

CONSTRUYENDO CAMPOS PARA EL APRENDIZAJE CREATIVO. MÉTODO DEL JUEGO

Building scenarios for creative learning. The playing method

Paco Cerezo Sánchez
a3 networking, ingeniería del conocimiento, S.L.
infoa@a3net.net

RESUMEN

Este documento presenta el marco teórico, el camino recorrido y los resultados de una experiencia piloto para la formación de formadores y de trabajadores del sector de transportes, experiencia hecha para desarrollar competencias interpersonales.

Avanzamos desde el constructivismo y proponemos un método de aprendizaje en grupo, denominado *Método del juego* porque se basa en juegos sociales experimentados por los participantes (alumnos) durante el taller.

Aquí, hablo de los contenidos formativos –dirigidos especialmente a la formación de formadores- y también de la forma de aprender y de la estructura oculta en los procesos de aprendizaje. Describo un *marco teórico* que permite aplicar métodos de aprendizaje grupal y creativo para la formación continua, y apporto herramientas para que los formadores las adapten y construyan sus propios juegos didácticos. El *marco creativo de aprendizaje* y este *método del juego* nacen de experiencias entrenando a actores de teatro de calle (desde 1983), formadores y directivos (desde 1991) y aplicaciones para eLearning (1996-2007) en diferentes sectores y países europeos; experiencia consolidada con el equipo de www.formador.org (2005-2008). Al principio usaba juegos extraídos del circo, ahora son juegos sociales o de mesa.

El *marco creativo* y el *método del juego* aquí propuestos sirven para desarrollar: el potencial humano, la autonomía personal, la creatividad y la innovación, las competencias interpersonales, de trabajo en equipo, para comprender y solucionar conflictos; la habilidad para comprender y solucionar problemas complejos; la habilidad para aprender a aprender.

Así, esta propuesta para aprender jugando en grupo recoge las experiencias acumuladas durante 20 años formando formadores y complementa a otras investigaciones y productos¹, muchos de ellos específicos para la formación de formadores.

Para *Aprender jugando en grupo* hemos creado un *paquete integrado* por el marco teórico creador de aprendizaje, el manual *Construyendo campos de aprendizaje creativo: método del juego*, fichas de Juegos para aprender y 2 cursos para la *formación de formadores*, en soporte mixto (blended-learning).

Palabras clave: Constructivismo, creatividad, juego, formador.

ABSTRACT

This document introduces the theoretical framework, the road trip and the results of a pilot experience training trainers and workers in the transport sector, experience made to develop interpersonal skills.

Advancing from constructivism, we propose a method to learn in group, called *The playing method* because it is based on social games experienced by the participants (trainees) during the workshop.

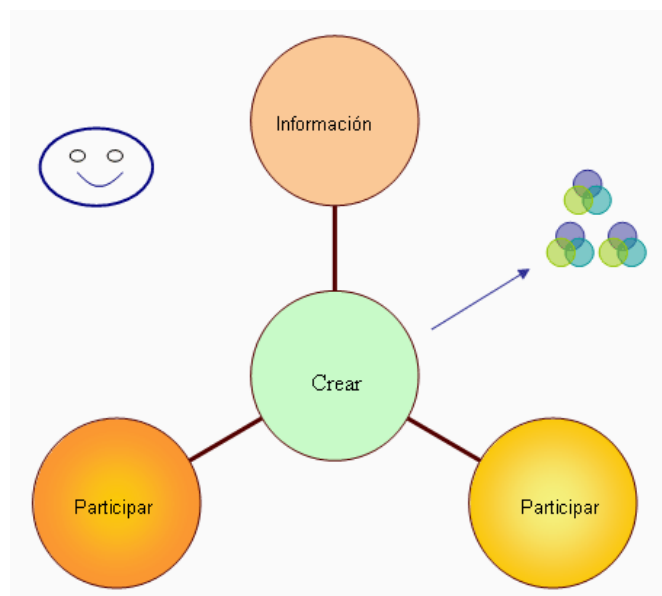
Here, I speak about learning contents -targeted especially to training of trainers- but also on how to learn and the structure hidden in the learning process. I describe a theoretical framework that enables you to apply methods for group and

creative learning, and I provide tools for trainers to adapt and build their own games. The framework of creative learning and this method of playing born from experience coaching actors of street theatre (since 1983), trainers and managers (since 1991) and applications for e-Learning (1996-2007) in different sectors and European countries; experience consolidated with the team www.formador.org (2005-2008). Initially, I used games from the circus, now are social or table games. The creative part of the game and the method proposed here are used to develop the human potential, personal autonomy, creativity and innovation, interpersonal skills, teamwork, to understand and resolve conflicts; the ability to understand and solve problems complex, the ability to learn to learn.

Thus, this proposal to learn by playing in group collects over 20 years experience as trainer and complements other researches and products, many of them specific to train trainers.

To learn by playing in group, we have created a package integrated by the theoretical framework, the manual *Building fields of creative learning: the playing method*, cards games to learn (*ficha de juego*) and 2 courses to train trainers in support mixed (blended - learning).

Keywords: Constructivism, creativity, playing, game, trainer.



La enseñanza racional es ante todo un método de defensa contra el error y la ignorancia. Ignorar verdades y creer absurdos es lo predominante en nuestra sociedad, y a ello se debe la diferencia de clases y el antagonismo de los intereses con su persistencia y su continuidad (Ferrer i Guardia, 1908).

Sólo los seres humanos poseen la capacidad de transformar el medio para sus propios fines. Esta capacidad, los distingue de otras formas inferiores de vida (Vigotsky, Moscú 1924)

INTRODUCCIÓN

Este documento, la propuesta y la prueba piloto que contiene son el resultado de experiencias vitales concretas y continuadas desde 1985², de las experiencias del autor entrenando actores primero, formadores y mandos intermedios después (Cerezo, 1993).

Y de las experiencias, entre 1995 y 2008, diseñando nuevos modelos, presenciales o eLearning, por toda Europa³ y desde 2005, con el CESL⁴, desarrollando proyectos para la formación de formadores (*Competencias del formador* y *Guía de guías*) con los resultados siguientes:

- Modelo de competencias del formador (Zapata y Cerezo, 2006)
- Propuesta de modelo pedagógico para formar formadores (Cerezo e Iniesta, 2006)
- Unidades de competencia y microcompetencias (Cerezo, 2006)⁵
- Glosarios on-line⁶
- Banco de recursos on-line⁷
- Curso guía de guías y
- Otros documentos, resumen de experiencias piloto, disponibles en www.formador.org/doc⁸

Durante estos años, siempre apliqué juegos de grupo. Al principio eran juegos⁹ que venían del entrenamiento circense, luego son juegos sociales o de mesa. Ahora, 25 años después, con el apoyo del CESL y del Consorcio para la Formación Continua¹⁰, he vuelto a recuperar y mejorar los juegos, a reflexionar, a organizar la experiencia piloto y, al final, proponer este **marco creador de aprendizaje**.

Nos movemos dentro de la Estrategia de Lisboa y de la Estrategia Educación y formación 2010¹¹ refrendadas por el Parlamento Europeo y el Comité de las Regiones. Con esta nueva estrategia, Europa quiere hacer frente a la necesidad de proporcionar formación permanente a lo largo de la vida (long life learning), en un entorno de economía globalizada que combina efectos de exclusión social y de desarrollo del conocimiento (Cerezo e Iniesta, 2007). Se propone situar a los formadores de formación continua en una posición clave para potenciar las competencias necesarias y favorecer la gestión del conocimiento - más allá de las competencias específicas directamente relacionadas con el puesto de trabajo- que son transferibles a otros entornos laborales y sociales.

MARCO TEÓRICO. MODELOS TEÓRICOS DE APRENDIZAJE APTOS PARA ADULTOS¹²

El redactado siguiente es un resumen de *Modelos de aprendizaje aptos para adultos*, (Cerezo, 2008), disponible en web.

La pedagogía es la ciencia que se ocupa de la educación y de la enseñanza. Piaget (1934) descubrió que los niños tienen su forma de aprender diferente de la forma que tiene los adultos y Knowles (1984) describió que los adultos aprenden de forma diferente que los jóvenes y por razones diferentes, así nació la *Andragogía*¹³ como ciencia dedicada al aprendizaje en adultos.

Entendemos Aprendizaje como un proceso cognitivo y/o físico en el que una persona asimila información y, temporalmente o permanentemente, adquiere o mejora habilidades, conocimientos, comportamiento y/o actitudes (Eva Kaplan-Leiserson).

Distinguimos entre enseñar y aprender. Enseñar (teaching) es un conjunto de actividades centradas en los procesos mentales de la persona que enseña (profesor, lector, instructor, tutor, formador), mientras que aprender es un conjunto de actividades centradas en los procesos mentales de la persona que aprende (estudiante, formado).

Preferiría utilizar aquí el concepto “*conocimiento*”¹⁴ (psicopedagogía del conocimiento), más acorde con la actual sociedad del conocimiento, pero aceptaré el concepto “aprendizaje” en sentido amplio.

La psicopedagogía se inspira en 2 modelos filosóficos, 2 formas de ver y entender la vida: *Objetivismo versus Constructivismo*. El objetivismo cree en el hombre teledirigido y cree que “*Aprender es formar en nosotros una copia de la realidad exterior*”, mientras que el constructivismo cree en el hombre autoconstruido y defiende que “*El conocimiento es una construcción en el ser humano y no es una copia de la realidad*”. Bajo la filosofía objetivista crecen los modelos conductista y cognitivo, mientras que el constructivismo se desarrolla desde los presocráticos hasta nuestros días.

