emergentes durante la etapa de Relato.
Palabras - llave	El facilitador prepara una lista de tópicos para orientar la discusión la discusión del grupo (creatividad, amenazas, fortalezas, debilidades, planificación).
Retroalimentación interpersonal	Focalizar la atención en los efectos de los roles papeles desempeñados por participantes que se destacaron en la actividad.

Cuadro 56. Actividades para la etapa de procesamiento. Fuente:
Elaboración propia a partir de Gutiérrez (2013) en el Ciclo de Aprendizaje Creativo Vivencial.

Los participantes deben ser llevados a observar lo que pasó en términos de la dinámica que involucra al grupo, pero no en términos de "significación" personal. Lo que ha pasado fue real, ciertamente, pero también fue artificialmente planeado por la estructura de la vivencia.

Es importante siempre tener en mente que la conciencia de la dinámica de la vivencia es esencial para el aprendizaje sobre las relaciones humanas fuera del ambiente del laboratorio. Los participantes muchas veces anticipan la próxima etapa del ciclo de aprendizaje y hacen generalizaciones prematuras. El facilitador necesita asegurarse que el procesamiento fue adecuado antes de continuar con la etapa siguiente. Esta etapa deberá ser trabajada en toda su extensión antes de continuar la próxima.

Un aspecto muy importante en este punto de desarrollo del Ciclo Vivencial es lo que Gutiérrez denomina Información Externa. Al inicio de la fase de generalización, o durante su desarrollo, el

facilitador está facultado para introducir conclusiones teóricas y resultados de investigaciones para enriquecer el aprendizaje grupal cooperativo en el grupo. Proporcionando un referente para los asuntos que se están tocando, alimentando el análisis y preparando al grupo para el encuentro con la realidad una vez terminado el ciclo.

La Generalización: en esta etapa los participantes son llevados a concentrar su atención en situaciones de su vida real cotidiana. Son invitados a dar un salto que los saca fuera de la situación de entrenamiento en que se produjo la vivencia. La tarea de los participantes del grupo en esta fase es extraer principios que puedan ser aplicados en situaciones de su vida laboral, profesional o personal similares a las vividas en la actividad.

Esta fase es la que hace que el Ciclo Vivencial sea eminentemente práctico; por lo tanto, si es omitida o pasada ligeramente el aprendizaje tiende a ser superficial y poco significativo. Su tarea consiste en extraer del proceso algunos principios que podrían ser aplicados “allá afuera”. Aquí están algunas estrategias para desarrollar generalizaciones que empiezan de esta etapa del proceso.

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
Imaginería	Llevar a los participantes a imaginar situaciones realistas del día a día y determinar qué cosas, de lo que aprendieron en la discusión, puede aplicarse en la vida cotidiana.
Afirmaciones	Escribir frases extraídas de la discusión del procesamiento sobre lo que ellos consideran “verdad” en “el mundo real”. Implica mostrar evidencias.
Análisis Individual	Describir “lo que yo aprendí”, “lo que estoy empezando a aprender a...”
Palabras- llave	Elaborar una lista de tópicos con potencial adecuado para el desarrollo de generalizaciones, tales como liderazgo, comunicación, sentimientos, entre otras.
Completamiento de frases	Dependiendo de la Tarea y los objetivos de aprendizaje, invitar a los participantes a completar frases como: “la efectividad del liderazgo compartido depende de ...”

Cuadro 57. Actividades para la etapa de generalización. Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez (2013) en el Ciclo de Aprendizaje Creativo Vivencial.

Es útil en esta etapa que de la interacción del grupo resulte en una serie de productos-generalizaciones que no se presenten sólo verbalmente, sino también visualmente. El facilitador necesita mantener una postura no evaluatoria en relación a qué se aprendió, no aceptando las reacciones de los otros para generalizaciones que parezcan incompletas o controvertidas. Los participantes muchas veces anticipan la etapa final del ciclo de aprendizaje, por lo cual conviene mantenerlos enfocados para aclarar lo que fue aprendido antes de discutir qué cambios son necesarios.

Al inicio de la fase de generalización, o durante el desarrollo de esta, el facilitador está facultado para introducir conclusiones teóricas y resultados de investigaciones para enriquecer el aprendizaje grupal cooperativo en el grupo. Esta información externa proporciona un referente para los asuntos que se están tocando y que fueron producidos inductivamente en la primera parte del Ciclo, alimentando el análisis y preparando al grupo para el encuentro con la realidad una vez terminado el ciclo.

Hay que tener cuidado que la información traída de fuera no sea asumida de forma apropiada por los participantes y procurar que se integre con el aprendizaje ya logrado. Es en la etapa de generalización y con la incorporación de información externa cuando se inicia la parte deductiva del Ciclo de Aprendizaje Creativo Vivencial.

La Aplicación: la fase final del Ciclo de Aprendizaje Creativo Vivencial es el propósito para el cual todo el proceso ha sido planeado. Aquí hay un encuentro con los componentes explícitos de la Tarea y los componentes implícitos que emergieron en el proceso y que han sido integrados en el proceso de aprendizaje. La etapa de aplicación responde a la pregunta: “¿y ahora qué?”.

El facilitador ayuda a los participantes a transferir generalizaciones a las situaciones reales en las cuales están envueltos. Se planean procedimientos para que los participantes y el grupo usen el aprendizaje generado y en base a lo aprendido puedan planificar tanto individual como grupalmente acciones más eficaces. Varios procedimientos pueden ser adoptados en esta etapa.

PROCEDIMIENTO	DESCRIPCIÓN
Consultoría en grupos de dos o tres personas	Los participantes se alternan ayudando a otros tomando problemas del día a día y aplicando generalizaciones.
Establecimiento de Objetivos	Escribir aplicaciones de acuerdo con criterios de establecimiento de objetivos, como: exactitud, desempeño, involucramiento, realismo y puntualidad.
Contratos psicológicos	Los participantes pueden asumir compromisos a los que les puedan dar seguimiento efectivo. Dejarlo por escrito con fecha de realización facilita la aplicación.
Formación de subgrupos de aplicación	Formar grupos de intereses comunes que puedan para analizar aplicaciones concretas en forma coordinada en una organización o red de trabajo asociativo.
Psicodramas de laboratorio	Dramatizar situaciones del día a día para ensayar nuevas maneras de conducta que se puedan aplicar "allá afuera".

Cuadro 58. Actividades para la etapa de aplicación. Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez (2013) en el Ciclo de Aprendizaje Creativo Vivencial.

Los individuos están más propensos a llevar a cabo sus aplicaciones planeadas si ellos las comparten con otros. Puede pedirse a voluntarios que digan lo que piensan hacer con lo que ellos aprendieron, y esto puede motivar a otros a probar nuevas conductas de aplicación en su vida cotidiana.

Es importante notar que en el diagrama del Ciclo de Aprendizaje Creativo Vivencial hay una flecha punteada que sale de "aplicación" y genera un "Nuevo Ciclo". La intención de eso es indicar que la aplicación real del aprendizaje es una nueva experiencia para el participante y también puede ser examinado inductivamente.

Nuevo ciclo: la aplicación real del aprendizaje es una nueva experiencia para el participante que también puede ser examinada inductivamente; así mismo las conclusiones y aplicaciones asumidas por el grupo pueden dar paso a un Nuevo Ciclo que puede quedar como seguimiento del taller iniciando un proceso en espiral de aprendizaje permanente.

Emergentes: Los emergentes son dificultades en la red de comunicación en el grupo que se presentan en la ejecución de la tarea y se hacen explícitos en el desarrollo de la misma. Son signos o señales de un obstáculo epistemológico o dificultad de abordar un conocimiento cualquiera en el grupo. Existe una lectura de emergentes que puede ser leída o interpretada a través de un psicodrama que corresponde a un reflejo desde los facilitadores de lo que ocurre en el proceso con las vivencias del grupo. Así lo implícito de la tarea se explicita y se convierte en nuevos datos para la fase de procesamiento (Pichon-Riviere, 1981).

Un ejemplo: “estamos en un plenario y hacemos una “lectura de emergentes”. Leo pedazos entrecortados de conversaciones de los participantes en los diferentes grupos, y en los distintos momentos del proceso, mientras realizaban la experiencia. Los participantes escuchan atentos. Al ir leyendo, las conversaciones se van juntando y se van conectando y al azar se van explicitando temas, escuchando frases.

Realizamos imitaciones de voces y gestos. Surgen entonces situaciones jocosas. Los participantes ríen, se ríen de sí mismos, todos nos reímos...se dan cuenta y ríen. Escuchan y ríen. Se sorprenden. Sus expresiones faciales cambian: ojos más abiertos, mirada más limpia,

están más presentes; todo parece renovado. Se hizo explícito lo implícito” (Gutiérrez, 2003).

Comprendemos el proceso de aprendizaje como un movimiento en espiral, entonces cuando se provoca un vuelco, una desestructuración, cuando se descubre algo nuevo, una nueva conexión que antes no se había visto aparece la ansiedad, el miedo. Si nos concentramos aún en ese punto, aparece el humor. La asimetría provoca que lo obvio se vea y nos sorprendamos. El humor nos comunica con este niño que todos llevamos dentro. Nuestro niño interno nos facilita el aprendizaje, nuestro niño nos recuerda lo agradable que es descubrir algo nuevo.

El propósito de estas nuevas conexiones es que los participantes del taller tomen acción en algún aspecto de su vida cotidiana personal-grupal-laboral.

5.3.2.3 Estilos de Aprendizaje

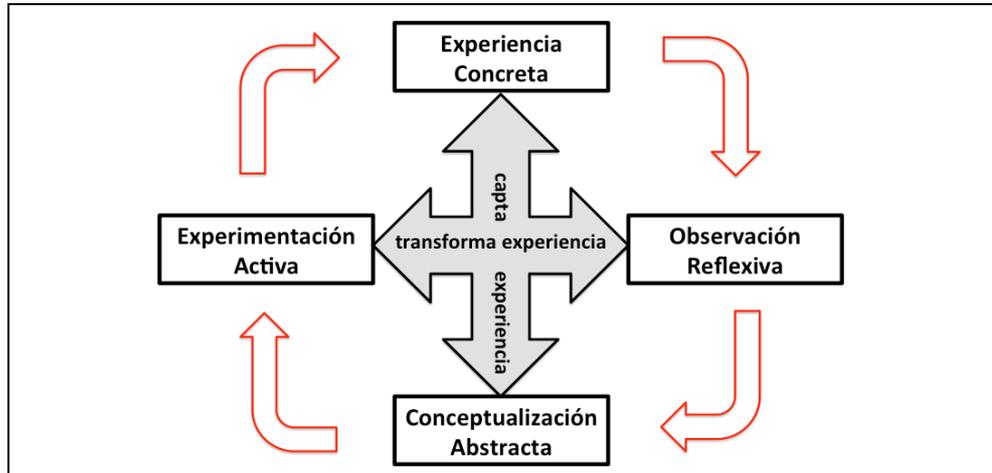
Si se considera que cada persona es única también deberíamos tener en cuenta que su proceso de aprendizaje responde a esa condición, por lo tanto no todas las personas aprenden de la misma forma, a partir de esta reflexión surge como respuesta la propuesta de Estilos de Aprendizaje.

Kolb (1984) describe el proceso de aprendizaje como un ciclo o espiral donde las experiencias concretas inmediatas son la base de las observaciones y reflexiones. Estas reflexiones suponen la asimilación y destilación de conceptos abstractos de pensamiento de los cuales se

extraen nuevas implicaciones para la acción. Estas implicaciones se pueden probar de forma activa y sirven como guías para la creación de nuevas experiencias.

