



EMPRENDEDORES EN EL AULA

Guía para la Formación en Valores y Habilidades Sociales de Docentes y Jóvenes Emprendedores

SILVIA DEL SOLAR



Equipo Colaborador: Soledad Cid Rodríguez,
Verónica Matte Velasco, Marlene Höllander Cartes



Silvia del Solar ha estado ligada a movimientos de profesores en torno a la transformación de las prácticas escolares e institucionales en vistas a la democratización social. Ha desarrollado una propuesta educativa en la que se articula el trabajo corporal, la socio - afectividad, la imaginación creadora y el trabajo en valores en el desarrollo de los contenidos culturales del currículo, en el análisis crítico de la realidad y en la transformación del rol de profesor. Actualmente, es Catedrática de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en el Área de Educación, Arte y Cultura, trabajando con distintas carreras de pedagogía. Se desempeña como docente en los Talleres de Desarrollo Profesional Docente de Pedagogía Básica y Pedagogía en Música y en las Cátedras de Ética y Formación en Valores y Gestión de la Innovación. Desde el año 2007, es miembro del Equipo de Expertos de Formación en Valores y Convivencia Escolar de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura.

Fundación para la Educación, el Desarrollo y la Cultura Regional, FUNDAR Región
Fundación Gestión Regional es una organización de derecho privado sin fines de lucro, con personalidad jurídica autorizada por el Ministerio de Justicia de Chile según Decreto Exento N° 4919 del 29 de diciembre de 2006.

FILOSOFÍA: Creemos en el ser humano y en sus infinitas capacidades, lo que nos mueve a la reflexión crítica y el protagonismo en las personas a través del desarrollo de una ACTITUD EMPRENDEDORA, aportando con ello a la transformación de los sectores más vulnerables de la sociedad.

MISIÓN: La misión de FUNDAR Región es favorecer el bienestar, la autonomía, la confianza y el protagonismo de sectores vulnerables del país, educando a las personas para que desarrollen su capacidad emprendedora, mejorando así su calidad de vida, la integración y el desarrollo productivo y humano regional.

DIRECTORIO:

Presidente: Carlos Muñoz Villalobos, economista y MBA Universidad Adolfo Ibáñez

Vicepresidente: Gustavo Ramdohr Vargas, Past President de ASIMET y ASEXMA

Director: Sergio Boisier Etcheverry, Doctor en Economía

Secretario: Mauricio Aguilar Madaune, sociólogo

www.fundacionregional.cl

Emprendedores en el Aula

Guía para la formación
en valores y habilidades sociales
de docentes y jóvenes emprendedores

Autora: Silvia del Solar Sepúlveda
Equipo Colaborador: Soledad Cid Rodríguez
Verónica Matte Velasco
Marlene Holländer Cartes
Santiago, abril, 2010

El cambio requiere de instancias de contención,
que permitan el mínimo de confianza
para aventurarse por caminos no pisados;
también requiere apoyarse en un germen
propio desde el cual brotar; aún cuando el
agua pueda proceder de un jarro ajeno.

...es preciso considerar la función
social de la escuela, comprender
que ella se encuentra en
relación con nuestro proyecto
más sentido de persona, de país,
de sociedad y de mundo *

3

*Del Solar, Silvia: "La gestión de los cambios y los cambios de la gestión"

Revista Docencia N° 21 Colegio de Profesores de Chile pp. 18

En: <<http://www.colegiodeprofesores.cl/docencia/pdf/21web/Politica%20Educativa-21/Silvia%20del%20Solar-21.pdf>>

"La gestión de los cambios y los cambios de la gestión en las organizaciones escolares chilenas", Política Educativa, Revista Docencia N21 pp.1-27

Registro de Propiedad Intelectual N° 191024
24 de abril 2010

Diseño e ilustración: Jorge Rojas Varas
Diagramación y portada: Amaya Rojas Arnal
Aura: 225 17 08

Abril, 2010

Este libro se realizó en el marco de la ejecución del proyecto "Apoyo a la Creación de Empresas lideradas por Jóvenes en la VI Región, Chile"; dicho proyecto fue cofinanciado por el Fondo Multilateral de Inversiones del Banco Interamericano de Desarrollo.

ÍNDICE

SOBRE ESTE TEXTO GUÍA	11
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1. ENFOQUE TEÓRICO Y LINEAMIENTOS CONCEPTUALES	23
¿Qué entendemos por “espíritu emprendedor”?	26
¿Un emprendedor “nace o se hace”?	27
Tendencias educativas pro emprendimiento.	28
¿Es posible “aprender a emprender”?	28
Creatividad y perseverancia: claves del emprendimiento	29
Habilidades psicosociales para un emprendedor	29
Jóvenes y emprendimiento	31
La brecha intergeneracional	33
Emprender: un desafío a la entereza	35
CAPÍTULO 2. CRITERIOS METODOLÓGICOS DE LA PROPUESTA	39
Metacognición y valoración del grupo	39
Docente - facilitador versus docente - directivo	40
Valoración de lo vivencial	41
Imaginario y (de) construcción de barreras sociales	41
El lenguaje como constructor de realidades	42
Desarrollo emocional y valórico	43
Aprendizaje por descubrimiento: rol docente	44

	CAPÍTULO 3.	
	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	49
	Climas dialógicos y vinculantes	52
	Relajación, respiración y concentración: conexión consigo mismo	52
	Promoción del trabajo grupal	54
	Un docente facilitador: un estudiante protagonista	55
	El valor de las prácticas lúdicas y sus aportes, un ejemplo: el juego de roles	56
	Análisis y sistematización de actividades cotidianas	57
	CAPÍTULO 4.	
	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	61
	Registro de avances individuales y grupales	61
	Evaluación personalizada y promoción de la autoevaluación	62
	Análisis, reflexión y sistematización	63
8	Formatos de apoyo al proceso de evaluación	64
	CAPÍTULO 5.	
	CONTENIDOS CENTRALES DE APRENDIZAJE	73
	Módulo 1: "Aprendiendo a conocerme para construir un proyecto de vida autónomo y responsable"	74
	Módulo2: "Las redes sociales como referente permanente del proyecto de emprendimiento"	79
	Módulo3: "El desarrollo de habilidades para el emprendimiento"	85
	CAPÍTULO 6.	
	ACTIVIDADES DE TRABAJO SUGERIDAS	93
	La caminata: como ritual de aproximación empática al "otro" y apropiación espacial	95
	La respiración, destreza vital: selección de ejercicios	103