Si bien la actividad docente podría fundamentarse en paradigmas psicológicos diferentes (conductismo, cognitivismo, humanismo, constructivismo), la realidad nos muestra que el conductismo es la praxis dominante entre los docentes de formación continua¹⁵; praxis que viene imponiéndose con fuerza desde la época industrial-desarrollista de los años 60’s. Es habitual encontrar a docentes de formación continua que aplican el método magistral (Cerezo e Iñiesta, 2006) - el mismo método dominante que otros aplicaron sobre ellos en la universidad o en la escuela - sin preguntarse sobre su efectividad ni sobre las consecuencias que ello tiene sobre los alumnos. Sin embargo, cada vez se demuestra más que el adulto aprende aquello que le es significativo, aprende del intercambio con sus pares, construye su aprendizaje en situaciones que le son significativas (constructivismo). Nuevas aportaciones, como la teoría de los mapas mentales de (Buzan, 1996) o la tabla Aprendizaje-implicación (Cerezo, 1995), aportan más luz sobre el aprendizaje por asociación y la importancia de las emociones y algunas herramientas on-line permiten la construcción de aprendizaje significativo vía eLearning, *on-line pero sin distancias*.

Para conocer más sobre los modelos de aprendizaje ver el documento *Modelos teóricos de aprendizaje aptos para adultos* de (Cerezo, 2008); de ahí extraigo estas primeras conclusiones teóricas:

1. El individuo humano nace con un potencial para aprender (capacidad).
2. El aprendizaje es individual, personal.
3. El alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje.
4. El aprendizaje no puede ser explicado por criterios únicos ni reduccionismos, el aprendizaje es un sistema múltiple y complejo.
5. El conocimiento es personal, interno y propio del individuo; el conocimiento sólo existe en la mente de la persona.
6. El conocimiento se construye por experiencias, por interacción entre lo interno al individuo (capacidad, motivación, emociones, conocimientos) y lo externo a él (materiales, vivencias, compañeros de curso)
7. Un curso de formación puede narrarse como un viaje, una experiencia vital.
8. Si bien el formador es responsable de conducir el grupo a buen puerto, en este viaje, los roles formador-formado tienden a intercambiarse.

APORTACIONES DEL CONSTRUCTIVISMO PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Con la orientación constructivista, el proceso de aprendizaje *construido* requiere de intensa actividad por parte de estudiantes y docentes. Por tanto, es una concepción participativa del proceso de aprendizaje, en el que:

- El estudiante y el docente son *pares*, es decir, están en el mismo nivel jerárquico).
- El estudiante es reconocido como un interlocutor válido, capaz y obligado a plantear problemas, buscar soluciones, recoger, construir y reconstruir informaciones.
- La enseñanza y el aprendizaje basados en las tesis constructivistas fomentan la autonomía como finalidad de la educación y del desarrollo.

1. El formador tiene que:

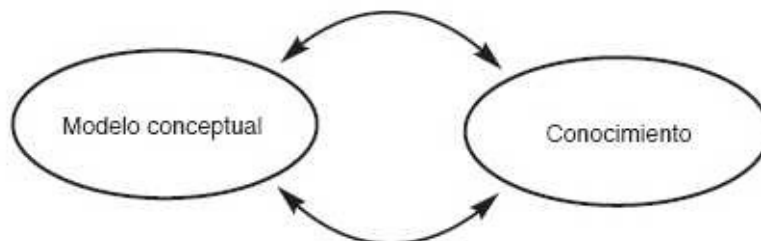
- Partir de los conocimientos previos del aprendiz.
- Activar los recursos personales del aprendiz: cognitivos, afectivos y valorativos.
- Convertir el proceso educativo en un diálogo y no en un monólogo (del educador o de un sistema computarizado que suministra información).

2. El aprendizaje se vuelve significativo para el alumno cuando el sujeto logra establecer relaciones entre sus conocimientos, actitudes y valores con las nuevas informaciones y experiencias.

3. La misma realidad puede tener significados diferentes para distintas personas, incluso, la misma realidad puede tener significados diferentes para la misma persona en diferentes momentos o contextos; por esto, el concepto de aprendizaje significativo nos obliga a tener en cuenta las diferencias individuales.

MODELOS DE APRENDIZAJE MÁS APLICADOS

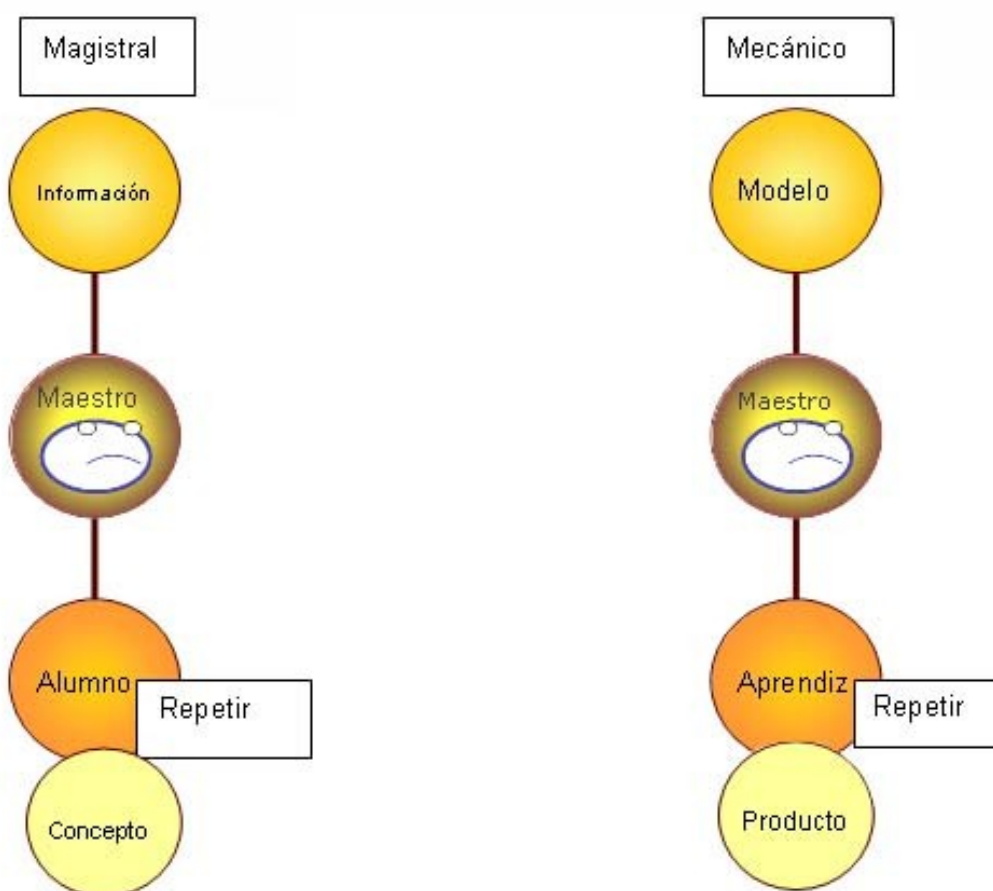
Cada modelo conceptual genera un tipo de conocimiento y ese conocimiento refuerza circularmente al mismo modelo conceptual del que partió. Así, el alumno que ha sido instruido bajo un modelo objetivista, asume que ese modelo es el único posible para aprender y para comprender la existencia humana; el modelo tiende a perpetuarse a sí mismo.



El formador, al elegir un modelo de aprendizaje, ha de ser coherente con el marco social y, a la vez, es responsable de las consecuencias que su decisión tiene sobre el alumno; el formador es responsable de lo que cada alumno aprende y es responsable de las decisiones que toma, tanto sobre los contenidos manifiestos como sobre los contenidos y consecuencias ocultos.

Observando la praxis docente, encontramos modelos de aprendizaje tradicionales que se repiten y mantienen a lo largo de los tiempos, mientras que otros modelos o técnicas aparecen y desaparecen por oleadas. En el actual contexto de praxis autoritaria¹⁶, la elección de un modelo de aprendizaje es consecuencia del estilo personal del formador, de la propia experiencia y de decisiones que toma el formador sobre el uso del poder y de los recursos y sobre el *locus (lugar)*¹⁷ de la información.

En formación continua dominan los modelos tradicionales: encontramos el modelo *magistral* y el modelo *mecánico*¹⁸, se presentan puros o entremezclados. Ambos se basan en el objetivismo y en el modelo conceptual que entiende al alumno como organismo moldeable y entiende el aprendizaje como un proceso lineal, en dónde el profesor toma las decisiones sobre contenidos, métodos, roles, evaluación... y el alumno repite las instrucciones recibidas.



*Hoy, ser progresista significa mirar más allá de la propia nariz*¹⁹ y me pregunto ¿para qué sirven ambos modelos? Ambos modelos sirven para que el alumno aprenda a repetir conceptos o conductas o destrezas –aprenda a copiar- y, además, también sirven para mantener al maestro en su posición superior y poseedora de “LA” información y para colocar al alumno en una posición inferior y dependiente²⁰. Entre los modelos magistral y mecánico encontramos valores, roles y función comunes: hay un rol dominante, hay un modelo externo que el maestro filtra para que luego el alumno lo repita; ambos modelos sirven para aprender a repetir roles, conceptos, habilidades o mecanismos.

Aquí, hemos descrito esos modelos en función del rol atribuido al profesor y al alumno, del acceso a los recursos y de sus consecuencias sobre el desarrollo personal.

Persistencia y cambio de modelos

Si bien la actividad docente se puede fundamentar en diferentes paradigmas psicológicos (conductismo, humanismo, cognitivismo, constructivismo), o en diferentes modelos educativos (magistral, mecanicista, creativo), la realidad nos muestra que el conductismo y los modelos repetitivos (magistral, mecánico) son la praxis persistente entre los docentes de formación continua; praxis que viene imponiéndose con fuerza desde la época industrial-desarrollista de los 60's. Es habitual encontrar a docentes de formación continua que aplican el método magistral (Cerezo, 2006)²¹ sin preguntarse sobre su efectividad ni sobre las consecuencias que ello tiene sobre los formados. Por otra parte, aparecen y desaparecen casos en los que algunos formadores aplican el paradigma constructivo y/o técnicas constructivas, casos altamente valorados cuando se aplican para formar altos directivos. Aparecen y desaparecen como oleadas, ¿Por qué persisten esas oleadas dentro de la tendencia dominante? ¿Cómo se escoge el modelo a aplicar?