El aprendizaje requiere habilidades que son polarmente opuestas y el estudiante debe continuamente elegir qué tipo de habilidades de aprendizaje va a usar en una situación específica. Los autores apuntan a que la tendencia a elegir un tipo u otro de estrategia, viene determinada por la herencia, las experiencias de vida particulares y las exigencias del ambiente. A continuación se describen cada una de esas habilidades.

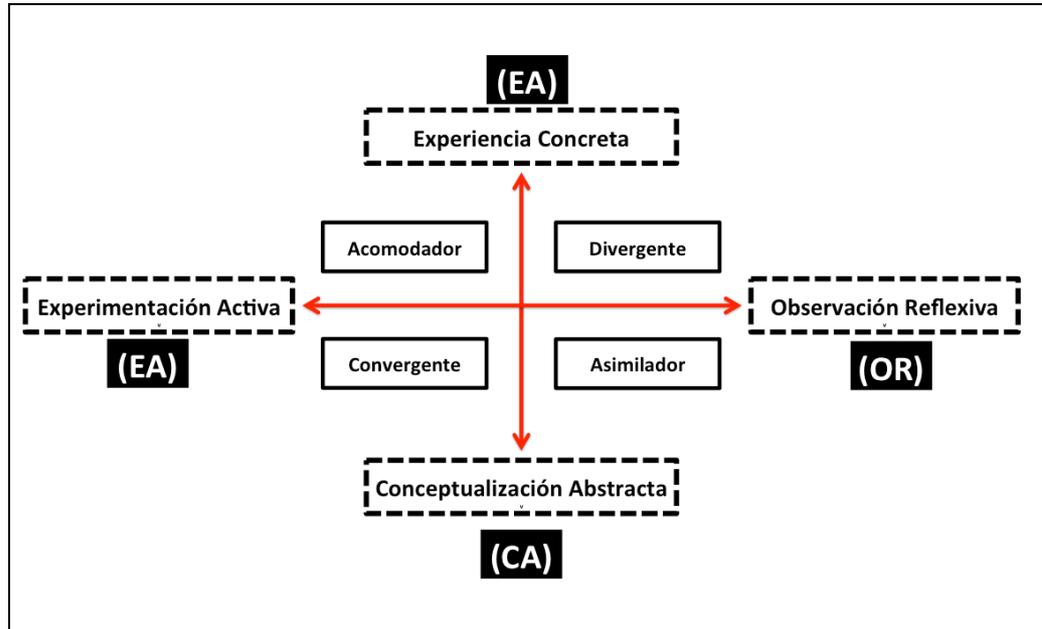
- Observación reflexiva (OR): se aprende viendo y reflexionando sobre ello, se insiste en la comprensión de la experiencia práctica. Se estimula la capacidad de ver los mismos hechos desde perspectivas diferentes y apreciar los diferentes puntos de vista posibles.
- Conceptualización abstracta (CA): se interpretan los acontecimientos y se comprenden las relaciones entre ellos. Es el momento de las ideas, de los conceptos, la generalización y la lógica. Es más importante el pensamiento que el sentimiento. Es el aprendizaje abstracto.
- Experimentación activa (EA): el aprendiz transforma la comprensión en una propuesta o pronóstico sobre lo que sucederá en el futuro o qué actuaciones deben emprenderse para mejorar lo que está haciendo, experimentando activamente lo aprendido en una nueva situación. Es el aprender actuando.
- Experiencia concreta (EA): se trata de aprender a través de las experiencias, sintiendo.



Cuadro 59 . Ciclo de Aprendizaje de Kolb Fuente: Elaboración propia a partir de Kolb (1984).

En la captación de la experiencia, algunos individuos perciben la nueva información experimentando las cualidades del mundo de forma concreta, tangible, confiando en los sentidos y sumergiéndose en la experiencia concreta. Otros tienden a percibir, captar o afianzar la nueva información a través de la representación simbólica o conceptualización abstracta, pensando, analizando o planificando sistemáticamente, más que usando la sensación como guía.

De igual forma, para transformar o procesar la experiencia algunos individuos tienden a observar con atención a otros que están envueltos en la experiencia y a reflexionar sobre lo que ocurre, mientras que otros optan por ir directamente a hacer las cosas.



Cuadro 60. Ciclo del Aprendizaje experiencial y estilos de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

A partir del ciclo de aprendizaje, Kolb (1984) desarrolla el instrumento LSI (Learning Style Inventory), recurso para identificar los diferentes estilos a partir de los cuales establecer una estrategia personalizada de aprendizaje. Propone categorizar los aprendices en cuatro estilos según la manera cómo los individuos utilicen cada uno de los diferentes estadios del ciclo de aprendizaje para captar y transformar la experiencia (combinación binaria). Siguiendo a Kolb (2001) a continuación se describe cada uno de los estilos de aprendizaje:

- Divergente: sus habilidades predominantes son la experiencia concreta y la observación reflexiva. Son mejores en visualizar situaciones concretas desde varios puntos de vista diferentes. Consiguen su mejor desempeño en situaciones que requieren generación de ideas como una sesión de

tormenta de ideas. Tienen intereses culturales amplios y les gusta acumular información. Les interesa la gente, son imaginativas, poseen conciencia y sentido de los valores. Tienden a especializarse en arte. En situaciones de aprendizaje formal prefieren trabajo en grupos, escuchar con la mente abierta y recibir feedback personalizado. Suelen elegir profesiones relacionadas con el servicio social como psicología, enfermería, trabajo social, política, y relacionadas con el arte y la comunicación como teatro, literatura, diseño, periodismo o mass media.

- **Asimilador:** Sus habilidades predominantes son la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Son los mejores para entender un amplio rango de información y darle una forma concisa y lógica. Están menos centrados en la gente y más interesados en las ideas y conceptos abstractos. Generalmente, encuentran más importante que una teoría tenga solidez lógica y valor práctico. Este estilo es importante para la efectividad en la información y para las carreras científicas. En situaciones de aprendizaje formal, prefieren lecturas, exploración de modelos analíticos y tener tiempo para pensar las cosas. Suelen elegir profesiones relacionadas con la ciencia como biología, matemáticas, física y con la información o investigación como investigación educativa, sociología, derecho o teología.
- **Convergente:** las habilidades dominantes de este estilo son la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Son los mejores en encontrar usos prácticos para las ideas y las teorías. Tienen la habilidad de resolver los problemas y tomar decisiones basadas en la búsqueda de soluciones más que en cuestiones sociales o interpersonales. Ésta habilidad es importante para la efectividad en carreras de especialista y de tecnología. En situaciones de aprendizaje formal prefieren experimentar con nuevas ideas, simulaciones, tareas de laboratorio y aplicaciones prácticas. Suelen elegir profesiones relacionadas con la tecnología como ingeniería, ciencias computacionales, tecnología médica, etc., con la economía y las ciencias ambientales como la agricultura y sector forestal.

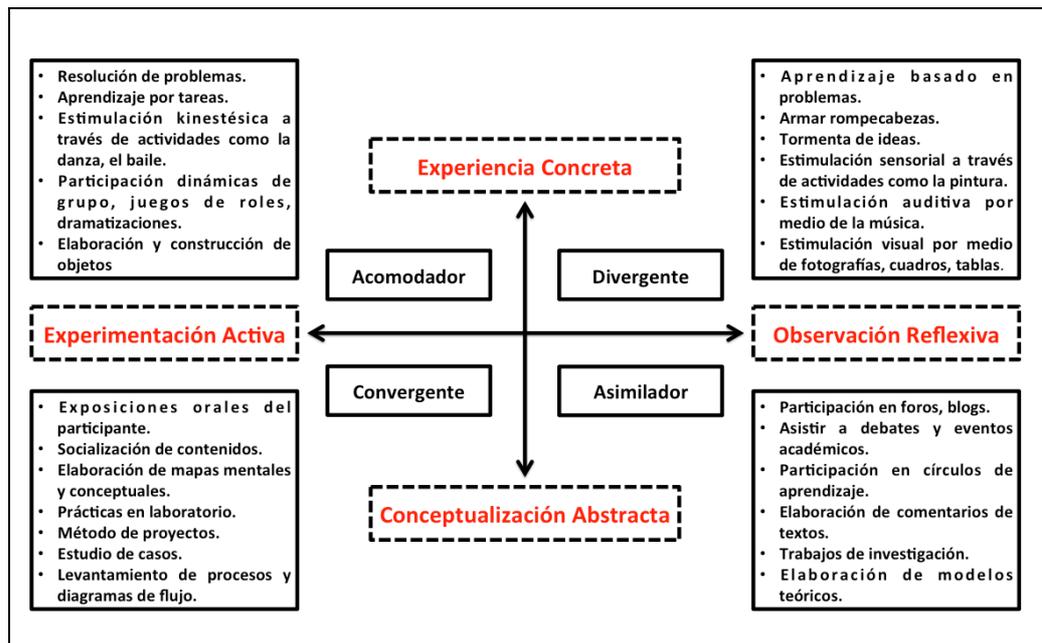
- **Acomodador:** las habilidades predominantes de este estilo son la experiencia concreta y la experimentación activa. Tienen la habilidad de aprender a través de la experiencia de primera mano. Disfrutan llevando a cabo planes e involucrándose en nuevas y retadoras experiencias. Su tendencia puede ser actuar por intuiciones más que por el análisis lógico. En la solución de problemas, confían más en la información de la gente que en su propio análisis técnico. Este estilo de aprendizaje es importante para la efectividad en carreras orientadas a la acción, tales como marketing o ventas. En situaciones de aprendizaje formal prefieren trabajar con otros para asignar las tareas, para establecer objetivos del trabajo de campo y para probar diferentes enfoques para completar un proyecto. Suelen elegir carreras relacionadas con organizaciones como gerencia, finanzas públicas, administración educativa y con los negocios como el marketing, la gerencia o los recursos humanos.

Es oportuno señalar que si bien una persona cuenta con un estilo de aprendizaje predominante esto no impide que se involucre en actividades de aprendizaje enfocadas a los otros estilos. De hecho si cada una de las personas se aplicará una herramienta de diagnóstico para identificar su estilo de aprendizaje notará que cuenta con los cuatro estilos, esto significa que no se tiene un estilo puro sino más bien se cuenta con una tendencia que marca el estilo de aprendizaje predominante, es por esta razón que las herramientas didácticas no son excluyentes más bien pasa por el factor de motivación del participante que seguramente se verá potenciado si las actividades están a tono con su estilo de aprendizaje.

De allí la importancia de que en el desarrollo de un proceso educativo al menos se escoja una actividad por cada uno de los estilos, esto permitirá que desde lo procedimental la jornada de trabajo al menos en una parte de ella se torne significativa para cada uno de los participantes.

El conocer los estilos de aprendizaje y las habilidades cognitivas que utiliza cada uno de ellos permite aclarar el panorama a la hora de escoger las herramientas didácticas para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Una correcta selección de estos recursos despierta el interés y genera motivación en los participantes, si ha esto se suma la mirada atenta y la escucha activa por parte del facilitador para identificar el estilo de aprendizaje predominante en el grupo se logrará que si en un momento dado el proceso se detiene o no fluye al ritmo esperado el facilitador cambie de estrategia y retome el ritmo del proceso, todo ello con el propósito de cumplir con los objetivos planteados.



Cuadro 61. Herramientas didácticas y estilos de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro que se presentó anteriormente se muestran herramientas y estrategias metodológicas que se pueden aplicar según el estilo de aprendizaje predominante en una persona.