Juegos breves para la conformación de grupos	107
Ejercicios de relajación y energización	109
Dinámica de conocimiento y construcción de identidad colectiva	113
Coincidiendo consigo mismo	116
¿Cómo te veo, cómo te siento?	119
¿Cómo soy yo y cuán aceptado soy?	122
Aprendiendo a aceptarse y valorarse	125
Las actividades que me gustan	128
El telégrafo y el teléfono	133
Comunicándonos con fósforos	135
Generando competencias para la comunicación	139
Comunicándonos a partir de esculturas con tema dado	148
Expresando el mundo emocional	150
El ciego y el lazarillo	153
Fortaleciendo las redes de mi propia familia	157
Enfrentando la presión de los pares	163
Cuando yo fui objeto de presiones	172
Nuestra percepción de los conflictos	176
Elaborando los conflictos familiares	178
Tomando decisiones	183
Un día pleno de decisiones	188
Tomando decisiones: ejercicio de la Nasa	193
Variante para el ejercicio de toma de decisiones de la NASA	200
Toma de decisiones para un viaje interplanetario relevante	204

	Introduciéndonos al trabajo en equipo	209
	El rompecabezas colectivo	211
	Construimos nuestra torre: competencia inter-equipos	214
	Tengo derecho a ser asertivo	220
	Practicando la asertividad	228
	Jugando a subir y bajar de estatus	231
	Adquiriendo destrezas para jugar con el estatus social 1	233
	Adquiriendo destrezas para jugar con el estatus social 2	242
	Lo que yo salvaría de este mundo...	247
	Creando a partir de la libre imaginación	252
	La riqueza de la percepción	254
	Desarrollo de la creatividad a partir de un objeto dado	259
10	Desarrollo de la creatividad y del trabajo en equipo, a partir de tres objetos dados	261
	La fila mágica	264
	Creación colectiva a partir de un cuento o narración	266
	Trabajando conflictos a partir de un problema cotidiano de comunicación	273
	Cómo hemos aprendido a reaccionar frente al conflicto	276
	¿Soy perseverante?	281
	Desarrollando mi perseverancia	287
	Compartiendo valores trascendentes	295
	El valor de emprender	304
	BIBLIOGRAFÍA	315

SOBRE ESTE TEXTO GUÍA

El documento que se presenta a continuación, ha ido teniendo sus propias vicisitudes, giros y derroteros; no obstante - y entre estos últimos - ha prevalecido, como norte, la voluntad y disposición a contribuir en la promoción de una cultura del “emprendimiento” que rescata, entre otros, el valor de la creatividad, la autonomía, la reflexividad, el trabajo colaborativo y la capacidad de soñar mundos mejores.

En este sentido, a lo largo de este Texto Guía, más allá de las acepciones, concepciones, creencias y/o imaginarios con los cuales vinculemos un concepto tan en boga como el del “emprendimiento”, nos posicionamos frente a este tema desde un marco valórico centrado en la persona, con toda la complejidad que esto conlleva, relevando la necesidad de considerar el desarrollo integrado de los distintos aspectos que la conforman, así como su proyección hacia el cambio social y el progreso de los colectivos donde se participa.



Esta guía es fruto no sólo de un trabajo individual; su mayor riqueza radica en haber contado con diversas complicidades; vale decir, con un equipo de horizontes compartidos. Por tanto, la asumo como resultante de un trayecto colectivo en cuyo proceso de construcción previa, cobran un sitio privilegiado mis propios alumnos y alumnas de ayer y de hoy, en todos aquellos escenarios donde he nutrido mi apasionante tarea.

Me cabe expresar, también, que el prisma pedagógico aquí expuesto deviene de una síntesis laboral y vivencial de profesionales que, durante muchos años, se han reunido para reflexionar acerca de la indispensable transformación del clima educativo y del papel que juegan los docentes, así también otros profesionales.

En consecuencia, el leit motiv que nos ha sintonizado para llevar adelante esta propuesta ha sido, fundamentalmente, el interés por facilitar a nuestros estudiantes instancias de comprensión plena y lúcida de sus contextos cotidianos, su desarrollo como sujetos críticos, interpelantes de la realidad que viven, propositivos y dotados de un compromiso ético, respecto de los procesos que atraviesa nuestra sociedad actual.

12 Lo anterior ha podido materializarse gracias a los aportes de Soledad Cid quien, desde la doble mirada de la antropología y la educación, nos hizo comprender la importancia de las redes sociales en la formación de sujetos emprendedores, así como enfatizar una aproximación más asertiva y empática respecto a la cultura de los jóvenes hacia los cuales se dirige esta guía.

Verónica Matte aportó con su participación en conversaciones, revisión documental y apoyo a la producción de las actividades de trabajo; ello me ha permitido decantar lo que es el producto de mi propia trayectoria profesional, la que históricamente ha sido retroalimentada por maestros y amigo/as quienes, como ella, han contribuido a este enfoque. Su trayectoria personal y profesional, ligada al trabajo directo con estudiantes de enseñanza media y con sus maestros, ha sido de gran valor para acercar este texto a la realidad actual de los liceos.

Finalmente, la tarea de Marlene Holländer (Mar), ha sido de un profundo respeto y valoración del otro, expresado en el minucioso trabajo de entretejer las hebras de las distintas contribuciones y componentes del texto. Contando con esta disposición, y desde una mirada que conjuga lo antropológico, lo pedagógico y lo comunitario; el rescate de este material llegó en un momento de crisis, cuando ya no solo el mismo, sino quienes contribuyeron desde el inicio en él parecían agotadas.

Si bien la propuesta está orientada a colaborar con docentes y jóvenes que se integran al proceso edu-

cativo en sectores considerados de vulnerabilidad, se busca conjugar lo reflexivo y lo operacionalizable respecto a las temáticas abordadas, con una flexibilidad tal, que sean los propios contextos socioculturales los que nutran y enriquezcan las distintas etapas de formación, desde sus particularidades. De esta manera, se quiere enfatizar la idea de que todas las instancias sociales poseen un acervo cultural y valórico que puede ser considerado para potenciar lo educativo y, específicamente, el emprendimiento. De igual modo, se busca superar la lógica “recetaria” con que se elaboran algunos textos guías.

En consonancia con lo expuesto, el texto está conformado por cinco capítulos, antecidos por una introducción. Esta busca contextualizar la temática del emprendimiento a través de una selección de antecedentes en los cuales se enmarca su aparición, y a partir del posicionamiento que, tanto la autora como el equipo colaborador adoptan, toman respecto al enfoque del emprendimiento en el ámbito educativo.

En el capítulo 1, ENFOQUE TEÓRICO Y LINEAMIENTOS CONCEPTUALES, se profundiza en el abordaje de algunos tópicos y se ofrece un marco conceptual que orienta la propuesta. Todo ello, en vínculo directo con el tema del emprendimiento y con el universo específico al que se pretende llegar; en este caso, jóvenes de sectores vulnerables, relevando el énfasis a la mirada indagatoria que busca anteponer el prisma de las fortalezas y de las potencialidades por sobre el de las carencias.