Cada tendencia depende de la fuerza que tengan múltiples factores²²: inercia, comodidad, acoplamiento, desconocimiento, valores, eficiencia... La *inercia* hace que los profesores apliquen sobre sus alumnos el mismo método dominante que otros aplicaron sobre ellos en la universidad o en la escuela, cada cual se comporta según el método que le es más cómodo y muchos adultos tienden a adaptarse; para que el método funcione es necesario que profesor y alumno se acoplen. El desconocimiento de los fundamentos psicopedagógicos, la falta de formación o la desformación, contribuyen a repetir "el método de siempre".

Los valores dominantes también tienen su efecto sobre estas dicotomías: individualismo/solidaridad, pensamiento simple/complejo, autoridad/paridad, ventaja inmediata/beneficio a largo.

ESTILOS DEL FORMADOR Y MODELOS DE APRENDIZAJE

Anteriormente decíamos: "La elección de un modelo de aprendizaje es consecuencia del estilo personal, de la propia experiencia y de decisiones que toma el formador sobre el uso del poder y de los recursos y sobre el locus²³ de la información." Como el estilo personal depende de la personalidad del formador, encontramos que cada "personalidad" se sentirá más cómoda en un modelo y más incómoda en otro; es decir, cada formador será más capaz para aplicar un modelo que para aplicar otro. Por tanto, la formación de formadores presenta nuevos retos: detectar el estilo personal, reforzarlo y, luego, entrenar en técnicas propias de otros estilos.

Como decía Simons²⁴ "La estructura de conocimiento de todo organismo puede verse como su modelo del mundo y como marco de referencia de su conducta. La organización del modelo del mundo depende de la comunicación que tenga un individuo con su ambiente, es decir, de las estructuras y condiciones dadas de ese mundo y el potencial del organismo para percibirlos. Se trata de un proceso dialéctico de adaptación interna y externa".

Cada vez se demuestra más que el adulto aprende aquello que le es significativo, aprende del intercambio con sus pares, construye su aprendizaje en situaciones que le son significativas (constructivismo) y creativas. El formador y los participantes se sienten más a gusto en situaciones creativas, aparecen períodos de “democracia social”, de “solidaridad”, son repuntes de la *pedagogía activa* que aparecen como las aguas del Guadiana y luego se ocultan para volver a brotar, es el triunfo de la razón.

Tal vez los formadores debamos entender que el paradigma imperante de pensamiento que trae un alumno es el de la linealidad, y se debe comenzar por deconstruir este modelo para construir uno nuevo, y esto concomitantemente lleva a una crisis en la manera, no solamente de pensar un caso clínico, sino de pensar la vida. (P. Watzlawick)²⁵

Esas experiencias de aprendizaje creativo y su reconocimiento como modelo para desarrollar el potencial humano (de los formadores y de los alumnos), esas experiencias de aprender a aprender, nos muestran las ventajas y la necesidad aplicar el modelo constructivo y creativo en la formación continua.

PROPUESTAS PARA EL APRENDIZAJE CREATIVO

Creativo, va.: Que posee o estimula la capacidad de creación, invención, etc.²⁶(RAE).

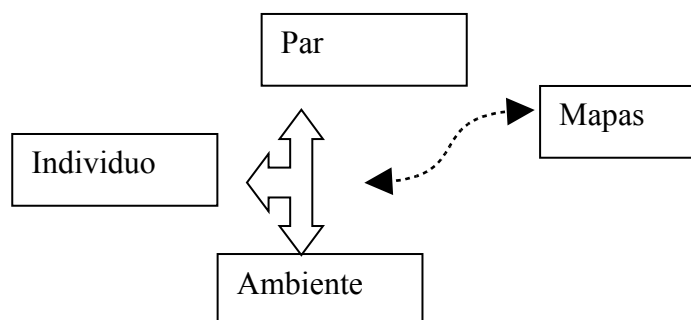
Defino aprendizaje creativo a la secuencia de actividades que estimulan las habilidades para crear e inventar trabajando en grupo.

Desarrollamos los paradigmas de la pedagogía activa y del constructivismo y proponemos un *marco de aprendizaje creativo*. Durante la experiencia piloto, este marco creativo prepara al alumno adulto para relacionar hechos, situaciones, conocimientos y contextos y para resolver problemas en situaciones complejas (analizar, interpretar y solucionar). Construimos *escenas creativas* de aprendizaje apoyadas en juegos sociales y en la influencia inter pares.

Hemos validado el modelo mediante una experiencia piloto con alumnos adultos de formación continua durante 9 sesiones de 3 horas cada una.

¿CÓMO APRENDEN LOS ADULTOS?

Los adultos aprenden en un proceso de interacción con otros individuos pares²⁷ y con el ambiente, durante ese proceso de aprendizaje generan mapas de conocimientos personales.



Denomino *ambiente* al entorno de aprendizaje creado. El ambiente tiene límites más o menos estables y contiene al individuo mismo, a otros pares y a los recursos. El entorno de aprendizaje se da en un espacio y un tiempo concretos, pero progresa en el tiempo; el entorno está vivo, los individuos cambian este entorno según avanzan en su aprendizaje generando nuevos mapas de conocimiento y nuevos entornos.

Durante la situación de aprendizaje, cada individuo interactúa con sus pares, con los materiales y con el ambiente que los contiene, *cada individuo busca soluciones posibles y fija las soluciones exitosas* (Watzlawick y Krieg, 1998, p80)²⁸; tras la reflexión, cada individuo fija esas soluciones y construye un mapa personal de acciones posibles, mapa que puede ser diferente o complementario del mapa así construido por otros pares o en otras situaciones similares.

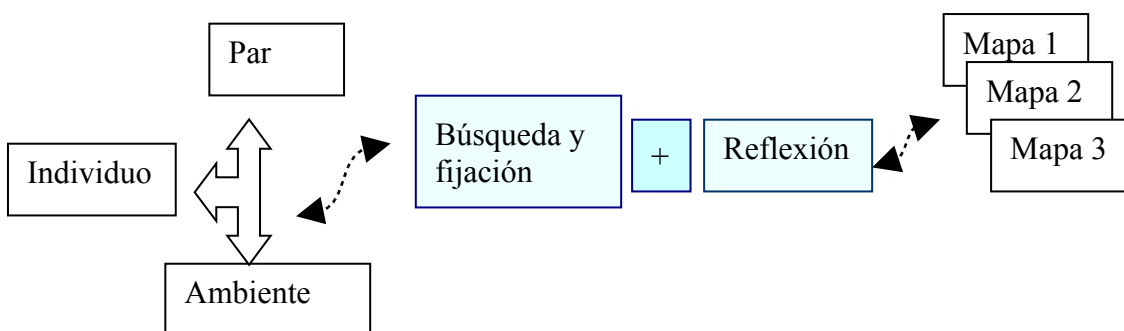
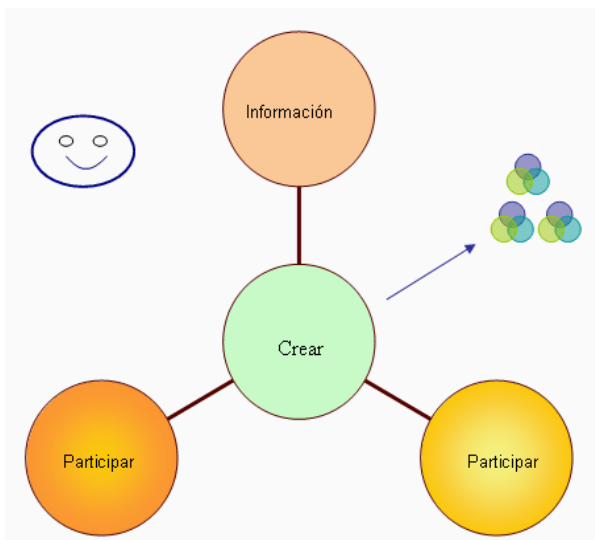


Gráfico: Situación de aprendizaje y construcción de mapas personales de conocimiento.

MARCO CREATIVO

Denomino *marco* a la forma peculiar de organizar los principios que afectan a la situación de aprendizaje; algunos de estos principios son: visión, valores, roles, estilos, prescripciones, objetivos, recursos.

El marco creativo aquí propuesto asume los principios generales del constructivismo pedagógico y responde a algunas preguntas. ¿Qué pasaría si se introduce un ligero cambio en el modelo conceptual tradicional?, ¿qué pasa si se cambia el rol del maestro y se convierte en facilitador de recursos? ¿Qué pasa cuando el adulto se responsabiliza de su aprendizaje?: se está creando un nuevo marco de aprendizaje creativo:



En el marco creativo hay información (interna o externa), que el formador no filtra pero que sí puede facilitar su acceso a los “alumnos” o indicar su localización, los participantes interactúan con la información y con sus pares (alumnos) y crean conceptos o aplicaciones nuevas (mapas personales). En el caso radical, los alumnos aprenden por la interacción de unos con otros incluso sin formador (ni maestro), tal y como ocurre en los grupos de trabajo o de “fin de semana”. Así se explica el funcionamiento de las redes personales de aprendizaje (como internet), tanto de jóvenes como de adultos. Además, este marco creativo considera el aprendizaje como un proceso complejo y circular (ni simple, ni lineal), dónde se crean conocimientos nuevos y situaciones nuevas. Por tanto, el marco creativo es más apto para desarrollar competencias sociales y de innovación.