5.3.2. 4 Los Canales de Aprendizaje

Al parecer cada persona identifica las estrategias de su preferencia y desarrolla las habilidades necesarias para aprovechar al máximo su utilización. En la mayoría de los casos esta identificación se da de forma intuitiva, situación que limita la posibilidad de explorar otras estrategias que permitan la apropiación del conocimiento de manera más eficiente y eficaz. Conocer la forma en la que las personas asimilan la información y decodifican el mundo abre un océano de posibilidades en la búsqueda de la efectividad en los procesos de aprendizaje. El modelo VAK basado en la programación neurolingüística permite que las personas identifiquen su canal representativo de preferencia.

La Programación Neurolingüística (PNL) versa sobre la interrelación dinámica entre los tres procesos básicos mediante los cuales construimos nuestros modelos del mundo. Neuro se refiere al sistema nervioso. No sólo al cerebro, sino al conjunto del sistema nervioso, y en consecuencia el aprendizaje involucra a todo este sistema.

El aspecto lingüístico de la PNL tiene que ver con el hecho de que, como seres humanos, hemos desarrollado sistemas de comunicación sumamente complejos, sobre todo en lo que respecta al lenguaje. De la misma manera que nuestro lenguaje, intrincado y sofisticado, se diferencia del resto de los animales, nuestra habilidad en el uso del lenguaje refleja, en buena medida, la capacidad de nuestro sistema nervioso. Efectivamente, el

lenguaje depende del sistema nervioso y, de la misma manera, nuestro sistema nervioso está moldeado por el lenguaje. El lenguaje constituye uno de los instrumentos y campos fundamentales en el aprendizaje humano en todas las formas de educación.

“La programación en la PNL se refiere al modo en que el sistema neurológico y del lenguaje forman las estructuras que construyen nuestros modelos del mundo” (Dilts y Epstein: 2001 pag 23)

El modelo de canales de aprendizaje de la Programación Neurolingüística toma en cuenta el criterio neurolingüístico, que considera que la vía de ingreso de la información (ojo, oído, cuerpo) o, si se quiere, el sistema de representación (visual, auditivo, kinestésico) resulta fundamental en las preferencias de quien aprende o enseña. Por ejemplo, cuando le presentan a una persona, después ¿qué le es más fácil recordar?: la cara (visual), el nombre (auditivo), o la impresión (kinestésico) que la persona le produjo.

Tenemos tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, el visual, el auditivo y el kinestésico. Utilizamos el sistema de representación visual siempre que recordamos imágenes abstractas (como signos y símbolos) y concretas (como rostros y objetos). El sistema de representación auditivo es el que nos permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música.

Cuando recordamos una melodía o una conversación, o cuando reconocemos la voz de la persona que nos habla por teléfono estamos utilizando el sistema de representación auditivo. Por último, cuando recordamos el aroma de nuestro perfume favorito, o lo que sentimos al ver a una persona estamos utilizando el sistema de representación kinestésico.

Sistemas de representación

- Sistema de representación visual: los estudiantes visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera. En una conferencia, por ejemplo, preferirán leer las fotocopias o transparencias a seguir la explicación oral, o, en su defecto, tomarán notas para poder tener algo que leer. Cuando pensamos en imágenes (por ejemplo, cuando 'vemos' en nuestra mente la página del libro de texto con la información que necesitamos) podemos traer a la mente mucha información a la vez. Por eso la gente que utiliza el sistema de representación visual tiene más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez.

Visualizar nos ayuda además a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos. Cuando un/a estudiante tiene problemas para relacionar conceptos muchas veces se debe a que está procesando la información de forma auditiva o kinestésica. La capacidad de abstracción y la capacidad de planificar están directamente relacionadas con la capacidad de visualizar. Esas dos características explican que la gran mayoría de los/las estudiantes universitarios (y por ende, de los profesores) sean visuales.

- Sistema de representación auditivo: cuando recordamos utilizando el sistema de representación auditivo lo hacemos de manera secuencial y ordenada. Los/las estudiantes auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona. En un examen, por ejemplo, el/la estudiante que vea mentalmente la página del libro podrá pasar de un punto a otro sin perder tiempo, porque está viendo toda la información a la vez. Sin embargo el/la

estudiante auditivo necesita escuchar su grabación mental paso a paso. Los/las estudiantes que memorizan de forma auditiva no pueden olvidarse ni una palabra, porque no saben seguir. Es como cortar la cinta de una cassette. Por el contrario, un/a estudiante visual que se olvida de una palabra no tiene mayores problemas, porque sigue viendo el resto del texto o de la información.

El sistema auditivo no permite relacionar conceptos o elaborar conceptos abstractos con la misma facilidad que el sistema visual y no es tan rápido. Es, sin embargo, fundamental en el aprendizaje de los idiomas, y naturalmente, de la música.

- Sistema de representación kinestésico: cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo, estamos utilizando el sistema de representación kinestésico. Utilizamos este sistema, naturalmente, cuando aprendemos un deporte, pero también para muchas otras actividades. Por ejemplo, muchos profesores comentan que cuando corrigen ejercicios de sus estudiantes, notan físicamente si algo está mal o bien. O que las faltas de ortografía les molestan físicamente. Escribir a máquina es otro ejemplo de aprendizaje kinestésico. La gente que escribe bien a máquina no necesita mirar donde está cada letra, de hecho si se les pregunta dónde está una letra cualquiera puede resultarles difícil contestar, sin embargo sus dedos saben lo que tienen que hacer.

Aprender utilizando el sistema kinestésico es lento, mucho más lento que con cualquiera de los otros dos sistemas, el visual y el auditivo. Se necesita más tiempo para aprender a escribir a máquina sin necesidad de pensar en lo que uno está haciendo que para aprenderse de memoria

la lista de letras y símbolos que aparecen en el teclado. El aprendizaje kinestésico también es profundo. Nos podemos aprender una lista de palabras y olvidarlas al día siguiente, pero cuando uno aprende a montar en bicicleta, no se olvida nunca. Una vez que sabemos algo con nuestro cuerpo, que lo hemos aprendido con la memoria muscular, es muy difícil que se nos olvide.

Los participantes que utilizan preferentemente el sistema kinestésico necesitan, por tanto, más tiempo que los demás. Decimos de ellos o ellas que son lentos. Esa lentitud no tiene nada que ver con la falta de inteligencia, sino con su distinta manera de aprender. Los/las estudiantes kinestésicos aprenden cuando hacen cosas como, por ejemplo, experimentos de laboratorio o proyectos. El estudiante kinestésico necesita moverse. Cuando estudian muchas veces pasean o se balancean para satisfacer esa necesidad de movimiento. En el aula buscarán cualquier excusa para levantarse y moverse.

La mayoría de las personas utilizan los sistemas de representación de forma desigual, potenciando unos y subutilizando otros. Los sistemas de representación se desarrollan más cuanto más los utilizamos. La persona acostumbrada a seleccionar un tipo de información absorberá con mayor facilidad la información de ese tipo o, planteándolo al revés, la persona acostumbrada a ignorar la información que recibe por un canal determinado no aprenderá la información que reciba por ese canal, no porque no le interese, sino porque no está acostumbrada a prestarle atención a esa fuente de información. Utilizar más un sistema implica que hay sistemas que se utilizan menos y, por lo tanto, que distintos sistemas de representación tendrán distinto grado de desarrollo.

Así como los estilos de aprendizaje aportan lineamientos para la selección de herramientas didácticas, los canales de aprendizaje se convierten en el mejor aliado para la caracterización de los

participantes. Por ejemplo, determinar el canal de preferencia de los estudiantes permite generar vías de diálogo que llevan a una comunicación fluida y significativa, establecer el canal de preferencia del grupo permite determinar las pautas a seguir para el adecuado manejo de la atmósfera que rodea al proceso de aprendizaje. De esta forma el facilitador cuenta con una herramienta más para desarrollar de forma efectiva su trabajo.

	VISUAL	AUDITIVO	KINÉSTESICO
Conducta	Organizado, ordenado, observador y tranquilo. Preocupado por su aspecto personal. Voz aguda, barbilla levantada. Denota las emociones en el rostro.	Habla solo, se distrae fácilmente. Mueve los labios al leer. Tiene facilidad de palabra. No le preocupa en particular su aspecto personal. Tiende a monopolizar la conversación. Le gusta la música. Modula en tono y el timbre de voz. Expresa sus emociones verbalmente.	Responde a las muestras físicas de afecto. Le gusta tocarlo todo. Se mueve y gesticula mucho. Sale bien arreglado de casa, pero enseguida se arruga, porque no para. Tono de voz más bajo, pero habla alto, con la barbilla hacia abajo. Expresa sus emociones con movimientos.
Aprendizaje	Aprende lo que ve. Necesita una visión detallada y saber a donde va. le cuesta recordar lo que escucha.	Aprende lo que escucha, a base de repetirse a sí mismo paso a paso todo el proceso. Si se olvida de un solo paso se pierde. Carece de una visión global.	Aprende con lo que toca y con lo que hace. Necesita estar involucrado personalmente en alguna actividad.
Memoria	Recuerda lo que ve, por ejemplo los rostros, pero no los nombres.	Recuerda lo que oye. Por ejemplo, los nombres, pero no los rostros.	Recuerda lo que hizo, o la impresión general que eso le causó, pero no los detalles.
Imaginación	Piensa en imágenes, visualiza de manera detallada.	Piensa en sonidos, no recuerda tantos detalles.	Las imágenes son pocas y poco detalladas, siempre en movimiento.
Almacenamiento de la información	Rápidamente y en cualquier orden.	De manera secuencial y por bloques (por lo que se pierde si le preguntan por un elemento aislado o si le cambian el orden de las preguntas).	Mediante la memoria muscular.
Comunicación	Se impacienta si tiene que escuchar mucho tiempo seguido. Utiliza palabras como "ver", "aspecto..."	Le gusta escuchar, pero tiene que hablar ya. Hace largas y repetidas descripciones. Utiliza palabras como "sonar", "ruido..."	Gesticula al hablar. No escucha bien. Se acerca mucho a su interlocutor, se aburre enseguida. Utiliza palabras como "tomar", "impresión..."
Lectura	Le gusta las descripciones, a veces se queda con la mirada pérdida, imaginándose la escena.	Le gustan los diálogos y las obras de teatro, evita descripciones largas, mueve los labios y no se fija en las ilustraciones.	Le gustan las historias de acción, se mueve al leer. No es un asiduo lector.
Ortografía	No tiene faltas. Ve las palabras antes de escribirlas.	Comete faltas. Dice las palabras y las escribe según el sonido.	Comete faltas. Escribe las palabras y comprueba si le dan buena espina.
Durante los períodos de inactividad	Mira algo fijamente, dibuja, etc.	Canturrea para sí mismo o habla con alguien.	Se mueve.
Se distrae	Cuando hay movimiento o desorden visual, sin embargo el ruido no le molesta demasiado.	Cuando hay ruido.	Cuando las explicaciones básicamente son auditivas o visuales y no le involucran de alguna forma.

Cuadro 62 . Canales de aprendizaje y su influencia en el comportamiento.

Fuente: Elaboración propia.

Generar un fondo de experiencia en torno al manejo de diversas actividades que estimulan cada uno de los canales de aprendizaje le permite al facilitador contar con una caja de herramientas a la que puede acudir y tomar el instrumento oportuno para hacer frente a los retos, imprevistos y sorpresas que depara la labor educativa con adultos. A continuación se presenta algunas consideraciones y actividades en función de los canales de aprendizaje que el facilitador puede utilizar para realizar su trabajo.