El capítulo 2, CRITERIOS METODOLÓGICOS DE LA PROPUESTA, recoge los ejes centrales sobre cuya base se articulan los contenidos en vistas a su operacionalización posterior.

En el capítulo 3, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, a través de la selección de éstas, se profundiza en la visión de educación, de sociedad y de sujeto de la propuesta; tópico vinculado a la no neutralidad disciplinaria – no sólo educativa – perspectiva que ronda y da un contenido de fondo al texto, en el entendido que en él se compromete una visión de educación, de sociedad y de sujeto.

En el capítulo 4, ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN, se presenta el enfoque evaluativo de la guía, el sentido visto en ellas, sus alcances e impactos, a partir de una selección que busca potenciar la coherencia metodológica, considerando la propuesta en su totalidad. Además, se adjuntan instrumentos de apoyo al proceso de evaluación

El capítulo 5, denominado CONTENIDOS CENTRALES DE APRENDIZAJE presenta los contenidos organizados en torno a módulos, los que corresponden a unidades de sentido.

El capítulo 6, ACTIVIDADES DE TRABAJO SUGERIDAS, como su nombre lo indica, ofrece una rica gama

de actividades para desarrollar habilidades sociales, las que si bien se relacionan en su secuencia de presentación con los contenidos y módulos, pueden ser utilizadas libre y flexiblemente por quienes las apliquen en sus sesiones de trabajo formando jóvenes emprendedores o en otros ámbitos educativos.

Finalmente, hay un recuento bibliográfico de fuentes impresas y electrónicas; y en la separata de Anexos, se incorporan algunos documentos de apoyo, especialmente escritos para este texto, los que cada docente podrá utilizar a voluntad, sea para trabajar desarrollando y/o ampliando esta propuesta, o bien, para ponerlos a disposición de otros contextos pedagógicos de aula, talleres, espacios comunitarios, de autoformación, etc.

"(...) Desde muy temprana edad nos enseñan a analizar los problemas, a fragmentar el mundo. Al parecer esto facilita las tareas complejas, pero sin saberlo pagamos un precio enorme. Ya no vemos las consecuencias de nuestros actos; perdemos nuestra sensación intrínseca de conexión con una totalidad más vasta. Cuando tratamos de ver la "imagen general" tratamos de ensamblar nuevamente los fragmentos, enumerar y organizar todas las piezas.

*Las herramientas e ideas presentadas están destinadas a destruir la ilusión de que el mundo está compuesto por fuerzas separadas y desconectadas. Cuando abandonamos esta ilusión podemos construir "organizaciones inteligentes", organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende en conjunto (...)" **

INTRODUCCIÓN

La temática del “emprendimiento”, aunque aparezca hoy, como novedosa y de reciente data, está imbricada en la propia historia de la humanidad, en todos los tiempos y en todas las culturas. Todos los grupos humanos se han visto enfrentados a la necesidad de promover maneras de pensar y actuar, acorde a su historicidad y demarcaciones culturales.

Todas las culturas, de uno u otro modo, han diseñado estrategias orientadas hacia un manejo apropiado de los recursos disponibles para fines de su reproducción social, contemplando niveles de sustentabilidad mediante un adecuado uso y aprovechamiento de saberes. Así también, han contado con experticias acumuladas, capitales humanos y materiales; favoreciendo así la identificación y aprovechamiento de oportunidades, el fortalecimiento y la negociación de liderazgos, previsión y gestiones de riesgo, convivencia con la incertidumbre y una buena dosis de aprovisionamiento de sentido, a fin de dotar a sus comunidades de directrices valóricas y de un accionar trascendente.



Es más, podemos decir que la propia historia de la humanidad, ha sido un largo e incesante recorrido de emprendimiento. Esto, con mayores o menores logros, con aciertos y desaciertos; no obstante, se trata de una trayectoria que se traduce en aprendizajes acumulados por generaciones precedentes, cuya multiplicidad de experiencias nos permite capitalizar hoy una diversidad de voces y lecturas para aquilatar nuestro pasado, interpretar nuestro presente, y proyectar nuestro futuro.

El enfoque del emprendimiento, en su marco de conceptualización teórica occidental, tiene como punto de partida la perspectiva de lo empresarial y organizacional. Esto, desde la introducción del término *entrepreneur* a inicios del siglo XVIII, en textos de economía de la época, lo que se atribuye al economista francés Richard Cantillon. Inicialmente, el concepto es relacionado con “el espíritu de aventura”, vale decir, con una vocación de “pionero”, de aquellos que se lanzan hacia la consecución de logros inciertos. Sin embargo, etimológicamente el vocablo *entrepreneu* proviene del latín *prendre*, lo que suele traducirse como aquél que se compromete y que por tanto, realiza bien su tarea.

En Estados Unidos, el *entrepreneurship* o espíritu emprendedor, es un término que se ha venido usando desde la década de los 80', en referencia a un sistema de formación, con énfasis en el desarrollo de habilidades para la generación de autoempleo, todo ello en respuesta a economías en crisis o emergentes.

16

En el ámbito local, el ensayo “*Entrepreneurship and the Wired Life*” de Flores y Gray (1999)¹ constituye un reconocido documento en diversas disciplinas, entre ellas en el ámbito educativo. En éste, junto con dar cuenta de los grandes impactos sociales y económicos que se hacen sentir, producto de la crisis que golpea con fuerza a fines de los 90', los autores nos confrontan con el distanciamiento de las políticas públicas respecto al avance tecnológico, las expectativas que los medios de comunicación e Internet van instalando en las aspiraciones sociales, no obstante, la persistencia de un desigual acceso a la educación, por una parte y, por otra, con las precarias herramientas con las cuales una buena parte del alumnado se inserta en el mundo laboral, en el mejor de los casos.

Frente a lo anterior, y al auge de esta temática, se constata desde lo teórico y lo empírico, las resultantes positivas que devienen cuando se cuenta con un efectivo fortalecimiento de relaciones entre las variables emprendimiento, educación, empleo y potenciación de la comunidad local. Sin duda, que las políticas gubernamentales y, por ende, el rol que el Estado esté dispuesto a jugar en ello resulta gravitante.

La creciente aproximación entre la educación y la empresa, sumada a la necesidad de abrir espacios e instancias efectivas para combatir el desempleo, ha llevado a nuestras autoridades del Ministerio de Educación a la necesidad de prestar atención al tema del emprendimiento, en los últimos años. De esta

1. En: <www.plataforma.uchile.cl> “El final de las profesiones. Nuevas formas de trabajo y de política pública” (Flores F. y Gray J.:1990)

forma, se han hecho estudios y se han aplicado iniciativas de formación con sello en el emprendimiento en programas dependientes del MINEDUC o de corporaciones de educación.