Cuando hacemos formación continua pretendemos que el trabajador participante, transfiera sus conocimientos a la situación laboral, pretendemos que sea protagonista de la acción, por ejemplo, que sea protagonista a la hora de proteger su seguridad y preservar su salud laboral. ¿Qué modelo de aprendizaje será más coherente con esta pretensión? ¿Lo conseguiremos haciendo que repita instrucciones o “recetas”? ¿Lo conseguiremos haciéndole protagonista de su aprendizaje? Cuando pretendemos que el adulto encuentre nuevas soluciones y productos, ¿lo conseguiremos haciendo que repita recetas de un curso? ¿Lo conseguiremos poniéndole en situación de crear?

Detalles del marco creativo

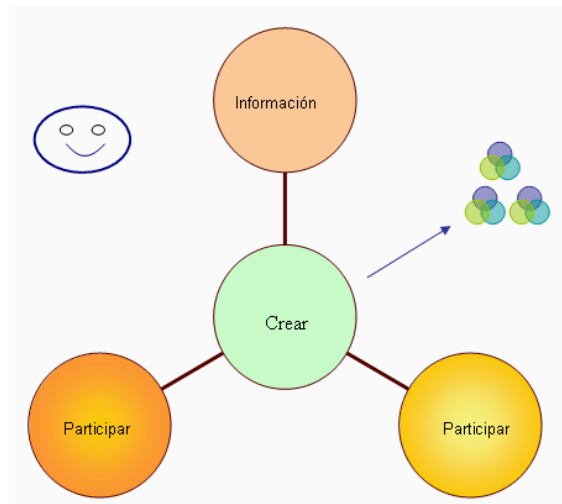
Como respuesta a todo lo anterior, proponemos aquí un marco creativo con la siguiente organización:

1. Partimos de los principios básicos:
 - El ser humano se hace a sí mismo
 - El ser humano construye su propio pensamiento
 - Todos los seres humanos tenemos algo que aprender y algo que enseñar
2. Proponemos un modelo pedagógico que sirve para:
 - Promover la responsabilidad individual
 - Movilizar recursos propios y recursos externos
 - Crear campos de aprendizaje
 - Crear conocimiento significativo
 - Compartir conocimiento
3. El participante (alumno):
 - Es responsable individual de lo que hace
 - Es protagonista de la acción y no es víctima de un *proceso*
 - Crea conocimiento nuevo
 - El conocimiento es personal y se crea en grupo.
 - Aprende jugando
4. El facilitador (“formador”):
 - Facilita procesos de aprendizaje, siempre.
 - Aporta recursos, a menudo.
 - Insinúa caminos, a veces.

El adulto aprende haciendo, el formador aprende haciendo. En el marco aquí propuesto, el formador ha pasado del “comprender” o “hacer comprender” al hacer, a la acción, ha pasado de repetir modelos a cambiar las reglas, así construye un nuevo juego social (con reglas nuevas).

Este *marco creativo* permite que formador y participantes configuren juntos nuevos campos de aprendizaje - de aprendizaje creativo-, todos aprenden juntos en estos campos, tanto los participantes como los formadores.

Campo de aprendizaje. Denominamos *campo* de aprendizaje a la situación en la cual una o varias personas interactúan entre sí o con materiales con fines de aprendizaje; el campo de aprendizaje puede ser tanto físico como virtual. El campo está vivo, cambia según avanza el aprendizaje y crea escenas diferentes, crea nuevas situaciones.



Caso de ejemplo, situación de aprendizaje: *Rescate de un compañero accidentado.*

Caso: Se ha producido un movimiento de tierras, un trabajador parece estar atrapado ¿Qué hacer para rescatar al compañero?

a. Propuesta *magistral*: El profesor dicta una conferencia con las reglas y procedimientos a seguir, el alumno toma notas y hace preguntas. Hay un examen final para evaluar la información adquirida por el alumno.

b. Propuesta *mecánica*: El maestro dicta instrucciones y entierra un muñeco en la arena, luego los aprendices repiten las instrucciones para desenterrar al muñeco.

c. Propuesta *creativa*.

Propuesta creativa

El facilitador reparte una solución al rescate, en 4 fases:

- 1ª. Fijar el lugar del accidente
- 2ª. Asegurar, para que no haya más daños
- 3ª. Pedir ayuda.
- 4ª. Actuar.

Luego, el facilitador crea una situación de aprendizaje creativo para cada una de las fases -o sea 4 escenas- y especialmente para las fases 3 y 4, donde se requerirá actuar (“*aprender haciendo*”) rápido y en equipo. Para este caso sirven los juegos siguientes “Dibujar un árbol”, “Construir una torre” y “Asterix” (Antons, 2005), jugados por los participantes en esta misma secuencia; las fichas de estos 3 juegos están detalladas en el dossier adjunto.

En cursos de formación basados en red, por ejemplo en los cursos sobre Comunicación interpersonal (2002)²⁹, utilicé otros estímulos para provocar, generar conflicto, como esta foto de policías alemanes con un corazón pintado en la cara con pintalabios. Así, en la lista de correo del curso, los alumnos debían responder a la pregunta “¿Qué ves?” y a la prescripción: “*Pon un pié a ésta foto*”



Resultados esperados

Se espera que a mayor implicación de los alumnos en la actividad, mayor será la huella cognitiva grabada.

En el ejemplo anterior, mayor será la fijación de cada una de las competencias desarrolladas en cada uno de los 3 juegos, y -además – se fijará también la 4ª *huella* (“*el orden de la secuencia*”): la *huella* trazada por el orden secuencial de los juegos realizados. El tiempo necesario para realizar toda la secuencia será de un par de horas; sin duda más tiempo que el necesario para dar una charla o 4 instrucciones, pero la huella será mayor, será imborrable. Se precisa más tiempo de aprendizaje, pero lo aprendido será más efectivo y más duradero que la mera lectura de instrucciones.

CONSTRUIR ESCENAS CREATIVAS

Escena (o situación) es el conjunto que incluye el lugar -físico o virtual- donde se desarrolla la acción y los elementos físicos (sillas, mesas, materiales) y las circunstancias, contextos, códigos y reglas.

Juego, juego social, juegos para aprender.

Juego viene de *jugar* e incluye *participar, divertirse, abstraerte* del mundo exterior y sumergirte en la situación jugada; *social* tiene que ver con relaciones entre varias personas. El conocido juego de “El escondite” es un juego social, “La Oca” es un juego social de mesa. En el método de los juegos sociales aquí propuestos, cada participante se representa a sí mismo, no son ni “rôle playing” ni psicodramas, son juegos donde cada uno se representa a sí mismo, son juegos especialmente contruidos para aprender los procesos y las relaciones sociales (los objetivos de aprendizaje del módulo piloto), se aprende divirtiéndose; tienen múltiples caminos y soluciones, están abiertos, se usan aquí para generar situaciones de aprendizaje creativo. Algunos de los juegos aquí utilizados son adaptaciones de otros que utilizó J. Nash³⁰. Pero, mientras que en los juegos de Nash las posibilidades de respuesta son matemáticamente cerradas y sus juegos se usan como estímulo para conseguir *resultados* en términos de ganar/perder, en los juegos creativos aquí propuestos las posibilidades de evolución están abiertas o incluso son divergentes y complementarias a la vez y no se busca un resultado (ganar/perder) si no que se busca facilitar el proceso de aprendizaje de relaciones sociales. Muestro ejemplos de juegos para aprender y de sus aplicaciones en <http://www.a3net.net/giordano>

Empecé a usar juegos mientras entrenaba a actores para teatro de calle, en 1982. Los ejercicios se inspiran en las ideas de J. Grotowsky que luego popularizó E. Barba en *Les Illes Flotants* (1983). Eran secuencias de ejercicios acrobáticos, esgrima, danzas, contacto personal, técnicas de relajación; cada secuencia duraba unos 120 minutos sin pausa. El alumno aprende una secuencia de ejercicios que luego los destruye o reconstruye o encadena a su gusto; lo esencial es la respiración, la constancia y el ritmo. Luego aprendí que las secuencias servían para reconocer el propio cuerpo, dialogar con uno mismo y con el exterior, que generaban autocontrol y seguridad en la persona que habla en público; en aquel tiempo eran actores, luego animadores de grupo y ahora los utilizo con formadores. Ahí descubrí el método de “aprender haciendo”, el uso del ritmo y la secuencia para facilitar el aprendizaje, el compartir, experimentar, dialogar, provocar. Allí buscábamos experiencia compartida entre actor y espectador, la complicidad, el conflicto con el público (como hizo Tadeusz Kantor); ahora provocho una experiencia de dialogo con uno mismo y con los demás, una experiencia de aprendizaje construida entre pares, entre “alumnos” y/o formador, una experiencia que provoca conflictos, que desconstruye lo aprendido y abre espacios creativos.

Juego para aprender es una actividad divertida, con reglas -más o menos claras- donde se aprende de las situaciones que van apareciendo y de las decisiones que cada uno toma. Los juegos se desarrollan entorno a una mesa (parecidos al dominó, la oca, puzzle) o en una sala (parecido a los juegos de salón) o en el exterior (*outdoor training*). Los juegos creativos de aprendizaje están organizados para que cada escena genere otra escena nueva.

Se puede construir escenas creativas de aprendizaje con *juegos*³¹ creativos (= conjunto de reglas)³² dónde:

- Los participantes son protagonistas de la acción
- El facilitador aporta materiales, reglas concretas pero incompletas y se retira a un rol neutral
- El facilitador marca reglas (visibles o latentes), prescribe conductas dentro de un juego estructuradísimo³³ y orientado a lograr el objetivo específico de aprendizaje. Aquí vemos algunos ejemplos de prescripciones: “¿Qué puede ser esto?” “¿Cuántos cubos hay?”, “Al acabar el tiempo, cada uno debe tener ante sí una figura de igual tamaño y forma que la figura de los compañeros”, “Dibujad un árbol”
- Los participantes inventan un juego divertido con esos materiales y prescripciones, pero con reglas implícitas y reglas tácitas; sólo hay claramente señalado el tiempo-duración del juego y el producto final a construir durante ese tiempo límite.
- Para los participantes, las relaciones establecidas entre los pares y con el material son lo importante; lo importante es el proceso seguido, no es esencial el producto final elaborado.
- El participante aprende de las relaciones construidas durante el juego y del posterior debate grupal (*búsqueda-reflexión-fijación*).