V	A	K
VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
Ver, mirar, imaginar, leer, observar películas, videos, dibujos, mapas, carteles, diagramas, fotos, caricaturas, diapositivas, pinturas, bocetos, tarjetas, exposiciones, utilizar telescopios y microscopios.	Escuchar, oír, cantar, ritmo, participar en debates, discusiones, trabajar con cintas de audio, lecturas, hablar en público, telefonar, efectuar trabajos en grupos pequeños, realizar entrevistas.	Tocar, mover, sentir, realizar trabajos de campo, pintar, dibujar, bailar, ir al laboratorio, construir cosas, mostrar, reparar objetos.

Cuadro 63. Canales de aprendizaje, consideraciones y actividades. Fuente: Elaboración propia.

5.4 Procedimiento de intervención utilizando técnicas de “design thinking”

Las preguntas habituales en los cursos de formación de facilitadores son las que están relacionadas con el ¿cómo?, es decir, de qué forma se pueden aplicar los principios teóricos y las propuestas metodológicas al diseño de las sesiones de trabajo y/o de los materiales didácticos. Existen diferentes métodos para cumplir con este propósito, pero sin duda alguna es el “design thinking” el que en estos últimos años ha

llamado la atención de profesionales de diversas ramas al momento de diseñar sus procesos de formación.

Para conocer y analizar con detenimiento esta metodología de trabajo se va a responder a cinco preguntas: ¿qué es el Design thinking?, ¿quiénes lo utilizan?, ¿cómo funciona?, ¿en qué consiste el proceso? y ¿cuáles son sus técnicas?

¿Qué es el Design Thinking?: Es una metodología para generar ideas innovadoras que centra su eficacia en entender y dar solución a las necesidades reales de los usuarios. Proviene de la forma en la que trabajan los diseñadores de producto. De ahí su nombre, que en español se traduce de forma literal como "Pensamiento de Diseño", aunque quienes trabajan utilizando esta metodología prefieren traducirlo como "la forma en la que piensan los diseñadores".

Se empezó a desarrollar de forma teórica en la Universidad de Stanford en California (EEUU) a partir de los años setenta y su primera aplicabilidad con fines lucrativos como "Design Thinking" la llevó a cabo la consultoría de diseño IDEO²⁴, siendo hoy en día su principal precursora.

Según Tim Brown, actual CEO de IDEO, el Design Thinking es una disciplina que usa la sensibilidad y métodos de los diseñadores para hacer coincidir las necesidades de las personas con lo que es

²⁴ IDEO: Es una consultora norteamericana y de cobertura global de diseño que ha sido galardonada por su enfoque de trabajo basado en el diseño centrado en las personas, ayudando de esta forma a organizaciones del sector público y privado a innovar y crecer. Uno de sus principios de trabajo es la voluntad permanente de identificar nuevas formas de servir y apoyar a la gente al descubrir necesidades latentes, comportamientos y deseos.

tecnológicamente factible y con lo que una estrategia viable de negocios puede convertir en valor para el cliente, así como en una gran oportunidad para el mercado.



Cuadro 64. El Design thinking en la visión de Tim Brown. Fuente:

Design Thinking en español (2015)

<http://www.designthinking.es/inicio/index.php>

Empresas como Apple, Google o Zara lo utilizan. Al ser un gran generador de innovación, se puede aplicar a cualquier campo. Desde el desarrollo de productos o servicios hasta la mejora de procesos o la definición de modelos de negocio. La formación profesional no podía quedar fuera de su ámbito de aplicación, situación que ha dado paso al desarrollo de planes y programas de capacitación cuyo propósito es formar profesionales capaces de diseñar y desarrollar procesos formativos bajo esta perspectiva.

¿Cómo funciona?: el Design Thinking se desarrolla siguiendo un proceso en el que se pone en valor las que se consideran sus cinco características diferenciales.

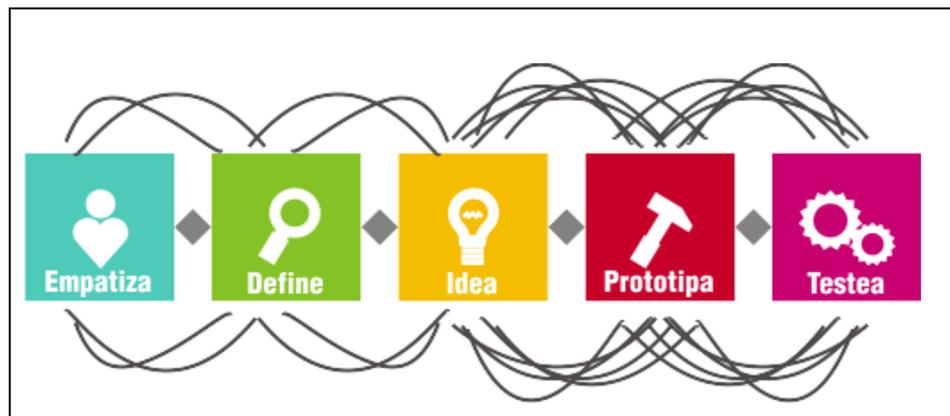
1. La generación de empatía: hay que entender los problemas, necesidades y deseos de los usuarios implicados en la solución que estamos buscando. Independientemente de qué se esté desarrollando, siempre conllevará la interacción con personas. Satisfacerlas es la clave de un resultado exitoso.
2. El trabajo en equipo: ya que pone en valor la capacidad de los individuos de aportar singularidad.
3. La generación de prototipos: ya que defiende que toda idea debe ser validada antes de asumirse como correcta. El Design Thinking propicia la identificación de fallos, para que cuando demos con la solución deseada, éstos ya se hayan solventado.
4. Un ambiente lúdico: el proceso se debe cumplir bajo una atmósfera en la que se promueva la diversión. Se trata de disfrutar durante el proceso y, gracias a ello, llegar a un estado mental en el que demos rienda suelta a nuestro potencial.
5. Gran contenido visual: Durante el proceso se desarrollan y utilizan técnicas con mucho contenido gráfico y plástico. Esto hace que se ponga a trabajar tanto la mente creativa como la analítica, dando como resultado soluciones innovadoras y a la vez factibles.

Para comenzar a utilizar la metodología es muy importante tomar en cuenta los siguientes elementos.

- Los materiales: los usados en las técnicas de Design Thinking están al alcance de cualquiera. Junte marcadores, hojas de papel, notas adhesivas, lápices de colores, pegamento y demás materiales didácticos que permitan la expresión gráfica. Estas serán las herramientas para promover la comunicación visual, que es fundamental en la metodología. Una imagen vale más que mil palabras. Y lo que es más importante: una imagen puede evocar un sinnúmero de ideas, ya que da pie a la interpretación.
- El equipo: en el Design Thinking es imprescindible trabajar en equipo. Cuanto más diverso sea, mejor. Así se puede sumar puntos de vista, conocimientos y experiencia. Es imprescindible que haya al menos una persona con conocimientos sobre la metodología, que sepa guiar el proceso. Y aunque debe tener un núcleo estable de personas que participen hasta el final, se podrán sumar otras dependiendo de la fase de trabajo en la que nos encontremos, por ejemplo, en la generación de ideas o en la prueba de prototipos.
- El espacio: durante el proceso se necesita de un espacio de trabajo, aunque también se pueden desarrollar técnicas fuera de él. Hay que buscar un sitio lo suficientemente amplio para trabajar en torno a una mesa, con paredes libres donde pegar la información que se va generando. De preferencia sitúa un lugar luminoso e inspirador, que propicie el trabajo distendido y haga sentir cómodos a los participantes y con un buen estado anímico.
- La actitud: en el Design Thinking es imprescindible la actitud. Debemos adoptar la que se denomina "Actitud del Diseñador": curioso y observador. En cualquier detalle se puede encontrar información trascendente. Hay que ser empáticos, tanto con las personas como con las circunstancias. Debemos ser capaces de

ponernos en la piel del otro. Hay que cuestionarse el *status quo*²⁵, y no cargar con prejuicios o atribuciones. Ser optimistas y positivos. Perder el miedo a equivocarse, y ver los errores como oportunidades.

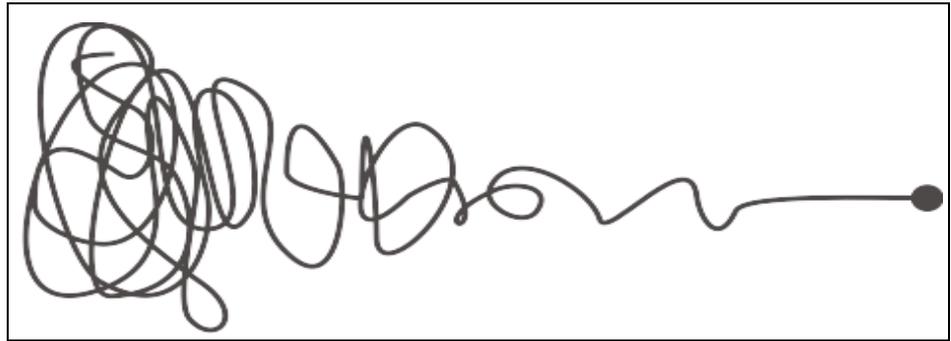
¿En qué consiste el proceso?: El proceso de Design Thinking se compone de cinco etapas. No es lineal y en cualquier momento se puede ir hacia atrás o hacia delante si es necesario, saltando incluso a etapas no consecutivas. Se inicia recolectando mucha información, generando una gran cantidad de contenido, que crecerá o disminuirá dependiendo de la fase en la que se encuentre.



Cuadro 65. Etapas del Design thinking. Fuente: Design Thinking en español (2015) <http://www.designthinking.es/inicio/index.php>

A lo largo del proceso se irá afinando el contenido hasta desembocar en una solución que cumpla con los objetivos del equipo. Y seguramente, incluso los supere.

²⁵ Status quo: El statu quo es el estado de cosas de un determinado momento. El latinismo es usado para aludir al conjunto de condiciones que prevalecen en un momento histórico determinado, y es la reducción de la fórmula diplomática *in statu quo ante*.



Cuadro 66 . Proceso de desarrollo del design thinking: Fuente: Design Thinking en español (2015)
<http://www.designthinking.es/inicio/index.php>

Fases del proceso

- Empatiza: el proceso de Design Thinking comienza con una profunda comprensión de las necesidades de los usuarios implicados en la solución que se quiere crear y también de su entorno. Es vital desarrollar la capacidad de ponerse en los zapatos de dichas personas para generar soluciones consecuentes con sus realidades.
- Define: durante la etapa de Definición, se debe tamizar la información recopilada durante la fase de Empatía y quedarse con lo que realmente aporta valor y puede llevar a conseguir nuevas perspectivas interesantes. Identificarse con los problemas cuyas soluciones serán clave para la obtención de un resultado innovador.
- Idea: La etapa de Ideación tiene como objetivo la generación de múltiples opciones. No debemos quedarnos con la primera idea que se nos ocurra. En esta fase las actividades favorecen el pensamiento expansivo y es fundamental eliminar los juicios de

valor. A veces, las ideas más excéntricas son las que generan soluciones visionarias.