Muchas de las iniciativas, ya mencionadas, han contribuido con grandes aportes en la formación de una cultura del emprendimiento en nuestro país; sin embargo, estimamos que prevalece en ellas una visión del emprendedor muy ligada al hombre (o mujer) de negocios, entendiéndolo como un sujeto que logra salir adelante en virtud de logros individuales, y de capacidades que desarrolla pese a carencias o dificultades, frente a las cuales resulta ser más fuerte o resiliente.

Contrario a lo anterior; este texto privilegia una perspectiva integradora, centrada en el reconocimiento y auto reconocimiento del joven como Sujeto Social, por ende, tan crítico como autocrítico y propositivo; hábil en la identificación de situaciones problemáticas como también en las vías y mecanismos de gestión para la resolución de estas. Asimismo, se enfatiza la postura del joven emprendedor como una persona comprometida con su medio, capaz de sacar adelante proyectos colectivos.

La promoción de una cultura emprendedora en nuestro país, desde el ámbito educativo, involucra, entre otros y en primer lugar, ir despejando lo que entenderemos por tal; nos cabe replantearnos, todas las veces que sea necesario, el rol que nos proponemos realizar desde la educación. Definitivamente, está más que evidenciado que ésta tarea no puede y no debe ser abordada sólo desde una lógica mercantil. Incluso, desde los nuevos enfoques empresariales, el capital humano viene cobrando una posición central, siendo este un recurso privilegiado e indispensable para su desarrollo.

17

Por tanto, el enfoque del emprendimiento que se proponga desde un enfoque educativo, ha de privilegiar los valores humano-sociales, fortaleciendo una cultura escolar que se densifica y sustenta, toda vez que consigue ir potenciando aquellas genuinas subjetividades en las mismas redes en las que se entretienen y viven. Es decir, aquellas que emergen en auténticos espacios de aprendizaje mutuo, entre educando y docente-facilitador que reconoce en sus educandos sujetos sociales con una rica procedencia comunitaria y con un bagaje de aprendizajes importantes que provienen de su experiencia más allá de la escuela; puesto que, el fenómeno pedagógico real, transcurre en la cotidianidad de la vida, y cuya objetivación-ontológica - se entiende - no ha de contemplar otro fin que el facilitarnos la comprensión de una diversidad y heterogeneidad de procesos propios del mundo social y de la complejidad de la naturaleza humana. Es decir, en ningún caso, recetas transferibles, producto de una generalización irreflexiva.

Lo anterior; nos convoca en primer lugar, a acortar distancias entre el mundo cotidiano y el aula, instalando aquí los debates sociales contingentes, más aún cuando se juega en ello el reconocimiento y valoración de las diferencias, aspiraciones de equidad social, de etnia y de género, entendiendo que esto contribuye con

la sociedad chilena en su conjunto, constituyendo, a su vez, instancias dinamizadoras de un desenvolvimiento pleno de los potenciales cognitivo, afectivo, creativo, ético, espiritual y político de los jóvenes.

En segundo lugar, insta a esforzarnos por trascender todo reduccionismo, profundizando y ampliando el enfoque con el que suelen plantearse estas temáticas, desconociendo a priori, tanto potencialidades como también capitales sociales y humanos, no pocas veces presentes en estado de latencia, pero nunca ausentes del todo. Esto, debe partir desde las propias etapas diagnósticas de los universos humanos y sociales con los cuales trabajamos. Vale decir, identificando con igual agudeza los aspectos deficitarios, como aquellos particularismos que los potencian individual y colectivamente, de tal modo que, en verdad, la propuesta pedagógica sea trabajada como un aporte a fin que los jóvenes de sectores vulnerables, no continúen sumando experiencias que dificultan y frustran el desenvolvimiento de sus potencialidades.

Ahora bien, formar en valores resulta más bien una tarea de largo aliento; no sólo en lo que respecta al proceso de realización de la misma, sino también en lo concerniente a la formación y autoformación permanente de todos quienes nos aventuramos en este compromiso. Cabe, dentro de este escenario, enunciar aquí algunos de los factores en juego.

- 18 Como ya señalara alguna vez, y considerando aquellas “transformaciones culturales profundas”, es decir, acordes a la magnitud de “las que se pretenden en las escuelas de nuestro país”, no basta con indagar en las “tensiones en que se desenvuelve hoy la organización escolar pública chilena”; es preciso, además, encontrar los mecanismos personales y colectivos - desde lo que a nosotros compete – en el más amplio marco de inter y transdisciplinariedad que como comunidad docente nos atañe – a fin de hacernos cargo de este cotidiano tensionado donde los docentes, “por una parte, tienen que responder a las nuevas exigencias que se les hace desde el Estado y la sociedad y, por otra, viven una gran variedad de conflictos en su seno, que les impiden su positiva transformación”²; todo lo cual redundará en fragmentación, pérdida de creatividad y real sentido pedagógico.

Lo expresado, nos aporta indicios respecto a que, si bien la tarea plantea desafíos no imposibles de asumir, requiere cuestionarnos acerca del modelo de escuela que estamos dispuestos a promover como docen-

2. Estas citas corresponden a párrafos de un artículo de mi autoría, el cual se apoya en los resultados de una investigación realizada junto a un equipo de profesionales del PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación). Desde una mirada cualitativa a las políticas gubernamentales, los resultados interpelan el análisis y la evaluación de las políticas educativas que tienden a efectuarse desde indicadores de impacto cuantitativos, invisibilizando la pluralidad de realidades en las que - en la práctica - transcurren los procesos de enseñanza - aprendizaje, en los cotidianos de escuelas y liceos de nuestro país. [en línea] “La gestión de los cambios y los cambios de la gestión en las organizaciones escolares chilenas”, Silvia del Solar Sepúlveda, Rev. Docencia, Política Educativa N° 21 p18-27 En: <www.colegiodeprofesores.cl/docencia/pdf/.../Silvia%20del%20Solar-21.pdf>

tes y como sociedad. Esto, mucho más allá del sector de jóvenes, niños o adultos con quienes realicemos nuestro ejercicio docente. Hemos de indagar, por ejemplo, si el anclaje está dado por un modelo homogeneizante, centrado en logros unidimensionales sobre la base del exitismo y la competencia, en desmedro de valores tales como la colaboración, la empatía, la solidaridad y el compromiso; todos ellos cruciales ante un mundo que debe hacer conciencia que la pervivencia como especie es tarea de todos y que la diversidad, es fuente de riqueza y no un problema.

En el escenario latinoamericano, contamos con una población de jóvenes, cuya heterogeneidad confluye en la búsqueda de espacios apropiados para una identidad fragmentada, quizás una tarea que ni siquiera nosotros, los supuestos adultos, hemos logrado asumir del todo.