Hay ejemplos de juegos en el dossier on-line *Fichas de juegos*³⁴.

Los juegos son específicos, no todos los juegos³⁵ sirven para adquirir cualquier conocimiento: el facilitador debe decidir el *para qué*, escoger el juego y construir la escena. Un mismo juego tiene múltiples aplicaciones y desvaríos³⁶. El facilitador, primero escoge la aplicación que desea (el “*para qué*”), y luego orienta el juego y el

debate. Por su parte, cada participante, mientras juega, descubre nuevas reglas y construye su propio mapa de conocimientos que, a su vez, crea nuevas escenas.

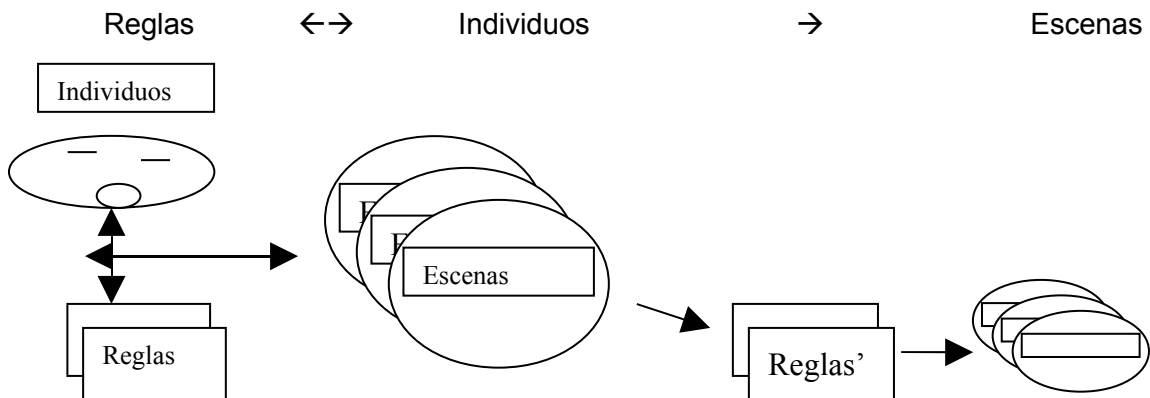


Gráfico: Construcción de reglas y de nuevas escenas

La secuencia didáctica de un curso *creativo*

Tras cada juego, el participante sabe algo nuevo, hace un *aprendizaje sumativo*³⁷. En el flujo anterior vemos como cada juego - además de crear conocimiento- también está modificando las reglas, por tanto cada juego modifica la situación afectando al juego siguiente.

Para que el aprendizaje sea sumativo y para aprovechar ese nuevo aprendizaje para construir nuevas escenas necesitaremos marcar un orden de aplicación de los juegos: una secuencia didáctica. Esto nos lleva a deducir que los juegos deben realizarse en un orden preciso, unos detrás de otros.

Una secuencia completa se podría organizar en 4 grandes fases, que son:

1ª Instrucción. Se trata de instruir al participante en las reglas del juego (del curso), en las reglas de cómo y quien dirige el curso y de crear un clima grupal de confianza. Aquí el facilitador puede aplicar el modelo magistral.

2ª Beneficios. Aquí se trata de mostrar los beneficios del trabajo en grupo, aquí se puede aplicar el juego “caja registradora”.

3ª “Insight”. Aquí se aplican juegos donde el participante, que ya ha madurado, puede aprender observando -así mismo y a los demás - y dándose cuenta de las interacciones que aparecen durante el juego y de sus consecuencias. Juegos útiles: “Construir una torre”, “Asterix”.

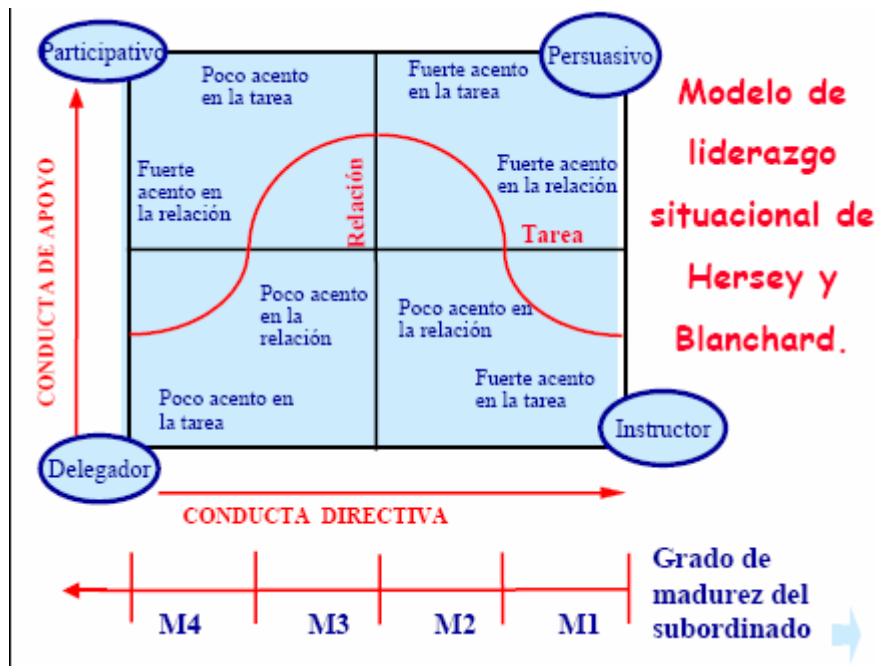
4ª Fijación. Esta fase es transversal y simultánea con las otras 3. Consiste en invitar a los participantes a que inventen (y escriban) un juego creativo y lo experimenten *in vivo* con sus propios compañeros.

Influencia y liderazgo durante la aplicación de los juegos

El formador ha sido contratado para llevar el grupo a buen puerto, como el guía que lleva la caravana de colonos hacia el lejano oeste o como el guía que lleva su caravana por la ruta de la seda: el formador es el responsable y es el líder. El formador

se gana ese liderazgo durante los primeros minutos de cada sesión y lo confirma tras cada juego aplicando las habilidades directivas y su base de experto.

El formador (*guía*) ejerce su influencia combinado “comunicación” y uso del poder. Al avanzar el curso y por el *intercambio social*³⁸ generado durante los juegos, el alumno sabe más del tema, va madurando; por tanto, el formador debe ir adaptando su estilo de liderazgo según maduran los alumnos, dando más protagonismo al alumno. Y esto es así tanto en formación presencial como durante la formación en red.



Modelo de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard³⁹

Siguiendo el modelo de Blanchard⁴⁰, cuando el alumno tiene baja madurez en la tarea (M1) el formador debe aplicar el estilo *Instructor* (S1); mientras el alumno va madurando, el formador irá cambiando su estilo hacia *Participativo* (S3). Luego de terminar el curso, el alumno debe ser lo suficientemente maduro como para continuar por su cuenta (Estilo S4: *Delegar*).

Aplicando juegos creativos, el formador cambia continuamente de estilo; durante el desarrollo de un único juego, incluso llega a pasar por los estilos S1, S2 y S3.

Las comunicaciones del formador se orientan a prescribir conductas. Las instrucciones que el formador da durante los juegos no son frases inocentes; muy al contrario, son frases breves, instrucciones claras, orientadas a un fin: son *prescripciones de conducta*, son instrucciones orientadas a la acción.

Cuando el formador muestra la figura “fondo-forma” y pregunta “¿qué es esto?”, no usa una frase “*inocente*”; muy al contrario, ha introducido un “sesgo” - un punto de vista - que induce al alumno a pensar que allí “hay algo”. Cuando el formador muestra la figura “cubos” y pregunta “¿cuántos cubos hay?”, no usa una frase “*inocente*”; muy al contrario, ha introducido un “sesgo” - un punto de vista, muchos puntos de vista - que induce al alumno a pensar que allí “hay algo”, “hay cubos”, “hay más de uno”. Cuando el formador monta el tablero “Asterix”, reparte las fichas e instruye “jugad”, no usa una frase “*inocente*”. Muy al contrario, el formador ha trazado

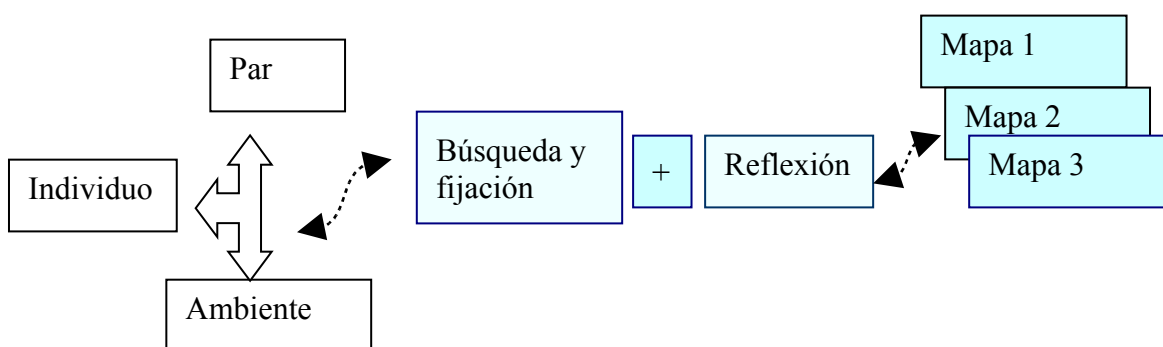
muchas líneas de distinción⁴¹, “distinciones” que guían al alumno por el camino que facilita ver unas cosas y no ver otras. *El lenguaje es una herramienta que impone distinciones⁴² en la percepción de nuestro mundo. Es decir, por medio del lenguaje atribuimos significados, que nos permiten puntuar la interacción⁴³. Según la puntuación que se realice, se crearán realidades diferentes⁴⁴.* Trazando distinciones, el formador “marca un camino”, induce al alumno a creer que allí “hay un juego” y a buscar las “reglas” inherentes, reglas que NO hay, reglas que el alumno ha de construir.