- **Prototipa:** En la etapa de Prototipado es donde las ideas se vuelven realidad. Construir prototipos hace las ideas palpables y ayuda a visualizar las posibles soluciones, poniendo de manifiesto elementos que se deben mejorar o refinar antes de llegar al resultado final.
- **Testea:** Durante la fase de Testeo, se prueban los prototipos con los usuarios implicados ayuda a identificar mejoras significativas, fallos a resolver, posibles carencias. Durante esta fase las ideas evolucionan hasta convertirlas en la solución que se estaba buscando.

Para poner en marcha cada una de las etapas se cuenta con una serie de Técnicas que permiten dinamizar el proceso y alcanzar los resultados esperados, es importante señalar que estas técnicas pueden migrar entre etapas, cuando eso ocurra es fundamental tener claro el objetivo de cada etapa. En el siguiente cuadro se muestran tres ejemplos de un proceso creativo y con las técnicas que se pueden utilizar en cada una de las etapas.

ETAPA	EMPATIZA	DEFINE	IDEA	PROTOTIPA	TESTEA
	Mapa de actores	Inmersión cognitiva	Interacción constructiva	Mapa mental	Moodboard
TÉCNICAS	Observación encubierta	¿Qué, cómo, por qué?	Preparación de la entrevista	Entrevistas	Usuarios extremos
	Mapa de empatía	Scamper	Visualización empática	World Café	Grupo focal

Cuadro 67. Ejemplo de la utilización de técnicas en las diferentes etapas del design thinking. Fuente: elaboración propia a partir de

Design Thinking en español (2015)

<http://www.designthinking.es/inicio/index.php>

Una actitud de apertura mental y la permanente exploración de técnicas le permite al facilitador ampliar su repertorio de recursos, este comportamiento es de beneficio si junto a él se genera una cultura de documentación, que permita contar con una sólida base de datos que se alimenta cada vez que el facilitador visualiza el potencial de la técnica y su aplicación en una o varias de las etapas del Design Thinking.

5.5 La evaluación del aprendizaje: el otro aliado del Líder Facilitador

La evaluación es quizá la dimensión más cuestionada a la hora de analizar la efectividad de un proceso de formación y la razón es la multiplicidad de elementos que giran alrededor de él. Considerar la condición de individualidad de la que goza toda persona parecería suficiente para la generación de variables de evaluación. Sin embargo, evaluar un proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea mucho más compleja, pues además de considerar la condición de particularidad de facilitador y participantes, se deben tomar en cuenta factores técnico-metodológicos, conductuales y ambientales.

En 1959, Donald Kirkpatrick, presentó su modelo de evaluación de acciones formativas, y aún cuando han transcurrido más de cincuenta años el modelo sigue vigente. Dicho modelo presenta cuatro niveles que son los siguientes: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados.

Nivel 1. Reacción: Este nivel, nos permite medir la cota de satisfacción de los participantes con respecto a la formación que acaban de recibir; normalmente esta evaluación se suele realizar mediante un

cuestionario al acabar el curso. El nivel de reacción sirve para valorar lo positivo y lo negativo de los cursos de formación, con el fin último de mejorar en ediciones futuras.

El evaluador reúne información sobre las diferentes reacciones de los participantes ante las cualidades básicas del curso: la forma de dar clase o tutoría del profesor y sus métodos, lo apropiado de las instalaciones, el ritmo y claridad de las explicaciones, etc. Como es lógico, este nivel de evaluación no es lo suficientemente fiable como para determinar si la acción formativa ha resultado eficaz o no, sino que su utilidad resulta limitada.

Nivel 2. Aprendizaje: El nivel 2 del modelo de Kirkpatrick intenta medir los conocimientos adquiridos por los participantes a lo largo del curso. Para intentar tener esta medida se podría realizar una prueba de control antes y después de la acción formativa o también otro método para medir el aprendizaje serían las entrevistas con los participantes del curso.

Las evaluaciones de este nivel determinan el grado en que los participantes realmente asimilaron lo que se les impartió, y la forma en que algunos factores pueden afectar en el aprendizaje, como pueden ser el contenido del curso, las actividades de aprendizaje, la estructura del curso, los materiales y las herramientas empleadas, etc.

Nivel 3. Comportamiento: este nivel intenta medir si los participantes de un curso pueden aplicar en su trabajo los conocimientos adquiridos. Se debe tener en cuenta que esto lleva tiempo y por tanto se deberá

esperar, entre tres y seis semanas, hasta poder hacer una valoración adecuada, realizada mediante entrevistas y/o cuestionarios además de la observación del desempeño laboral por parte del equipo directivo.

En este tercer nivel de evaluación se pregunta si los participantes están aplicando en su puesto de trabajo lo que aprendieron en el proceso, cuáles son los elementos que usan más y por qué hay algunos elementos del curso que no se usan en absoluto. Se podrá, por tanto, decidir si el programa debe ser rediseñado para lograr mejores resultados, o si se deben introducir cambios en el entorno laboral, o si se deben modificar los requisitos de acceso a la actividad formativa.

Nivel 4. Resultados: en este último nivel se intenta medir si los objetivos planteados en la acción formativa se utilizan en la organización de forma efectiva, para ello se pueden plantear exámenes y entrevistas a los participantes del curso que deberían realizar antes y después de recibir la formación.

Como en el nivel anterior, debe pasar un cierto tiempo antes de realizar las pruebas y entrevistas a los participantes. Su objetivo es evaluar el beneficio que ha producido la acción formativa. Este impacto es de tipo financiero, fundamentalmente, y está vinculado a los resultados o a la imagen corporativa de una cierta organización.

Resulta muy complicado identificar un impacto directamente derivado de la capacitación sobre los resultados de una institución, aunque algunos elementos a considerar para la evaluación a este nivel serían los costes del personal, rotación del personal, absentismo, productividad, costes de materiales, etc.

NIVEL	TÉCNICAS	CUANDO SE REALIZA	SU UTILIDAD	QUIÉN LO REALIZA
N1 Reacción	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios • Grupos focales 	Inmediatamente terminado el proceso.	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar en la logística de procesos futuros. 	<ul style="list-style-type: none"> • El propio facilitador • Personal de RR.HH.
N2 Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas de entrada • Pruebas de salida • Entrevistas con los participantes 	Una vez terminado el proceso o pocos días después de realizado.	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar en el diseño y desarrollo de los procesos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El propio facilitador • Personal de RR.HH.
N3 Comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Cuestionarios • Registros de observación • Evaluación de desempeño 	Luego de tres a seis semanas.	<ul style="list-style-type: none"> • Rediseñar los programas. • Introducir cambios en el entorno laboral. • Cambiar el perfil de entrada de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jefe inmediato • Personal de RR.HH.
N4 Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Exámenes antes y después del proceso • Entrevistas antes y después del proceso • Análisis de cierre de brechas • Informes de gestión 	Posterior a la evaluación de nivel tres.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el beneficio de la acción formativa. • Medir el impacto financiero en la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal directivo • Jefe inmediato • Personal de RR.HH.

Cuadro 68. Elementos a tomar en cuenta para la implementación del modelo de evaluación de Donald Kirkpatrick

Fuente: Elaboración propia

Basándose en el modelo de Kirkpatrick, Joseph Kessels and Cora Smit definieron un modelo de “8 campos” (Shilt, 2013), en el que amplían el panorama (puntos A-D en la columna de la izda.).

A- Objetivo/problema	→	4-Resultados de negocio
↓		↑
B- Situación deseada	→	3-Funcionamiento
↓		↑
C- Competencias	→	2-Comprobación
↓		↑
D- Intervención	→	1-Proceso de aprendizaje

Cuadro 69. Modelo de los 8 campos de Kessels y Smit. Fuente:

Elaboración propia a partir de Shilt 2013.

Kessels y Smit nos sugieren que se haga una serie de preguntas:

1. ¿Por qué se pone en marcha la capacitación? ¿Cuál es el problema que se quiere resolver? ¿Qué situación tenemos frente a nosotros?
2. ¿Cuál es el escenario deseado? ¿Qué se quiere cambiar? ¿Qué comportamientos, actitudes, técnicas queremos que se adopten? ¿Qué queremos ver que ocurre después de la formación?
3. ¿Qué conocimientos, capacidades, habilidades, competencias queremos que se adquieran o refuercen? ¿Qué hay que desarrollar en los participantes durante la formación?
4. ¿Cómo vamos conseguir que aprendan? ¿Cuál va a ser el proceso? ¿Qué herramientas, dinámicas vamos a poner en juego? ¿Cómo pretendemos utilizarlas?

La consistencia del modelo se comprueba con el hecho de que, si no hay una coherencia en vertical (de arriba abajo), nunca se producirá una correspondencia en horizontal entre niveles. Es decir, no se conseguirá efectividad de la acción formativa que mide el modelo de Kirkpatrick.

La intención de presentar estos dos modelos es lograr que el Líder Facilitador visualice a la evaluación como una herramienta adicional para la generación de procesos de aprendizaje. La mejor forma de identificar oportunidades de desarrollo para los colaboradores es por medio de una correcta evaluación, para lograr este objetivo el Líder Facilitador debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Enfoque: pasar de la típica visión correctiva de la evaluación a una visión constructiva es uno de los rasgos conductuales característicos del Líder Facilitador, esto permite que la evaluación se convierta en un espacio de diálogo abierto y frontal que busca la consolidación de un aprendizaje significativo desde un auténtico proceso de cambio.
- Holística: el Líder Facilitador concibe a la persona como un ser integral donde confluyen diferentes dimensiones y desde las cuales se construye su comportamiento. Por lo tanto la evaluación centra su atención tanto en los elementos cognoscitivos como en los conductuales, entregando el valor que le corresponde a cada uno dentro del proceso de aprendizaje, de esta forma se amplía el campo de acción de la evaluación y se abren las puertas a una nueva dimensión relacional con los colaboradores.
- Permanente: cada momento del proceso de aprendizaje puede ser un buen momento para evaluar, pues el Líder Facilitador entiende que la evaluación es más una labor de acompañamiento y permanente *feedback* que una simple verificación de la transferencia de información. El Líder Facilitador mantiene una posición expectante frente al proceso de aprendizaje que le permite identificar de forma inmediata posibles vacíos que no pueden esperar a una evaluación de fin de tema o fin de sesión para ser abordados.
- Es un proceso: el Líder Facilitador tiene claro que la evaluación es más que la simple aplicación de cuestionarios, pruebas y exámenes. Contempla el uso de una metodología previamente

establecida y consensuada con el colaborador a fin de reducir la subjetividad valorativa. Para ello emplea varias técnicas que evalúan las diferentes dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Responsabilidad compartida: conseguir que los colaboradores asimilen que la evaluación es una actividad de mutua responsabilidad es otro de los logros del Líder Facilitador. En el momento de la evaluación el líder debe generar un ambiente de confianza que relaje las tensiones propias de la situación, debe mostrar que evaluador y evaluado parten de un mismo nivel al iniciar el proceso y que con una actitud proactiva por ambas partes se puede lanzar con entera confianza a la construcción de un genuino proceso de crecimiento.
- Fuente de desarrollo profesional y personal: el Líder Facilitador aprecia y cuida la evaluación ya que la concibe como el manantial del desarrollo profesional. Todos los colaboradores o la gran mayoría de ellos buscan crecer dentro de la organización y la experticia profesional es uno de los elementos que aporta de forma significativa a esta aspiración. El Líder Facilitador nunca pierde de vista esta perspectiva y aprovecha cada situación de evaluación para generar aprendizajes con el firme propósito de aportar al desarrollo profesional del colaborador y por ende a su crecimiento personal.
- Punto de partida para nuevos procesos de aprendizaje: llevar un registro de información respecto de las actividades de evaluación permite al Líder Facilitador vislumbrar oportunidades para la

generación de nuevos y diferentes procesos de aprendizaje. Para ello debe mantener una postura de escucha activa frente a las actividades de evaluación con la intención de identificar oportunidades de crecimiento que puedan ser abordadas de forma inmediata o con posterioridad.