Con relación a lo anterior, dado el tema que nos convoca y situándonos en la era de la llamada “globalización”, nos cabe indagar en nuestras propias fuentes inspiradoras de emprendimiento, las cuales – sin duda – son ricas y diversas. Todo esto, pensando en que precisamos enfatizar el abrirnos a la diversidad, reconociendo y valorando, en primer lugar, la nuestra; de tal modo, que podamos aportar desde lo propio, potenciando lo que está en resonancia con nuestras realidades más próximas e incorporando creativamente aquello que nos resulte más apropiado de otros escenarios.

CAPÍTULO I.
ENFOQUE TEÓRICO Y
LINEAMIENTOS CONCEPTUALES

CAPÍTULO I. ENFOQUE TEÓRICO Y LINEAMIENTOS CONCEPTUALES

23

El primer supuesto que nutre esta propuesta, sostiene que el desarrollo del espíritu emprendedor implica repensar la educación. Ello, si aceptamos por una parte, que la enseñanza y formación de éste, ha de orientarse hacia la promoción de una nueva forma de relación de los estudiantes con el mundo, más también, ha de contemplar el posicionamiento del docente comprometido, con un proceso que involucre una auténtica disposición a la transformación del medio; ello, desde la auto transformación o la transformación del sí mismo. Vale decir que, el desafío implícito en esta temática, guarda estrecha relación con la necesidad de revisar la propia forma de vincularse del sujeto consigo mismo y con su entorno.

Desde esta perspectiva, el docente ha de entenderse como un sujeto en aprendizaje, acorde al sentido que Paulo Freire le asigna³, es decir, como aquella persona comprometida con el acto educativo, desde una experiencia horizontal de transformación permanente, por tanto, que involucra tanto al docente como al estudiante.

Dicha forma de entender el proceso educativo, si bien significa considerar una diversidad de matices, en términos comparativos con la experiencia pedagógica de corte tradicional, involucra – a su vez - nuevos

3. FREIRE, PAULO: Pedagogía de la autonomía, Ediciones Paz y tierra, Sao Paulo, Brasil, 2004.

retos para el docente, no obstante ello, implica nuevas satisfacciones. Esto, ya que por una parte ofrece al propio docente la alternativa de desarrollar una nueva reflexión respecto a sí mismo, y respecto a la forma en que enfoca las distintas experiencias de su vida profesional y personal. Por otra, le permite iniciar un camino de reflexión y construcción de la experiencia educativa, de manera más próxima a sus estudiantes, en tanto acto de transformación profunda, orientado a la promoción de sujetos activos, autónomos, creativos y responsables de sus propios actos.

Siguiendo la línea del educador brasileño, y aceptando que, si bien educamos a otros, reconocemos y validamos significativamente que, en ese quehacer nos educamos permanentemente desde un “nos-otros”; de tal modo que los actores involucrados se ven enriquecidos por un clima de diálogo entre saberes y prácticas que transitan en un continuo de ACCIÓN-REFLEXIÓN-ACCIÓN.

Acorde a lo expuesto, la propuesta pedagógica que subyace en este TEXTO GUÍA, se orienta a educar para la acción transformadora, promoviendo una conciencia crítica, la que emerge del análisis reflexivo y relacional (pensamiento analógico), cuyo objetivo central, es el de contribuir a la integración de los sujetos/personas en formación, en instancias de participación vinculadas directa e indirectamente a lo educativo, lo laboral, lo social y lo comunitario, desde un posicionamiento crítico, autocrítico, proactivo, colaborador y por tanto, propositivo.

24

Lo anterior, permite señalar otro supuesto que anima esta propuesta, esta vez, referido a la comprensión de que una adecuada formación en valores de reconocimiento universal, trabajados bajo un prisma transversal, contribuye significativamente al desarrollo ético de los sujetos. Ello, en el entendido que se requiere de una ejercitación vivencial sobre la necesidad del intercambio y colaboración con otros, una toma de decisiones que acoja la pluralidad y module disonancias, el reconocimiento, valoración y respeto por la diferencia; así como también, la identificación y aceptación de las limitaciones propias y la de los otros. De este modo, se contribuye a la formación de ciudadanos conscientes, vale decir, no sólo con un profundo desarrollo de su capacidad crítica, sino también, proactivos y propositivos frente a las problemáticas individuales y colectivas.

Lo expresado hasta aquí, asume que todo proceso educativo ha de fomentar actitudes positivas y por tanto, comportamientos concordantes con los principios éticos que resultan conscientemente asumidos. En consonancia, los contenidos desarrollados, así como las actividades propuestas en esta Guía, procuran que el docente pueda implementar experiencias educativas que ofrezcan a sus estudiantes la posibilidad de desarrollar; tanto competencias cognitivas, sociales, como emocionales. Se espera así, que estos puedan

desarrollar las competencias, destrezas y habilidades indispensables ante la complejidad y dinamismo que caracteriza a la sociedad actual. Es decir, atendiendo a las capacidades requeridas para vivir la vida como sujetos en condiciones de enfrentar un mundo incierto, en transformación permanente y de alta exigencia para la inserción social y laboral.

Importante es señalar que, trabajar esta temática, implica para el docente no sólo el manejo de contenidos específicos sino que, además, la disposición vivencial a una experiencia de perfeccionamiento, la cual busca contribuir a su labor pedagógica, en disposición al ejercicio reflexivo de sus prácticas habituales, teniendo como norte el desarrollo de sus propias capacidades de emprendimiento, recuperando y/o profundizando con ello, el goce de la propia profesión.

Se trata entonces de generar experiencias educativas que permitan, tanto a estudiantes como a docentes, revisar su relación y comprensión del mundo. Dicho de otro modo, los contenidos carecen de importancia por sí mismos; estos adquieren relevancia en la medida que van siendo orientados en pos de una verdadera pedagogía de la reflexión y, por ende, facilitando una efectiva transformación de los sujetos participantes.

Esta forma de entender la relación pedagógica, así como el sentido atribuido a la misma, posibilita a los estudiantes una forma de comprenderse a sí mismos como sujetos sociales, de tal modo que, junto con perfeccionar su condición humana, puedan ver incrementadas sus posibilidades de inserción y realización en el ámbito laboral. Ello no solo resultará positivo para el alumnado, sino también para el propio establecimiento y los docentes, toda vez que se fortalece la vocación pedagógica y la realización de sí mismos, como personas, a través de tales logros.

25

A continuación, se entregan algunos lineamientos con relación a los conceptos e ideas centrales vertidas en párrafos anteriores. No se trata aquí de instalar una propuesta clausurada sino, como el propio texto se presenta, lo que se ofrece es una Guía motivadora, a fin de indagar y vivenciar reflexivamente la práctica pedagógica cotidiana, desde la dimensión estudiante/docente, de manera conjunta.