Las prescripciones del formador no son ni manipulaciones ni engaños mientras el formador-facilitador sea honesto y el juego sea transparente; las prescripciones del formador sirven para crear el marco “creativo”, marco creativo que facilita aprender.

Esa curiosidad, *búsqueda, interacción y fijación* son la base del aprendizaje, son el método que genera el cambio de conocimientos en el adulto y, a menudo, también sirven para de-construir lo aprendido, para *aprender a aprender*.

Procedimiento de un juego creativo de aprendizaje

El juego creativo se aplica en el marco siguiente:



El procedimiento de un juego sigue las siguientes fases:

1. Preparación:

- a. El facilitador decide el *para qué*, según las necesidades del momento.
- b. Escoge un juego ya conocido o construye otro nuevo.

2. Prescripción⁴⁵: El facilitador orienta la actividad con prescripciones precisas y breves. El facilitador organiza los grupos.

3. Jugando: Los “participantes” juegan, buscan soluciones⁴⁶. Los participantes aceptan “jugar” en un entorno de aprendizaje activo y divertido, si atribuyen autoridad y confianza al facilitador (prescriptor). Atrapados en un juego nuevo (para ellos) que les intrigue, descubren un desorden interno (angustiados o divertidos), pero le atribuyen un sentido (un “para qué”); de ese desorden y de su interacción brota el aprendizaje.

4. Reflexión y fijación:

- 1º. Descarga. El juego ha generado inseguridad y angustia en los participantes. Para liberarlos, lo primero que debe hacer el facilitador es incitar a los protagonistas a que se desahoguen: hablando libremente.
- 2º Orientación y debate. El facilitador orienta los puntos a debatir para fijar las soluciones descubiertas por los participantes y así construir aprendizaje significativo.
- 3º. Cierre. El facilitador sintetiza las tesis clave y cierra el juego.

5. Mejora: Después, fuera de la situación, el facilitador evalúa el juego o lo reconstruye.

Procedimiento visto desde la experiencia del participante (alumno)

- 1º Experienciar, jugar.
- 2º Buscar soluciones.
- 3º Reflexionar, interacción con los *pares* (dirigido por el facilitador)
- 4º Fijar el conocimiento, (dirigido por el facilitador)

Watzlawick⁴⁷, recordando a Piaget, señala...

La realidad se construye por la acción. El método del ensayo y error permite crear la propia experiencia, formar las propias reglas, delimitar los patrones de interacción y en síntesis conocer el mundo. ... Se privilegia la acción sobre la comprensión: desarrollamos acciones en el experienciar para después reflexionar acerca de ellas. Conformamos así las abstracciones que amoldarán el hecho observable que recursivamente impregnará, a través de nuevas experiencias, a nuestra estructura conceptual.

Marco creativo es la filosofía y la forma de organizar los principios⁴⁸ para facilitar que el adulto elabore conocimiento y cambie las escenas. ¡Ojo! El marco creativo se fundamenta en la teoría constructivista y se apoya en un estilo de personalidad, no se reduce a una serie de juegos, no es una mera aplicación de técnicas, *marco creativo es una forma de entender la pedagogía y la vida*. Para aplicar los juegos creativos es esencial comprender la teoría y el para qué de cada juego.

Para Ceberio, M y Watzlawick, P (2006).⁴⁹

El pensamiento constructivista trasciende los umbrales de la psicoterapia, forma parte de una concepción del conocimiento, que compone una manera de pensar y gestar la vida.

Asumir constructivísticamente los juegos humanos implica:

El respeto por nuestras propias opiniones, respetando las opiniones de los otros.

Sugiere una noción de mayor compromiso, al asumir nuestras propias construcciones, pero no como verdades absolutas, sino como patrimonio de ver las cosas desde nuestro punto de observación.

Además, de esta manera nos convertimos en seres comprensivos al entender que los otros poseen otras estructuras conceptuales y que perciben, sensacionan, experiencian de una forma diferente.

Y también, todo esto provoca una noción de mayor libertad, flexibilizando nuestros parámetros personales, comprendiendo al otro, respetando sus construcciones y comprometiéndose con las propias.

Una pequeña palanca puede mover el mundo, una pequeña intervención puede construir realidades diferentes. Así son los juegos de comunicación humana. Una pequeña palanca puede mover el mundo, una pequeña intervención – un gesto, una palabra- puede construir realidades diferentes. Un pequeño movimiento puede cambiar la vida de un ser humano....

PRUEBA PILOTO APLICANDO EL MARCO CREATIVO

MODELO DE PRUEBA

Se creó en Barcelona un grupo de formación abierto con las siguientes características:

- Objetivo general: Desarrollar competencias en habilidades interpersonales.
- Grupo: Trabajadores y sindicalistas de los sectores de transporte y telemarketing implicados en la Prevención de Riesgos Laborales
- Tamaño: Menor de 15 participantes
- Duración: Abierto, sin límite de sesiones
- Contenidos: No se especificaron contenidos iniciales ni programación, todo estaba abierto y en permanente adaptación, cada sesión se organizaba en función de las necesidades surgidas en la sesión anterior o como respuesta a las necesidades planteadas por los participantes *in situ*⁵⁰.
- *Juegos o actividades*⁵¹: Los juegos se basan en facilitar alta interacción entre los participantes, casi todas las actividades son juegos⁵² (del tipo dominó, la oca, montar pseudo *puzzles*), con duración limitada (20 minutos). Al acabar el tiempo se analizan los procesos y las interacciones con el fin de extraer conclusiones y conceptos y luego aplicarlos al objetivo del curso. Se aplicó el método de "búsqueda-reflexión-fijación", similar al método ensayo-error planteado por Piaget.

DESARROLLO DE LA PRUEBA PILOTO

Por todo lo anterior vemos que cada sesión de aprendizaje es una *experiencia* que construye nuevas escenas para la siguiente, con un grupo de participantes adultos variable (pero con un núcleo fijo de 5 personas), donde nadie conoce previamente los temas a tratar, ni siquiera los conoce el facilitador-animador.

Número de participantes por sesión

	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8	s9	s10
Transportes	5	6	7	6	5	5	5	5	5	6
Telemarketing	0	4	5	0	0	0	0	0	0	0
	5	10	12	6	5	5	5	5	5	6

Contenidos tratados

Los contenidos tratados se refieren a las estructuras latentes⁵³ en el proceso de comunicación y trabajo en equipo, algunos de los contenidos tratados son:

- Percepción, comunicación y construcción mental
- Rendimiento de los grupos de trabajo
- Interés individual e interés grupal
- Los roles en la interacción grupal
- Liderazgo y estilos
- Reglas: surgimiento y uso.

EVALUACIONES

Evaluación de aprendizajes

Los participantes, al final de cada sesión, hacen una reflexión-resumen⁵⁴ de lo aprendido en la sesión actual y sumando lo aprendido en las sesiones precedentes; el resumen se hace en grupos (Phil.lips 5.20) y luego en debate plenario. Los resultados muestran que los participantes han aprendido/fijado los contenidos previstos más otros contenidos secundarios⁵⁵; los participantes muestran continuamente su interés en aplicar los conocimientos a su situación cotidiana⁵⁶ -dando significado a lo aprendido- y crean nuevas conclusiones.

El camino recorrido. Contenidos y objetivos

Había una dirección a seguir, pero no hubo punto de partida ni punto final, ni etapas. Cada sesión se construía sobre los aprendizajes y necesidades aparecidos en las sesiones anteriores, en caso de necesidad se volvían a retomar temas pendientes (estructuras latentes o complementarias) para reforzar el aprendizaje o para incorporar nuevas conclusiones o ejemplos; incluso se incorporaron “incidentes” externos, que entraban en la sesión – por el teléfono móvil- pero que requerían solución urgente.

Si bien, la dirección tomada y el camino fueron correctos, la falta de límites previos generó más incertidumbre.

El número de sesiones era indefinido, el grupo estaba abierto para que se incorporasen nuevos participantes. El grupo tendió a estabilizarse, se formó un “núcleo fijo” que asistió a todas las sesiones y un grupo que se retira por incompatibilidad horaria.

Hacia la 3ª sesión, se acordó cerrar el módulo a 9+1 sesiones de 3 horas, 27h. en total más una sesión de evaluación del curso.

Conclusiones

1. Contenidos y modelo creativo

El grupo fijo se implicó continuamente y valora muy alto los conocimientos adquiridos. Considera innovador y muy útil el modelo creativo de aprendizaje utilizado, pero aplicable sólo en algunos casos.

2. Organización y estructura

La propuesta de organización radical (o “desorganización” sin límite de sesiones, sin contenidos previos, grupo abierto) genera dispersión y es un error. La organización debe ser flexible pero no radicalmente abierta; antes de partir deben estar prefijados: el nivel de entrada y de salida, la lista de contenidos, número de sesiones, grupo cerrado de participantes.

3. Aprendizaje personalizado y evaluación

Para que los participantes reflexionen y fijen sus conocimientos y para obtener feedback para la mejora del taller, se pidió a los participantes que escribieran sus reflexiones -3 semanas después de acabar el taller, a distancia y sin previo aviso- y que las enviaran por eMail al formador.