5.6 Conclusiones

- Para definir al Líder Facilitador en acción se tomaron como referencia dos fuentes, por un lado las destrezas que aglutinan las competencias técnico-profesionales que el líder debe poseer para sustentar su solvencia profesional y por el otro las actitudes que hacen referencia a las competencias conductuales que el líder tiene que poner en escena para conseguir los objetivos planteados. Lo particular de esta propuesta es que conjuga estos dos elementos y termina definiendo cinco características generales del Líder Facilitador que se convierten en la brújula de su actividad.
- Si para un artista sus pinceles y pinturas son los elementos primordiales para cumplir con su trabajo, las estrategias y herramientas son la base para el accionar del Líder Facilitador, sin ellas su trabajo carece de valor estético. Por el contrario, su presencia y correcta utilización potencian el trabajo del líder dando brillo a la facilitación de sus procesos de aprendizaje y fortalece su función de liderazgo empoderando al grupo de colaboradores.
- El Líder Facilitador debe contar con una amplia gama de posibilidades a la hora de escoger la metodología a seguir para el diseño de su programas de capacitación y/o procesos de intervención. Por el perfil establecido para el Líder Facilitador consideramos que por el momento el Design Thinking o Pensamiento de Diseño es la metodología que brinda mayor posibilidad de desarrollo creativo a fin de generar procesos

innovadores de alto impacto a nivel individual, grupal y organizacional que aporten de forma significativa a la consecución de resultados.

- El proceso de evaluación es uno de los elementos que más aporta al trabajo del Líder Facilitador, gracias a él se pueden identificar oportunidades de crecimiento tanto a nivel individual como de equipo. Esto se logrará siempre que la concepción de la evaluación haya superado la visión correctiva y unidireccional para entenderla como un proceso constructivo y bidireccional en donde la cooperación entre evaluador y evaluado es vital para generar auténticos procesos de cambio desde el aprendizaje. Esta particular forma de ver la evaluación permite contribuir de forma significativa al desarrollo profesional y personal de los colaboradores.

ANEXOS

ANEXO N1

Autoevaluación de los Perfiles de
Liderazgo basada en la Inteligencia
Emocional

Apéndice III: Autoevaluación de liderazgo

Autoevaluación

Este test sirve para identificar los valores sobre los que descansa su actitud en la gestión y su comportamiento vital.

No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Para que sea útil, tiene que responder con sinceridad.

No es un examen, por tanto, puede corregir tantas veces como quiera sus respuestas. Sin embargo, las primeras impresiones suelen ser más ajustadas a la realidad que las respuestas muy reflexionadas.

Escala de valoración

En las preguntas 1 a 24, por favor, utilice la siguiente tabla de valores:

0 = Para mi no tiene ninguna importancia

1 = Apenas tiene importancia

2 = Le asigno una importancia moderada

3 = Lo considero importante

4 = Para mi es muy importante

5 = Es de radical importancia para mi

Ante las siguientes situaciones, se te presentan tres opciones. Por favor, reparte 10 puntos entre ellas, anotándolos en las casillas de la izquierda. Cada opción puede ser puntuada de 0 a 10, pero en total han de sumar los 10 puntos. La asignación de puntos tiene que representar la frecuencia con la que aborda de ese modo la situación descrita en el enunciado.

Me siento más satisfecho cuando...

25 ayudo a los demás a hacer lo que ellos quieren.

26 consigo que otros hagan lo que yo quiero.

27 apoyo a los demás a que hagan lo que se les ha encomendado.

Si tengo que tratar con personas difíciles, por lo general...

28 las considero un reto que tengo que vencer.

29 entiendo que es más sencillo aceptar su postura, por el momento.

30 argumento cuanto haga falta para hacerles ver mi postura.

Cuando me siento contento conmigo mismo, disfruto más...

31 teniendo la satisfacción de haber guiado a otras personas en el sentido adecuado.

32 viendo que los demás se benefician de lo que he podido hacer por ellos.

33 sabiendo que todos se sienten parte de las decisiones que se han adoptado.

Cuando alguien insiste en salirse con la suya...

34 tiendo a hacerle reflexionar en muy distintas direcciones para facilitar el entendimiento.

35 procuro que otros aporten sus puntos de vista.

36 utilizo la máxima delicadeza para hacerle respetar mis opiniones.

Cuando alguien consigue un resultado brillante...

37 me siento satisfecho de que haya aprendido lo que le enseñé.

38 hago notar su logro ante sus superiores.

39 le felicito y le animo a seguir perseverando.

Si alguien quiere imponerme su criterio...

40 busco los argumentos contrarios para hacerle cambiar de opinión.

41 no importa cuanto haya que conversar, me empeño en sacarle de su error.

42 pongo mis deseos en segundo plano y por el momento hago lo que él quiere.

Quienes me conocen bien saben que pueden confiar en mí porque...

43 les escucho y les doy consejo desde mi experiencia.

44 soy determinado y tengo iniciativa.

45 hago todo lo posible por facilitarles el camino.

Me considero en general una persona...

46 que puede aportar una visión a los demás.

47 que tiene mucho de lo que pueden aprender los demás.

48 que sabe escuchar a los demás.

Si veo que otros se aprovechan de mi buena voluntad...

49 planteo abiertamente el tema para debatirlo.

50 busco el consejo de personas con más experiencia.

51 lucho por lo que creo que me corresponde y dejo claros mis derechos.

Respecto a la toma de decisiones, me siento más satisfecho si...

52 los demás dejan que sea yo el que se haga cargo.

53 se analizan todas las opciones y se llega a un consenso.

54 mi opinión sirve de referente.

Cuando alguien me plantea un problema que le preocupa...

55 le ayudo a que encuentre una respuesta.

56 le digo lo que tiene que hacer.

57 le oriento hacia una dirección determinada.

Si de una relación no estoy consiguiendo lo que deseo, ...

58 confío en que todo se solucionará y sigo esperando lo que espero de la otra persona.

59 doy más oportunidades, aclarando qué es lo que espero.

60 insisto con determinación y persuasión para conseguir lo que quiero.

Cuando alguien me critica abiertamente...

61 tiendo a calmar los ánimos y apaciguarle.

62 resalto mi valores y no dejo que me afecte su opinión.

63 busco más opiniones para contrastar con la censura recibida.

Si alguien no se siente a gusto en el equipo...

64 le hago ver todo que lo que puede aportar.

65 le muestro cómo puede mejorar sus relaciones para sentirse partícipe.

66 hago todo lo posible porque le acepten y que se sienta integrado.

Cuando veo que alguien no está asumiendo responsabilidades en su cometido, ...

67 pido a todos que se organicen y clarifiquen su parcela de responsabilidad.

68 le hago ver cómo puede aprovechar todo su potencial tomando las riendas en su trabajo.

69 le muestro qué aspectos de su trabajo puede mejorar.

Con respecto a los procedimientos y las reglas...

70 adapto su uso para que todos puedan desempeñar mejor su función.

71 me parecen correctas, siempre y cuando sirvan para conseguir el objetivo.

72 me gusta dejar claras las normas, porque son una garantía de éxito.

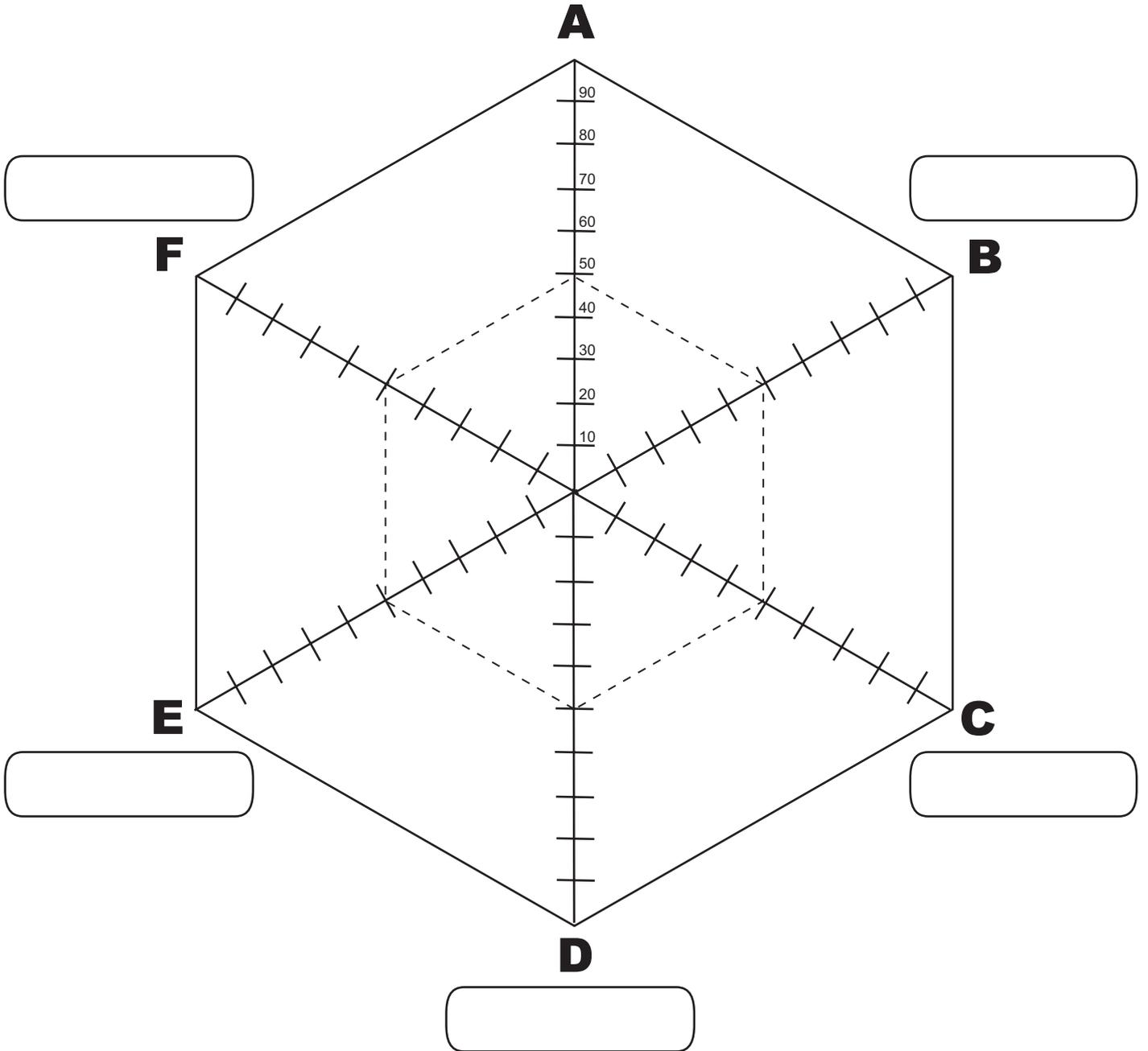
Anote los puntos que ha asignado a las casillas de los dos tipos de pregunta y luego súmelos verticalmente para obtener los totales de las columnas A, B, C, D, E y F.