La opción de apropiación particular, resignificación y/o profundización de estos lineamientos, ha de redundar – esperamos - desde el propio enriquecimiento que docentes y estudiantes propongan, en una participación activa de los procesos educativos y sociales, identificando valores de bien común, así como vías propicias al emprendimiento integral, individual y colectivo.

¿Qué entendemos por “espíritu emprendedor”?

Emprender supone enfrentarse a una serie de circunstancias, en la mayoría de los casos, desconocidas. Es más, requiere enfrentarse a las propias debilidades, al entorno, y a los desafíos que nos depara cada día. Hablar de “espíritu emprendedor”, nos aproxima a esa fuerza que nos alienta y fortifica en la acción. Ello, puesto que necesitamos de esa disposición para hacernos cargo de los cambios y transformaciones, carencias y/o anomalías existentes en el mundo que habitamos; por tanto, no es de extrañar que si abordamos el emprendimiento social, como quehacer propiamente humano, encontraremos como valores que lo animan, la fortaleza interior; la perseverancia, un profundo conocimiento, comprensión y compromiso con el devenir de sí mismo y de los pares, incluso, yendo más allá de los obstáculos o fracasos momentáneos.

26

Por tanto, el espíritu emprendedor se vincula estrechamente con una disposición a rastrear tendencias y cambios del entorno que nadie ha visto o a las que no se les ha prestado atención.⁴ De este modo, la persona que ha desarrollado este espíritu emprendedor; logra hacer una lectura y un análisis del contexto en que se encuentra, sea éste institucional, local o de mayor amplitud, leyéndolo de manera tan singular; que percibe con precisión, la necesidad existente y la vía por donde la respuesta a esa necesidad debe ser construida. En ese momento, el emprendedor ha descubierto una oportunidad y los recursos para aprovecharla. Aquí radica una de las habilidades centrales de un emprendedor; la cual le permite originar emprendimiento.

La concepción de emprendimiento que aquí se propone, no solo considera la capacidad de generar un negocio o una respuesta interesante o innovadora ante el medio, en pro del mejoramiento de las condiciones productivas, sino que incorpora plenamente la capacidad de conformar situaciones que permitan gestionar una innovación o respuesta creativa ante las situaciones de la vida colectiva cotidiana, es decir; que proponga un reto más allá de lo habitual.

A la persona emprendedora no le basta “imaginar la solución”, sino que además, logra que la respuesta o solución que ha pensado, se operacionalice, es decir; que sea puesta en acción, logrando el objetivo planteado, y dando respuesta a la situación específica que lo impulsó a imaginar y crear⁵. Por tanto, cuando hablamos de emprendimiento, estamos hablando de una capacidad que resulta pertinente a todos los ámbitos de acción humana que ameriten generar respuestas alternas a las ya existentes, o en las que la percepción de una nueva potencialidad o necesidad a ser satisfecha, permita la generación de una nueva respuesta.

4. ROBBINS, STEPHEN Py COULTER, MARY. Administración, Octava edición, Pearson Educación, México, 2005, pág. 40.

5. CASTILLO H, ALICIA. Estado del Arte en la Enseñanza del Emprendimiento, castillo@chilesat.net , Intec Chile, 1999.

En suma:

- El espíritu emprendedor está estrechamente ligado a la iniciativa y a la acción.
- Las personas desarrollan su capacidad de innovar con voluntad de probar cosas nuevas o de hacerla de manera diferente.
- Para convertirse en emprendedor; es necesario desarrollar la disposición mental y afectiva hacia la experimentación, reaccionando con mayor apertura y flexibilidad ante los desafíos que enfrentan.
- Empresarios y emprendedores no son lo mismo; se puede ser emprendedor sin ser empresario.
- Hay diversos tipos de emprendimiento, entre ellos los personales, no obstante, en muchos de los emprendedores existe un vínculo de preocupación y acción social.
- Dentro de los ámbitos a desarrollar en un emprendedor están las habilidades sociales.

¿Un emprendedor nace o se hace?

27

Todas las personas tienen un potencial de emprendimiento, en mayor o menor grado, pero su desarrollo estará condicionado (y no determinado) por los siguientes factores:

- Experiencia
- Formación
- Redes sociales
- Valores predominantes del entorno
- Políticas sociales para favorecer el emprendimiento

Educar desde el prisma del emprendimiento requiere, entre otros múltiples aspectos, formar “personas” con sentido de equipo, responsabilidad, compromiso y perseverancia.

Nuestra sociedad no suele potenciar las capacidades de emprendimiento que todos portamos al nacer. Es más, la creatividad y la opinión autónoma muchas veces son desalentadas. A su vez, las políticas sociales

tendientes a favorecer el emprendimiento, suelen tener limitaciones al concentrarse en ámbitos urbanos, o en ciertos sectores de la población, desconociéndose las posibilidades o necesidades de otros.

En el ámbito de la escuela, esta situación suele agudizarse, puesto que tradicionalmente, la cultura escolar - en su versión tradicional - no ha promovido la capacidad emprendedora, por predominar un estilo que promueve escasa autonomía y creatividad en el estudiantado, escasa flexibilidad, siendo más proclive al autoritarismo, lo que se expresa en climas más próximos a la escolarización que a la formación de sujetos/personas.

Tendencias educativas pro emprendimiento

Aún con dificultades y en etapa muy inicial, la enseñanza tradicional se bate en retirada, puesto que son cada vez más los educadores que siguen, por una parte, las orientaciones de las teorías constructivistas del aprendizaje y, por otra, la dinámica de los cambios en las formas de aprender y de enseñar. Todo esto, tomando en cuenta, además, el avance de las nuevas tecnologías de la información, y las transformaciones sociales que han experimentado los sujetos de aprendizaje.

28

Los estudiantes se han ido convirtiendo, lenta y progresivamente, en sujetos de derecho, lo que favorece su desarrollo personal y social. Sin embargo, aún existe resistencia en las escuelas y liceos para crear nuevos vínculos y formas de construir e intercambiar conocimiento. En este sentido, la didáctica asociada al emprendimiento, supone esfuerzos considerables de parte de los actores involucrados para romper la inercia del aula y el vínculo de dependencia profesor/alumno, generando actividades que les permitan a los estudiantes la autoconfianza suficiente para descubrir y poner en marcha sus potencialidades, tanto a docentes como alumnado.

¿Es posible “aprender a emprender”?

Diseñar un proceso educativo para el emprendimiento presenta algunas dificultades; no podemos centrarnos en el tratamiento de contenidos, como suele hacerse al diseñar clases de manera tradicional. Es necesario enfocarse hacia el diseño de situaciones de aprendizaje que permitan generar habilidades de relaciones consigo mismo, habilidades sociales y reflexividad respecto a sus propios procesos.