El ejercicio propuesto fue:

El tiempo va pasando y podríamos aprovecharlo, a distancia, para reflexionar y para mejorar el taller. Para ello os propongo que escribáis un resumen, con el siguiente guión:

1. *Escribir un párrafo referido a cada uno de los puntos tratados en el curso, respondiendo a las preguntas:*
2. *¿Qué he aplicado en mi trabajo o en mi vida privada?*
3. *¿Qué no he aplicado, pero creo que sí es aplicable?*
4. *¿Qué no es aplicable?*

Resultados del ejercicio. Aquí van algunos ejemplos de las respuestas recibidas.

1. *Sobre el tema percepción y construcción mental...*

“Más que una aplicación directa, creo que te hace reflexionar sobre los distintos puntos de vista que pueden existir, y sobre los que quizás no te has parado a pensar, pues estás imbuido de un pensamiento para ti del todo lógico y con un desarrollo o estructura mental muy clara que, evidentemente, no siempre comparten los demás. Todas las teorías pueden llegar a ser aplicables, pero cada situación es única y especial para quién la vive”.

2. *Sobre el tema Los roles en la interacción grupal....*

“La sesión clarificó los distintos roles de poder, que marcan la interacción entre los miembros de un grupo o entre distintos grupos.

Me gusta que se busquen ejemplos no sólo en el mundo sindical, pues estos clarifican las interrelaciones en todos los ámbitos de la vida social, política, laboral, etc... Creo que esta sesión me ha resultado muy útil en la comprensión de algunos aspectos sobre los que quizás había reflexionado poco”.

3. *“El curso es muy bueno y amplio, pero yo me veo incapaz de responder a las preguntas y de aplicarlo”*

4. *“El curso es muy útil y amplio, se puede aplicar a todo tipo de situaciones”*

Si bien hemos utilizando técnicas de trabajo en grupo - actividades grupales- y en cada actividad se forzaba a cada participante a crear un producto de grupo, comparando las 3 respuestas anteriores observamos que cada participante ha creado conocimiento diferente y con diferente nivel de significación personal. Todas las técnicas han sido iguales para todos –grupales- y durante el mismo espacio-tiempo, sin embargo, la asimilación es diferente para cada participante.

La tesis *“La construcción de significado es personal”* es tan evidente aquí, está tan inmersa en el modelo, que podría haber pasado desapercibida. Esta construcción de significado es personal porque el aprendizaje se construye sobre la experiencia de cada uno y, muy especialmente, sobre el potencial personal y el estilo de aprendizaje personal⁵⁷.

APLICACIONES DEL MARCO CREATIVO Y DEL MÉTODO DEL JUEGO

Este *marco creativo* y el *método del juego* aquí propuestos sirven para desarrollar:

- El potencial humano.
- La autonomía personal
- La creatividad y la innovación.
- El potencial artístico.
- Las competencias clave.
- Las competencias interpersonales, de trabajo en equipo.
- Las competencias para comprender y solucionar conflictos.
- La habilidad para comprender y solucionar problemas complejos.
- La habilidad para aprender a aprender.

Condiciones de aplicación

Este marco creativo y el método del juego son parte de un estilo de pensamiento constructivo y de una forma de vivir la vida, no son ni un conjunto de técnicas ni de recetas.

Requisitos para su aplicación:

- Estilo del formador coherente con el modelo constructivista
- 25 participantes o menos por aula
- 20 a 40 horas por curso, distribuidas en sesiones de 4 a 5 horas.
- Aulas-taller con mesas y sillas desplazables.

ANEXO 1: FICHAS DE JUEGOS

Este informe final se completa con un paquete abierto de fichas de juego, fichas de juego a utilizar por los formadores para preparar sus cursos.

Adjuntamos un “*Modelo de ficha*”. Para facilitar el acceso y su actualización, las fichas están on-line en www.formador.org/elearning.

En la actual cultura dominante del TAF (*Todo, Ahora y Fácil*), se espera de un manual, que aporte ideas, conceptos, técnicas, herramientas, aplicables ya como recetas: no es éste el caso. Aquí proponemos modelos de ficha y de juegos, ya probados en cientos de grupos pero abiertos a la modificación. Los proponemos a modo de ejemplo, de herramientas de entrenamiento, para que el formador-facilitador las experimente y luego invente las suyas propias. Por tanto, son fichas abiertas que el facilitador-formador irá construyendo para el propio uso y para delicia de los participantes.

Así, el lector abandona la pasividad de su lectura para convertirse en uno de los gestores del libro. Pensarlo de este modo implica que dicha lectura y sus relaciones consecuentes se estructuran como un proceso de co-construcción entre autor y lector (Ceberio y Watzlawick, 2006)⁵⁸.

Esperamos vuestras aportaciones y críticas a través del eMail sito en www.formador.org.

Fecha de cierre de la redacción del artículo: 21 de noviembre de 2008

Cerezo Sánchez, P. (2008). Construyendo campos para el aprendizaje creativo. Método del juego... RED. Revista de Educación a Distancia, número 21. Consultado (día/mes/año) en <http://www.um.es/ead/red/21>

MODELO DE FICHA DE JUEGO

FICHA DE JUEGO	
TÍTULO: Nº: AUTOR:	
COMPETENCIAS QUE DESARROLLA: C.CLAVE: C.TRANSVERSALES: C.BÁSICAS O ESPECÍFICAS: OTROS USOS:	
PALABRAS CLAVE:	
INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN:	DURACIÓN DEL JUEGO:
AYUDAS A LA EVALUACIÓN: CONCLUSIONES:	
RECURSOS NECESARIOS:	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:	

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Antons, K (2005). Práctica de la dinámica de grupos, p.194 reproduciendo el dibujo original de Rohrer, Fritz, de *Gesellschaft* 1970. Barcelona: Herder.
- Barba, E. (1983). Les Illes Flotants. Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona.
- Buzan, T. (1996). El libro de los mapas mentales. Barcelona: Urano
- Ceberio, M y Watzlawick. P. (2006). La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico. Barcelona: Herder , 2º edición. (orig. 1998)
- Cerezo, P. (1993). Aprender a dirigir en *Vers une gestion performante du travail en équipe. Des clés pour comprendre et agir*, 3º coloquio franco-catalán universidad-empresa. Toulouse pp. 108-110
- Cerezo, P. (1995). Conceptos de pedagogía aplicada a la empresa, Barcelona. Hay versión digital en <http://www.formador.org/doc/tecnicasdeaprendizaje.doc> Consultado (21/11/2008)
- Cerezo, P e Iniesta, R. (2006). Los formadores de formación continua en Catalunya. Barcelona: CESL, p. 19 en <http://www.formador.org/doc/ffc-competencias.pdf> (consultado 21/11/2008)
- Cerezo, P. e Iniesta, R. (2007). Guía de guías: resumen de investigación, marco teórico y presentación del proyecto. Barcelona: CESL, consultado (21/11/2008) en <http://www.formador.org/doc/guiaresum26es.pdf>
- Cerezo, P. (2008). Modelos de aprendizaje aptos para adultos [consultado \(21/11/2008\) en http://www.formador.org/doc/modelosaprendizaje.pdf](http://www.formador.org/doc/modelosaprendizaje.pdf)
- Eva Kaplan-Leiserson. Glossary Consultado (21/11/2008) en <http://www.learningcircuits.org/glossary>
- Ferrer y Guardia, F. (1908). La escuela moderna. Consultado (21/11/2008) en http://es.wikisource.org/wiki/La_escuela_moderna_:10
- Knowles, M. (1984). ***Andragogy in action: Applying modern principles of adult education***. San Francisco: Jossey Bass.
- Zapata, M. y Cerezo, F. (2007). La formación continua en Cataluña: Formación de formadores. Conclusiones y propuestas a partir de los resultados del estudio. *Formación de Formadores y competencias transversales. RED. Revista de Educación a Distancia. Nº 17*. Revisado el 12/01/2008 en <http://www.um.es/ead/red/17/>
- Watzlawick. P. y Krieg, P. (1998). El ojo del observador, p.80 Barcelona: Gedisa