A		B		C		D		E		F	
8	<input type="text"/>	3	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	4	<input type="text"/>	5	<input type="text"/>	1	<input type="text"/>
14	<input type="text"/>	9	<input type="text"/>	10	<input type="text"/>	7	<input type="text"/>	6	<input type="text"/>	11	<input type="text"/>
19	<input type="text"/>	13	<input type="text"/>	15	<input type="text"/>	18	<input type="text"/>	12	<input type="text"/>	16	<input type="text"/>
24	<input type="text"/>	17	<input type="text"/>	21	<input type="text"/>	23	<input type="text"/>	22	<input type="text"/>	20	<input type="text"/>
26	<input type="text"/>	27	<input type="text"/>	31	<input type="text"/>	33	<input type="text"/>	25	<input type="text"/>	30	<input type="text"/>
28	<input type="text"/>	34	<input type="text"/>	36	<input type="text"/>	35	<input type="text"/>	32	<input type="text"/>	37	<input type="text"/>
40	<input type="text"/>	39	<input type="text"/>	43	<input type="text"/>	38	<input type="text"/>	29	<input type="text"/>	41	<input type="text"/>
44	<input type="text"/>	45	<input type="text"/>	46	<input type="text"/>	48	<input type="text"/>	42	<input type="text"/>	47	<input type="text"/>
51	<input type="text"/>	55	<input type="text"/>	57	<input type="text"/>	49	<input type="text"/>	50	<input type="text"/>	54	<input type="text"/>
52	<input type="text"/>	65	<input type="text"/>	59	<input type="text"/>	53	<input type="text"/>	58	<input type="text"/>	56	<input type="text"/>
60	<input type="text"/>	68	<input type="text"/>	64	<input type="text"/>	63	<input type="text"/>	61	<input type="text"/>	62	<input type="text"/>
71	<input type="text"/>	70	<input type="text"/>	69	<input type="text"/>	67	<input type="text"/>	66	<input type="text"/>	72	<input type="text"/>
Totales											
A	<input type="text"/>	B	<input type="text"/>	C	<input type="text"/>	D	<input type="text"/>	E	<input type="text"/>	F	<input type="text"/>

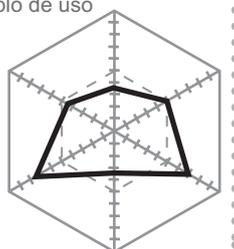
Traslade las puntuaciones a la escala del gráfico hexagonal de la siguiente página. Luego, una los puntos para dibujar un perfil de diamante, como se muestra en la miniatura de esa página. Por último, interprete el significado del resultado de su autoevaluación de liderazgo con la ayuda del facilitador.

Autoevaluación de liderazgo

NOMBRE:



Ejemplo de uso



ANEXO N2

Encuesta para la recolección de
datos demográficos y laborales

EVALUACIÓN PERFIL DE LIDERAZGO

Buen día, por favor responda y marque con una X según corresponda.

DATOS PERSONALES

APELLIDOS Y NOMBRES:											
EDAD:				GÉNERO:			F			M	
*INSTRUCCIÓN:	P		Se		Su	Cu		PG	Cu		
						T			T		

***INSTRUCCIÓN:** P=Primaria, Se=Secundaria, Su=Superior, PG= Postgrado, Cu= Cursando, T=Terminado

En caso de estar cursando o haber terminado su formación profesional, escriba la denominación del título profesional a obtener u obtenido.....

En caso de estar cursando o de haber terminado su formación de postgrado, escriba la denominación del título a obtener u obtenido.....

HISTORIAL LABORAL

CARGO QUE OCUPÓ AL INGRESAR A LA EMPRESA	TIEMPO EN LA EMPRESA	
TIEMPO EN EL ÁREA	TIEMPO EN EL CENTRO DE COSTO	
¿Antes de ocupar el cargo actual, usted dentro de la empresa tuvo otras responsabilidades de coordinación de grupos de trabajo?		
SI	NO	
En caso de que su respuesta sea SI, indique en ¿qué áreas?, ¿por qué tiempo? y ¿cuántas personas estuvieron a su cargo?		
ÁREA(s)	TIEMPO	NÚMERO DE PERSONAS A CARGO

DATOS DEL CARGO

ÁREA:		CENTRO DE COSTO:	
NOMBRE DEL CARGO:		TIEMPO EN EL CARGO:	
*N DE PERSONAS QUE DIRIGE:		REPORTA A:	

*N=Número

REGISTRO DE ACTIVIDADES

1.- Del 100% de su jornada de trabajo ¿cuánto tiempo dedica a las siguientes actividades?

ACTIVIDAD	PORCENTAJE
Supervisión del personal	
Formación del personal	
Control de calidad	
Registro de informes	
*Otras	

*Indique ¿cuáles?.....

2.- ¿Qué factores usted considera importantes para el fortalecimiento de su función de liderazgo?

Escala: 5 es muy importante y 1 nada importante

N	FACTORES	5	4	3	2	1
1	Comunicación con los colaboradores					
2	Predicar con el ejemplo					
3	Relaciones interpersonales con los colaboradores					
4	Levantamiento de planes de mejora con el personal					
5	Capacitación de los colaboradores					
6	Cumplimiento de las normas y procedimientos					
7	Consecución de objetivos					
8	Retroalimentación al personal					
9	Relaciones interpersonales con los superintendentes de producción					
10	Planificación de actividades					
11	Formación en liderazgo por parte de la organización					
12	Reconocimiento por logros alcanzados					
13	Comunicación con los superintendentes de producción					
14	Compartir espacios de aprendizaje con los colaboradores					
15	*Otras					

*Indique ¿cuáles?.....

3.- ¿Cuándo se realizan procesos de capacitación dirigidos al personal que está a su cargo quién o quiénes generalmente son los encargados de cumplir con esta actividad?

El supervisor	
El superintendente de producción	
Personal de otras áreas	
Técnicos externos	
*Otros	

*Indique ¿cuáles?.....

4.- ¿Cuándo a usted le corresponde ejecutar procesos de capacitación con el personal que está a su cargo que actividades y/o herramientas utiliza para cumplir con ese objetivo?

Actividades:
Herramientas:

ANEXO N3

Programa de Formación del
Líder Facilitador

PROGRAMA DE FORMACIÓN

EL LÍDER FACILITADOR

¿Quieres mejorar tu desempeño como Líder?

El programa de formación “El Líder Facilitador” es tu mejor opción para comprender el arte de liderar.

OBJETIVO GENERAL

Formar bajo el modelo del Líder Facilitador al Personal de Supervisión del Área de Producción, a través de un programa de capacitación que persigue fortalecer su función de liderazgo y contribuir de forma significativa a su desarrollo profesional y crecimiento personal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comprender el modelo de gestión del Líder Facilitador y su incidencia en la consecución de resultados a nivel individual, grupal y organizacional.
- Desarrollar las competencias necesarias para la puesta en escena del Líder Facilitador desde un enfoque holístico e integrador.
- Entrenar al Líder Facilitador para que sea capaz de generar sus propias estrategias y herramientas que le permitan generar procesos de aprendizaje significativos.

METODOLOGÍA

A través de la aplicación de diferentes modelos con base en El Aprendizaje Experiencial donde la vivencia es el punto de partida para la generación del proceso de aprendizaje. Durante el desarrollo del programa usted tendrá la oportunidad de acercarse a una serie de métodos y experimentar varias técnicas cuyo denominador común es la reflexión en acción.

TEMÁTICA

El programa para el Líder Facilitador se divide en las siguientes áreas de formación:

1. El Líder Facilitador como una propuesta para el fortalecimiento de la función de liderazgo.
2. El perfil del Líder Facilitador una suigeneris amalgama de destrezas y actitudes.
3. El Líder Facilitador y el despliegue de competencias para su puesta en acción.
4. El Líder Facilitador y su vocación creativa el punto de partida para la innovación formativa.
5. El Líder Facilitador y su cultura de trabajo, detalles a tomar en cuenta y consejos prácticos.

DURACIÓN DEL PROGRAMA

El programa tiene una duración de cinco meses, en cada mes se aborda una área temática que se trabaja con una carga horaria de 20 horas de formación presencial y 20 horas de trabajo autónomo. En total el programa contempla 200 horas de formación más 40 para el desarrollo del trabajo final, requisito indispensable para obtener la certificación.

PROCESO DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación contempla los siguientes aspectos:

- **Asistencia:** el participante para acceder a la certificación deberá cumplir con el porcentaje del 90% de asistencia a las jornadas de formación presencial por cada área temática.
- **Componente cognitivo:** al finalizar cada área temática el facilitador aplicará un instrumento de evaluación, cuyo porcentaje mínimo de aprobación es con el 80%.
- **Componente conductual:** durante el desarrollo del programa el participante debe asistir a diez sesiones de coaching previamente establecidas, la falta a una de ellas le deja fuera de la certificación.

- **Componente creativo y factor de innovación:** al finalizar el curso cada uno de los participantes debe presentar como trabajo final su propio Manual de Líder Facilitador. Este trabajo lo desarrolla desde el inicio del programa y bajo la guía de los facilitadores, durante el proceso de formación debe presentarse a tres revisiones, previamente establecidas y donde debe mostrar el avance de su trabajo, faltar a una de estas sesiones le deja fuera de la certificación.
- **Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación:** parte vital del programa de formación es la evaluación bajo una visión holística, para ello durante su desarrollo se efectuarán actividades de autoevaluación, de coevaluación por parte del facilitador y los compañeros de curso y de heteroevaluación con la participación de los jefes inmediatos y un panel de expertos, que deberán ser superados con una valoración mínima del 80%.

REQUISITOS PARA LA CERTIFICACIÓN

Para acceder a la certificación como Líder Facilitador el participante debe cumplir con todos y cada uno de los parámetros establecidos en el proceso de evaluación y presentar su Manual en la Feria de Desarrollo Profesional que se cumplirá al final del programa.

INVERSIÓN

Al ser un programa propuesto por la empresa su inversión se traslada al compromiso de participación y a la generación de conocimiento. Los aportes que usted haga a través de su Manual servirá para el levantamiento del Manual del Líder Facilitador de Graiman, contribución que será reconocida a través de derechos de autor.

¿QUÉ DEBES HACER PARA ACCEDER AL PROGRAMA?

- Inscribirte en el Departamento de Recursos Humanos.
- Firmar la carta compromiso.
- Solicitar al Departamento de Recursos Humanos la evaluación de tu competencia de liderazgo.
- Realizar la Autoevaluación del Perfil de Liderazgo.