Se trata de situaciones que impliquen retos atractivos para los estudiantes, de forma tal, que puedan involucrarse en ellas, de manera activa y comprometida. Por todo ello, se han de generar condiciones que les

permitan transformar su auto percepción y la de su entorno, lo que puede significar que, muchas veces, será necesario trabajar en una orientación distinta de lo que la propia historia de vida ha forjado en los estudiantes de sectores vulnerables.

Lo anterior; da cuenta de un proceso educativo rico y complejo, en el que es preciso potenciar y fortalecer la capacidad de reflexionar acerca de las habilidades que se poseen, así como también, generar las condiciones adecuadas para desarrollar aquellas que permanecen en estado latente.

Creatividad y perseverancia: claves del emprendimiento

El proceso de formación para el emprendimiento en nuestro entorno cultural se enfrenta a condiciones difíciles. Entre las múltiples habilidades que se requieren para que un sujeto enfrente las situaciones del medio generando respuestas sustentables, novedosas y útiles, se encuentra la capacidad de enfrentar las situaciones de crisis y los retos como una posibilidad y no como una amenaza.

Lo descrito, supone movilizar la capacidad creativa e innovadora en pro de optimizar las situaciones problemáticas que se abordan, fortaleciendo la confianza en sí mismo y la perseverancia. Sin embargo, en nuestro entorno cultural actual la capacidad de innovación no es siempre bien acogida, pues suele significar la ruptura de las normas existentes y la generación de innovaciones que se perciben como amenaza a lo establecido. Por ello, aventurarse hacia el emprendimiento requiere una autoestima, con tal grado de desarrollo, que le permita al sujeto enfrentar la crisis con buena dosis de manejo ante situaciones de incertidumbre, con autoconciencia respecto de sus potencialidades para abordarla.

29

Habilidades psicosociales para un emprendedor

El espíritu emprendedor es una actitud que puede promoverse desde la educación. La formación es paulatina, pero el aprendizaje es diario y continuo. Para asumir el desafío de formar emprendedores, desde las instituciones escolares, es necesario partir por conocer las habilidades sociales que estos necesitan desarrollar. Naturalmente, la institución escolar no puede hacerse cargo de la totalidad de la tarea, pero sí puede sentar las bases para que ello ocurra. En este Texto Guía, se promueve la formación en habilidades psicosociales, con énfasis en competencias vinculadas a esta dimensión.

Marín (2007)⁶ ha definido a las personas emprendedoras como aquellas que “reconocen una idea viable para un producto o servicio y que la pone en práctica; ven el cambio (modificación) como la norma y algo

6. Marín, H. (2007) Las competencias relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor. (Fuente: www.economistasmurcia.com)

deseable y muchas veces son ellos mismos quienes lo ocasionan, son creadores". Ese autor señala que los emprendedores se distinguen por "su capacidad de identificar nuevas formas de desarrollo y progreso (nuevas oportunidades), necesarias para el género humano en cualquiera de sus múltiples facetas; su habilidad para encontrar, mediante procesos creativos e innovación, soluciones para esas necesidades o esos deseos". En esta perspectiva atribuye las siguientes características de las personas emprendedoras:

- Fuerza vital, deseo de superación y progreso, capacidad de identificar oportunidades, visión de futuro, habilidad creadora e innovadora, aceptación y propensión al cambio, iniciativa, libertad, autonomía, autogobierno, capacidad de toma de decisiones.
- Convicción de confianza en sus facultades, actitud mental positiva hacia el éxito, compromiso, constancia, perseverancia, coraje para enfrentar situaciones inciertas y correr riesgos, capacidad de realización, capacidad de administrar recursos, práctica y productividad, capacidad y control, inconformismo positivo, soluciones y no problemas, responsabilidad, solidaridad, ética, capacidad de integrar hechos y circunstancias y liderazgo.

Algunas de las características básicas que debiera desarrollar un emprendedor son.⁷

30

- capacidad para proponer y proponerse innovaciones,
- capacidad para impulsar los cambios,
- capacidad para llevar a cabo lo que se proponen, venciendo las resistencias o dificultades que se les presenten, tanto personales como del medio en el que están insertos.

Otros autores consideran que es posible distinguir en el emprendedor algunas habilidades, capacidades y actitudes personales desarrolladas, tales como:

- creatividad,
- auto confianza y una buena dosis de autonomía
- impulso hacia asumir riesgos, de forma controlada,
- orientación hacia el aprovechamiento de las oportunidades de acción,
- apertura mental,
- pensamiento crítico, y capacidad para investigar y analizar contextos

7. Op. Cit. Marín, 2007

- tendencia a pensar con optimismo,
- sensibilidad frente a las necesidades de los otros
- iniciativa y capacidad de toma de decisiones
- tendencia a perseverar pese a las dificultades
- capacidad para vincularse y trabajar con equipos,
- capacidad para asumir liderazgos,
- capacidad para escuchar y comunicar.
- capacidad para exponer y defender las propias ideas ante los demás
- sentido de la responsabilidad personal y social
- disposición para orientarse hacia la concreción de sus ideas y proyectos
- tendencia a cumplir las obligaciones contraídas consigo mismo y con el grupo

Las habilidades, disposiciones o capacidades mencionadas hasta aquí, resultan coincidentes con las orientaciones y tendencias de la educación innovadora, en cuanto a la formación de los sujetos que requiere una sociedad incierta y compleja como la actual. Toda vez que advertimos en ella cambios de tal magnitud y velocidad, que se necesita de personas capaces de sortear escollos en actitud, no sólo de adaptación sino además, propositiva. Visto así, educar en el emprendimiento supone la generación de nuevos sujetos de aprendizaje y de nuevas formas de vincularse con el conocimiento, con el mundo y consigo mismo.

31

Jóvenes y emprendimiento

Aunque no es posible generalizar en torno a los jóvenes, puesto que ellos son muy diferentes entre sí - dependiendo si trabajan o estudian, si son amados o rechazados, si habitan en casas modestas o con todas las comodidades, si residen en barrios abandonados o en protegidos condominios, si nacieron y crecieron en un país que se agrupa entre los llamados “desarrollados” o en los considerados en “subdesarrollo”; si pertenecen a una localidad urbana o rural, si son mujeres u hombres. Empero, es posible advertir ciertas tendencias en sus formas de contactarse, consumir, comunicar, valorar, etc.

Uno de los primeros aspectos a considerar, es que la mayoría de los jóvenes, de sociedades como la chilena, ya no tienden a agruparse en virtud de su cercanía territorial, sino a partir de intereses comunes. En su pertenencia a grupos expresan visiones del mundo, posicionamientos respecto a él, estéticas, gustos musicales o artísticos, formas de consumo, adhesiones o rechazos a las formas sociales o políticas vigentes.