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 Ver, entre otros, los siguientes enlaces consultados en (21/11/2008):
- 1996-2000: Cualificación de formadores para el uso de teleaprendizaje abierto en <http://www.a3net.net/es/telees.html>
 - 2002-2005: *eNSTRUCTOR Preparando la nueva generación de eFormadores* <http://www.a3net.net/enstructor>
 - 2006: Cerezo, P. y R. Iniesta (2006): *Los formadores de formación continua en Catalunya: Competencias transversales*. Barcelona: CESL, en <http://www.formador.org/doc/ffc-competencias.pdf>
 - 2007: Cerezo, P. y R. Iniesta (2007). Guía de guías: resumen de investigación, marco teórico y presentación. Barcelona: CESL <http://www.formador.org/doc/guiaresum26es.pdf>
- 2 Hay una referencia del curso que impartimos en Sagunto, ver revista *El Temps* de junio de 1985
- 3 Ver: <http://www.a3net.net/mk/a3nethistory.gif> (Consultado 21/11/2008)
- 4 CESL, es el centro de estudios sociolaborales, de Barcelona.
- 5 Ver mapa <http://www.formador.org/doc/323unidades-micro.gif> consultado (21/11/2008)
- 6 Consultado <http://www.a3net.net/glossari> (Consultado 21/11/2008)
- 7 <http://www.a3net.net/giordano> (Consultado 21/11/2008)
- 8 <http://www.formador.org/doc> Consultado (21/11/2008)
- 9 Sobre *definición y origen de los juegos* ver punto específico en este documento, más adelante.
- 10 Esta investigación y la prueba piloto han sido realizadas por el *Centre d'Estudis Sociolaborals* (CESL) y la consultora *a3 networking Ingeniería del conocimiento S.L.* dentro de las "Acciones complementarias y de acompañamiento a la formación continua 2007", financiadas por el Consorci per a la Formació Continua de Catalunya del Departament la Generalitat de Catalunya y el Fondo Social Europeo.
- 11 Ver <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11071.htm> consultado (21/11/2008)
- 12 Este apartado es un resumen del documento completo Cerezo, P. (2008). Modelos de aprendizaje aptos para adultos. El documento completo está disponible en <http://www.formador.org/doc/modelosaprendizaje.pdf> consultado (21/11/2008)
- 13 Para saber más consultar en Green, J. *Andragogy: Teaching adults* (1998). In B. Hoffman (Ed.), *Encyclopaedia of Educational Technology*. Retrieved May 24, 2007, Consultado (21/11/2008) en <http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/andragogy/start.htm>
- 14 *Conocimiento* es la habilidad para transformar información en acción efectiva y exitosa (adaptado de J. Tramullas 2001. Gestión de conocimiento: documento, grupo e internet) La información son datos estructurados y procesados, el conocimiento está orientado a la acción y es consecuencia de la experiencia personal. Consultado (21/11/2008) en <http://www.a3net.net/glossari>
- 15 Ver los resultados de investigación en Cerezo, P e Iniesta, R. (2006). *Els formadors de formació continua a Catalunya*. CESL, Barcelona. Consultado (21/11/2008) en <http://www.formador.org/doc/ffc-competencias.pdf>
- 16 *Autoritaria*, "Pedagogía autoritaria" es el contexto en el cual el formador toma todas las decisiones esenciales sobre contenidos, métodos, roles, evaluación...
- 17 Del latín *locus* = lugar.
- 18 Mecánico, de *mecano*, se trata al aprendiz como un mecanismo más de la cadena de producción, aprendiz que sirve para repetir otros mecanismos (productos, manufacturas)
- 19 De la conferencia pronunciada por Cerezo, P. en la Facultad de Ciencias Políticas de la Univ. de Bologna el 24/11/2006 y recogida en el libro de Paltrinieri, R. y Parmiggiani, P. (Eds.) (2008). RSC, *La responsabilidad social corporativa, "Risponsabili non per caso". Responsabilidad Social Corporativa en PYMES de España*, Cerezo, P. y Casals, J., p.162. Bologna: Mandragora.
- 20 La aplicación aquí de los conceptos *Posición complementaria superior y posición complementaria inferior* está inspirada en la Teoría de Gregory Bateson.
- 21 Ver Cerezo, P e Iniesta, R. (2006). *Els formadors de formació continua a Catalunya*. Barcelona CESL. Tras analizar 30 casos de formación presencial y ver también <http://www.johnstephenson.net/js-elearnage.pdf> tras analizar 100 casos de formación on-line. Consultado (21/11/2008)
- 22 "Los modelos están determinados, como emergentes de variables que regulan los distintos contextos, por factores que van desde lo social, lo político y lo económico hasta lo cultural. Son estos factores los que crean el territorio para fundamentar y poner en crisis los paradigmas reinantes." p. 31 Ceberio, M y Watzlawick. P (2006). El conocimiento del mundo en *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico* (orig. Barcelona 1998) Barcelona: Herder 2º edición.
- 23 Del latín *locus* = lugar.
- 24 Ceberio, M y Watzlawick (2006). Citando a Simons y colaboradores (1984) Vocabulario de terapia familiar) en *El conocimiento del Mundo* en *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico* (orig. Barcelona 1998) Herder 2006, 2º edición, p.28. También disponible en http://docentes.uacj.mx/marroyo/txtEL_CONOCIMIENTO_DEL_MUNDO.htm consultado el 01/12/2008.
- 25 Ceberio, M y Watzlawick (2006). *La nueva mirada en La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico* Barcelona: Herder, 2º edición,

p.197(orig. 1998)

26 Diccionario Real Academia Española <http://www.rae.es>

27 *Par*: Individuos pares son aquellos que están situados en el mismo nivel jerárquico, por ejemplo: hermanos, alumnos, compañeros de trabajo.

28 Ashby describió el proceso investigado por Piaget, permutando los términos *ensayo y error* por *búsqueda y fijación*, considerándolos conceptos más adecuados. Citado en Watzlawick. P. y Krieg, P. (1998). El ojo del observador, p.80 Barcelona: Gedisa (orig. Munchen 1991)

29 Cerezo, P. (2002) <http://www.a3net.net/ha/comticrs3.html> Curso comunicación interpersonal para teletrabajadores. *Unidad 5: Obstáculos a la comunicación*. El curso se impartió 2 veces a 60 formadores europeos y de Latinoamérica, organizados en 2 grupos de 30.

30 J. Nash formuló su tesis sobre *juegos no cooperativos* en 1950

31 *El juego genera situaciones inmediatas y utiliza una jerga de fácil comprensión*. Para saber más sobre la metáfora del juego ver: http://perso.wanadoo.es/aniorte_nic/apunt_terap_famil_13.htm

32 *La ley (las reglas), como expresión de vínculos, define en relación con determinadas condiciones los límites de lo posible. Pero no limita simplemente los posibles*. Ceruti, Mauro (1991). El mito de la omnisciencia y el ojo del observador en, Watzlawick. P y Krieg, P (1998). El ojo del observador. Barcelona: Gedisa. (orig. Munchen 1991).

33 *Estructuradísimo* significa que todo está bien organizado y controlado por el facilitador; sin embargo, es muy deseable que el alumno se sienta cómodo y en un entorno aparentemente distendido y de jolgorio.

34 Verlos en <http://www.formador.org/doces.htm>

35 Ver ejemplos de juegos, en el anexo "fichas de juegos".

36 *Desvariar*: Delirar, desviar (RAE). El juego mal aplicado puede generar despropósitos.

37 *Aprendizaje sumativo* es el aprendizaje que se acumula (suma) sobre el anterior.

38 Para saber más ver: http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=87507

39 Fuente: consultado (21/11/2008) en <http://www.eumed.net/libros/2007a/231/79.htm>

40 Ver más en <http://www.elergonomista.com/lidher.html>

41 Ver Spencer Grown, G. Laws of the form (Las leyes de la forma) (1973). "*Un universo se genera cuando se separa o se aparta un espacio*".

42 Distinción = sesgo. Es un mecanismo que sirve para orientar la percepción hacia un punto y ocultar otros. Así, cuando el presentador de un debate en TV dice "Señores: uno de estos 2 candidatos será presidente de la nación", entonces está centrando la percepción en esos 2 y está ocultando a los otros 50 candidatos.

43 *Puntuar la interacción* es un concepto proveniente de la terapia sistémica. Imaginemos que nos encontramos a 2 personas peleando, según el instante en que las veamos acusaremos a una o a otra de haber empezado la trifulca. *Puntuar la interacción* es poner un número de orden (1ª, 2ª, 3ª...) a cada una de las acciones.

44 Ceberio, M y Watzlawick. P. (Eds) (2006). La nueva mirada en La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico (orig. Barcelona 1998). Herder Barcelona, 2º edición, p.162, citando a Korzybski, 1973.

45 *Prescripción* de "prescribir": "El médico prescribió tomar 2 pastillas en cada comida durante 3 días"

46 "Nadie puede comprender una partida de ajedrez si únicamente observa los movimientos que se verifican en una esquina del tablero" Kohler (1929), consultado en <http://gestalt.idoneos.com/index.php/311470> el 01/12/2008

47 Ceberio, M y Watzlawick. P. (2006). La nueva mirada en La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico (orig. Barcelona 1998) Herder Barcelona, 2º edición, pp.172-173. citando a Piaget, 1937. Construcción de la realidad por el niño.

48 Algunos de estos principios son: visión, valores, roles, estilos, prescripciones, objetivos, recursos.

49 Ceberio, M y Watzlawick (2006). Epílogo en La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico. Herder, Barcelona p. 208-210, 2ª edición.

50 Buscando así contenidos significativos para los participantes.

51 *El mediador no trabaja en la zona de confort del alumno: en lugar de insistir en trabajar con el conocimiento o la habilidad ya consolidada, se trabaja con materiales, actividades y conceptos que implican un esfuerzo cognitivo para el alumno. Así, el foco de atención no está en el nivel actual, sino en el nivel del potencial. El principio vigotskiano del carácter social del aprendizaje implica que la cultura, el entorno, desempeña un papel determinante en el proceso. Debe entonces ser eje de la planeación y práctica educativas. Una instancia concreta es la tutoría de pares que involucra el flujo del conocimiento entre compañeros, donde por momentos un estudiante será quien realice las funciones mediadoras con otro; para después, y dependiendo de las áreas de desarrollo de los alumnos, invertir los papeles.* Consultado (21/11/2008) en <http://www.monografias.com/trabajos14/constructivismoedu/constructivismoedu.shtml>

52 *El juego genera situaciones inmediatas y utiliza una jerga de fácil comprensión*. Para saber más sobre la metáfora del juego ver: http://perso.wanadoo.es/aniorte_nic/apunt_terap_famil_13.htm

53 *Estructuras latentes*, son aquellos sistemas presentes pero no visibles; acorde con la Teoría de Sistemas.

54 Este resumen final sirve a los participantes para fijar el aprendizaje y hacerlo significativo, sirve al facilitador para evaluar contenidos y procesos. Según Piaget, sólo se crea aprendizaje si hay reflexión.

- ⁵⁵ *Contenidos principales* son los que el facilitador intenta fijar, mientras que *contenidos secundarios* son otros no previstos u otros que el participante descubre por su cuenta.
- ⁵⁶ Es decir, los participantes no sólo aprenden en este *campus* creativo sino que además muestran su interés por realizar *aprendizajes significativos*, acorde con el modelo constructivista.
- ⁵⁷ Ver en esta misma publicación los apartados “1.3. Resumen comparado, constructivismo” y punto 3 “primeras conclusiones”
- ⁵⁸ Ceberio, M y Watzlawick. P. (2006). La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico. Barcelona: Herder, 2º edición. (orig. 1998)