PLAN DE FORMACIÓN

ÁREA DE FORMACIÓN	TEMAS A TRATAR	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ASPECTOS A TOMAR EN CUENTA
El Líder Facilitador como una propuesta para el fortalecimiento de la función de liderazgo.	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje • El liderazgo y sus teorías • La facilitación • El Líder Facilitador 	Exposiciones orales, análisis de documentos, dinámicas de grupos y trabajo cooperativo, entre otras.	<ul style="list-style-type: none"> • Solvencia profesional • Aprendizaje continuo • Búsqueda y procesamiento de información • Trabajo en equipo 	<p>Para el Facilitador es importante recordar la naturaleza del programa.</p> <p>Para el participantes es importante recordar el compromiso con el proceso de aprendizaje.</p>
El perfil del Líder Facilitador una suigeneris amalgama de destrezas y actitudes.	<ul style="list-style-type: none"> • La andragogía • Estilos de aprendizaje • Canales de aprendizaje • El comportamiento y su incidencia en el aprendizaje 	Exposiciones orales, tandem de conocimiento, aplicación de test, juego de roles, entre otras.	<ul style="list-style-type: none"> • Solvencia profesional • Aprendizaje continuo • Búsqueda y procesamiento de información • Potencial andragógico 	<p>Para el Facilitador es fundamental mostrar desde su propia práctica las destrezas y actitudes.</p> <p>Para el participante es fundamental practicar la escucha activa para asimilar la mayor cantidad de detalles.</p>
El Líder Facilitador y el despliegue de competencias para su puesta en acción.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es una competencia? • Competencias técnicas • Competencias conductuales • El perfil por competencias del Líder Facilitador 	Exposiciones orales, lluvia de ideas, trabajos de investigación, mapas mentales, entre otras.	<ul style="list-style-type: none"> • Solvencia profesional • Aprendizaje continuo • Búsqueda y procesamiento de información • Comunicación efectiva 	<p>Para el Facilitador es mandatorio poner es escena sus competencias como referentes del proceso.</p> <p>Para el participante es mandatorio indagar el ¿por qué? y el ¿para qué? de las acciones emprendidas y de las conductas manifestadas.</p>

<p>El Líder Facilitador y su vocación creativa el punto de partida para la innovación formativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La creatividad • Técnicas para desarrollar procesos creativos • La innovación • ¿Cómo agregar valor a mi trabajo de facilitador? 	<p>Feria de la creatividad, construcción de objetos, laboratorio de la imaginación, mercado de la innovación, entre otras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad • Innovación • Aprendizaje DT¹ • Perspectiva TyP² • Impacto e influencia • Desarrollo de relaciones 	<p>Para el Facilitador es de vital importancia incorporar elementos creativos y de propia creación en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Para el participante es de vital importancia dar sus primeros pasos en la generación de productos didácticos.</p>
<p>El Líder Facilitador y su cultura de trabajo, detalles a tomar en cuenta y consejos prácticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Líder Facilitador más allá del rol • Actividades para fortalecer el perfil del Líder Facilitador • El Líder Facilitador su marca la calidez humana • La caja de herramientas del Líder Facilitador 	<p>Dramatizaciones, debates, entrevistas, silla del crecimiento, actividades de campo, entre otras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza en sí mismo • Inteligencia emocional • Flexibilidad • Comunicación efectiva • Evaluación y seguimiento • Desarrollo de relaciones 	<p>Para el Facilitador es prioridad abrirse a un diálogo abierto y sincero que permite transmitir la experiencia acumulada y los consejos que no se encuentran en los libros.</p> <p>Para el participante es prioridad asimilar esta información e ir generando su propia base de datos de técnicas, métodos, estrategias utilizadas durante el proceso de formación.</p>

¹Aprendizaje DT: es la capacidad para desarrollar productos educativos (material didáctico, guías de trabajo, técnicas de abordaje, métodos de evaluación, etc.) enfocados a la generación de procesos de enseñanza - aprendizaje efectivos.

² Perspectiva TyP: es la capacidad para mantener el enfoque tanto en la consecución de resultados como en el bienestar de las personas. Consiste en encontrar el balance adecuado en cada fase del proyecto, activando estrategias que contengan los dos ámbitos de la gestión.

BIBLIOGRAFÍA

ALFA. (2014). *Manual del taller básico de formación de facilitadores de la Asociación Latinoamericana de Facilitadores*. Documento impreso.

Briggs, B. (2014). *Colección Fogata*. México. Instituto Internacional de Facilitación y cambio.

Gutierrez, J. (2013). *El ciclo del Aprendizaje Creativo Vivencial*. Documento no publicado. Contenido en la base de datos de INNCREA-Chile.

Marina, J. (2013). *Talento, Motivación e Inteligencia. Las claves para una educación eficaz*. educación. 1ª. ed. España: Ariel.

SHILT, J. (2013). *Gedragverandering door business simulaties*”, en Ed Lute (ed.), *Serious Gaming. Leren door te ervaren*. Holanda: Trophonios Publishing.

Sharkey, L., Razi, N., Cooke, R. y Barge, P. (2012). *Winning with Transglobal Leadership*. Estados Unidos: McGraw-Hill.

Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. 3ª. ed. España: Paidós Ibérica.

Bound, D., Cohen R. Y Walker D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia*. 1ª. ed. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Ocaña, J. (2010). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*. 1ª. ed. España: Club Universitario.

Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2010). *El líder resonante crea más*. 3ª. ed. Argentina: DeBolsillo.

ALLES, M. (2009). *Diccionario de Competencias La Trilogía Vol. 2*. Argentina: Granica.

ALLES, M. (2009). *Construyendo Talento: Programas para el crecimiento de las personas y la continuidad de las organizaciones*. 1ª. ed. Argentina: Granica.

Maturana H. y Dávila X. (2007) *Biología del tao o el camino del amar*. Documento no publicado. Instituto Matriztico. Chile.

Sanchez-Barranco, A. (2006). *Historia de la Psicología*. España: Editorial Pirámide.

ALLES, M. (2005). *Gestión por Competencias*. Argentina: Granica.

ALLES, M. (2004). *Diccionario de Comportamientos*. Argentina: Granica.

Cardona, P. y Miller, P. (2001). *Paradigmas del liderazgo. Claves de la dirección de personal*. España: Editorial Mc Graw Hill Interamericana.

Goleman, D. (2000). *El Liderazgo que da resultados*. Estados Unidos. Harvard Bussiness Review Marzo-Abril 2010.

Edvinsson, L. y Malone, M. (1998). *El Capital intelectual*, México: Editorial Norma.

Kolb, D., Rubin, I., y McIntyre, J. (1997). *Psicología de las Organizaciones: Problemas Contemporáneos*. México: Prentice Hall.

Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating Training Programs: the Four Level*. Estados Unidos: Berrett-Koehler Publishers

Kirkpatrick, D. (1987). *Evaluation*. In R. L. Graig (Ed.): *Training and development handbook*. (3rd ed.). Estados Unidos: McGraw-Hill

Knowles, M. (1984). *El estudiante adulto: Un Especies Olvidadas (3ª Ed.)*. Houston. Estados Unidos. Editorial Golfo.

Knowles, M. (1984). *Andragogía en Acción*. Estados Unidos: Jossey-Bass

Knowles, M. (1962). *Una Historia del Movimiento de educación de adultos en los EE.UU*. Estados Unidos: Krieger.

Knowles, M. (1975). *Aprendizaje auto-dirigido*. Estados Unidos. Follet.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

Sánchez, I. (2015). La Andragogía de Malcow Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos. Recuperado de: http://dspace.ceu.es/bitstream/10637/7599/1/La%20andragog%C3%ADa%20de%20Malcom%20Knowles_teor%C3%ADa%20y%20tecnolog%C3%ADa%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20adultos_Tesis_Illuminada%20S%C3%A1nchez%20Domenech.pdf

Alonso, P. (2012). *La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior*. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3975631.pdf

Aguirre, M. (2011). El docente como facilitador y mediador. Recuperado de: http://issuu.com/idea-usfq/docs/el_docente_como_facilitador_y_media_3a40f298ba683d

Díaz, A., Hernández, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. Recuperado de: <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf>

Camargo, A. y Hederich, C. (2010). *Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia*. Recuperado de: <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/237/226>

Gutiérrez Broncano, S. y Pablos Heredero, C. (2010). *Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la Universidad*. Revista Complutense De Educación, 21(2), 323 - 343. doi: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/15967>

De Xena, L. B. (2010). Cultura y liderazgo en una empresa de servicios venezolana. In *Anales de la Universidad Metropolitana* (Vol. 10, No. 1, pp. 139-162). Universidad Metropolitana. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3625135.pdf

Revista Enfoques Educativos N 75 (2011). *Estilos de Aprendizaje centrados en forma de percibir la información*. Pág. 90- España. Editorial Enfoques Educativos, S.L. Recuperado de: http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_75.pdf

Kearsley, G. (2010). *Andragogía (M.Knowles). La teoría a la base de datos de la práctica*. Recuperado de: <http://tip.psychology.org>

Calivá, J. (2009). *Manual de capacitación para facilitadores*. Recuperado de: www.relaser.org/.../48-manuales?...manual-capacitacion-facilitadores-ica

Rodríguez, A. y Molero, D. (2008). Conectivismo como gestión del conocimiento. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937200

Chacón, P. (2008). *El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?*. Nueva Aula Abierta, 16. Recuperado de: <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>

Camejo, A. J. (2008). *El modelo de gestión por competencias y la evaluación del desempeño en la gerencia de los recursos humanos*. Entelequia: revista interdisciplinar, (8), 97-115. Recuperado de: www.eumed.net/entelequia/pdf/2008/e08a09.pdf

Barón, E. (2005). *La espiral del Aprendizaje Vivencial*. Recuperado de: www.funlibre.org/EE/EBaron.pdf

Universidad del Valle de México. (s.f). Modelo Andragógico. Revista Serie: Diálogos y perspectivas de desarrollo curricular. Recuperado de: <https://my.laureate.net/faculty/docs/.../Andragogia.Fundamentos.pdf>

Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. España: *Revista española de pedagogía*, 218(25-48) Recuperado de: http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Farm001_13/documentos/Estrategias_de_evaluacion_aprendizajes.pdf

Campos, Y.(2000). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Recuperado de: http://asec.org.mx/curso/wp-content/uploads/2011/10/Estrategias_aprendizaje_blog.pdf

Domingues, M., Jesús, M., Pelayo Díaz, Y., & Vargas Sanchez, A. (2004). *La gestión por competencias como herramienta para la dirección estratégica de los recursos humanos en la sociedad del conocimiento*. Revista de empresa, (10). Recuperado de: http://www.uhu.es/alfonso_vargas/archivos/GESTION_POR_COMPETENCIAS.pdf

Gómez, C. (2002). *Liderazgo: conceptos, teorías y hallazgos relevantes*. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 2(2), 61-77. Recuperado de: www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/.../revistas/.../articulo_5.pdf

Zabaleta, A. T. (2003). *Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. Gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias*. Psicología desde el Caribe, (12). Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301208

Monereo, C. y CASTELLÓ, M. (2001). *La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía*. España: GRAO, 11-40. Recuperado de: www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_57/nr_625/a.../8481.pdf

Delgado, M., & Domingo, J. (2000). *Modelos de gestión por competencias*. Recuperado de: www.virtual.unal.edu.co/cursos/economicas/.../competencias2.pdf

Herrero, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/Educacion/article/download/20737/20577

Monereo, C. Castello. M y Otros (1998). *Metodología Activa para el Aprendizaje por competencias*. Recuperado de: www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/.../Metodologiasactivas.pdf

García, S., & Dolan, S. (1997). *La dirección por valores (DpV)*. Revista Alta Dirección, (191). Recuperado de: http://cvirtual2.il3.ub.edu/repository/coursefilearea/file.php/1/mf/master0607/course-packages/sal_mgcss_lv/rec_pdf/es/GCSS_a2m3t4_2011_IL3.pdf

Jímenez, M. y Barchino, R. (s. f.). *Evaluación e implantación de un modelo de evaluación de acciones formativas*. Recuperado de: spdece.uah.es/papers/Jimenez_Final.pdf

Posada, J. (s. f.). Jerome Bruner y la educación de adultos. Recuperado de: www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/bruner001.pdf

González, F. (s.f). Mini guía: una introducción al design thinking + bootcamp bootleg. Documento traducido de una de las guías de la Universidad de Stanford. Recuperado de: <https://dschool.stanford.edu/sandbox/groups/designresources/wiki/31fbd/attachments/027aa/GUÍA%20DEL%20PROCESO%20CREATIVO.pdf?sessionID=c2bb722c7c1ad51462291013c0eeb6c47f33e564>