El grupo le permite al joven desarrollar y presentar a otros una cierta identidad como sujeto individual, a la vez, que le proporciona instancias de pertenencia social, y le aporta elementos de seguridad y valor. Muchos de los grupos de jóvenes se generan a través de una modalidad virtual; se encuentran en la red cuando buscan información respecto de sus intereses, cuando los expresan o cuando se promueven a sí mismos, a través de fotografías o vídeos.

Esa relación fácil y amistosa de los jóvenes con la tecnología, pasa a ser el flujo mediante el cual se producen los intercambios y amistades y, además, el contenido frecuente de sus conversaciones. A partir del uso de los medios tecnológicos, reorganizan las formas de utilizar el espacio urbano, modifican las formas de utilizar el lenguaje oral y escrito y reinventan las formas de contactarse con otros y de hacer amigos. La disposición variada de medios tecnológicos en la sociedad actual, así como su uso masificado, ha permitido a los jóvenes una verdadera revolución en las formas de conectarse entre sí, en el acceso a la información y en el comportamiento de consumo. Así nos grafica Barbero (2002) la era de lo virtual:

32

*“Constituida en el centro de las rutinas que ritman lo cotidiano, en dispositivo de aseguramiento de la identidad individual, y en terminal del videotexto, la vídeo compra, el correo electrónico y la teleconferencia, la televisión convierte el espacio doméstico en el más ancho territorio virtual: aquel al que como afirma certeramente Virilio: ‘todo llega sin que haya que partir’ ”.*⁸

Una era digital, donde los jóvenes se resisten a aprender como en el tiempo definido por la cultura del texto y de la imprenta. Ya no se lee de izquierda a derecha la escritura, lentamente, sino en grandes bloques de sentido los que son decodificados con gran rapidez, y conectados a través de links con otros conjuntos de ideas recogidas, de manera acelerada y globalmente. El conservadurismo escolar, fragmenta los contenidos culturales, no despierta gran interés en los estudiantes, no les permite las asociaciones para las que - como generación del ciber - están preparados; entonces, éstos se aburren y “desconectan” de las actividades escolares.

Los jóvenes quieren y buscan la velocidad para comunicarse y aprender; la interconexión entre las materias y la relación con los contextos en que ellos se mueven. El documento escolar, el otrora libro, el “texto escolar”, necesita empaparse de los nuevos “contextos” en que los jóvenes aprenden cotidianamente. Es

8. Barbero, Jesús Martín: “jóvenes: comunicación e identidad”, en: Revista Pensar Iberoamérica, OEI, Número 0 - Febrero 2002 , En: <www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

precisamente por esa necesidad de moverse velozmente que el lenguaje ha ido modificándose en las culturas juveniles. Ello no es un fenómeno exclusivo de este tiempo, aún cuando los cambios puedan ser más veloces y escandalicen a más de un educador.

El lenguaje de los jóvenes es el resultado de una sociedad donde las imágenes han cobrado gran importancia y en la cual la tecnología es fundamental. De acuerdo al antropólogo argentino, Nestor García Canclini, estudioso de los fenómenos culturales, el tiempo de lectura en la pantalla “crece cada vez más”, y es que, a través del computador los jóvenes chatean, consultan datos, bajan música, intercambian videos y leen textos.

El fenómeno comunicativo se modifica en el universo juvenil pues, por una parte, el chateo virtual fuerza el acortar las palabras y ello tiende a permanecer más allá del momento en que se realiza esa actividad. Por otra, y en su afán de preservar la intimidad de sus mensajes, los jóvenes particularizan y encriptan sus sistemas de codificación, a fin de que sus contenidos no lleguen al mundo adulto o a jóvenes pertenecientes a otros grupos (exogrupos). Todo esto instala una distancia entre los jóvenes y la generación adulta, entre ellos los educadores; así como también fragmenta el universo juvenil, el escenario y el marco de representación social.

33

La brecha intergeneracional

Durante décadas, los adultos pudieron preservar la distancia entre ellos y los jóvenes, al menos desde el siglo XVII hasta mediados del siglo XX. Pero, la introducción de la televisión en el interior de nuestros hogares modificó ese estado de cosas. Los jóvenes y los niños han podido tomar palco frente al aparato televisivo y asistir a la representación del mundo adulto sin filtros que aminoren la problemática del espectáculo:

“Lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar presentes en las interacciones de los adultos (...). Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción eróticos, a los interludios sexuales, a las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos”.⁹

Desde el mundo de los adultos existen imágenes prejuiciosas respecto de “lo que son los jóvenes”, a los que se suele homogeneizar, sin distinguir especificidades ni particularismos culturales que les son propias.

9. J. MEYROWITZ: No Sense of Place, p. 447, University of New Hampshire, 1992, en: Barbero, Jesús Martín: Jóvenes: comunicación e identidad, en Revista Pensar Iberoamérica, OEI, Número 0 - Febrero 2002. En: < www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm >

La visión adulta, tiende a mirar a los jóvenes como sujetos en tránsito hacia la madurez, a los cuales “hay que guiar para que no se tuerzan”, y a los que “hay que cuidar para que no se malogren con la influencia de las manzanas podridas” con que pudieran juntarse, por lo general, “otros jóvenes”. No se les ve como sujetos que son, sino como sujetos que “llegarán a ser un día”, y con el agravante de estar en permanente riesgo de dejar de ser lo que debieran.

En el contexto específico de jóvenes provenientes de sectores vulnerables, se exagera el prisma homogeneizante; al extremo que estos pasan a ser un sector escasamente visibilizado desde esferas gubernamentales y desde la sociedad civil. La tendencia es remarcar su condición de vulnerabilidad y riesgo, más que la de sujetos potencialmente transformadores o emprendedores. Lo que se propone desde este Texto Guía, es en primer lugar, una aproximación que identifique sus desempeños como actores sociales, así como también, su condición de interlocutores válidos respecto de sus identidades socioculturales, acogiendo sus necesidades, perspectivas, puntos de vista y esperanzas.

34

El predominio de un “sentido de responsabilidad” proveniente del mundo adulto, tendiente a velar porque “el árbol joven crezca derecho”, marca un estilo de vinculación con los jóvenes, instalando un modelo de crecimiento y logro, que los enajena de su propia responsabilidad y los inserta en una relación dependiente y directiva, desde la cual resultan forzados a construirse con escasa o ninguna reflexión del sí mismo. Todo ello, sin considerar que tanto la definición misma de lo que se entiende por juventud - es decir, desde y hasta cuando se considera como tal - tanto como sus rasgos y características no son sino una construcción social que, acorde a su condición histórica, está en permanente cambio y redefinición.¹⁰

Desde la autocrítica, hemos de considerar que la distancia entre adultos y jóvenes, es también el resultado de la cristalización de un tipo de vinculación en la cual una de las partes está en posición jerárquica respecto del otro, sabe lo que el otro debe llegar a ser; los aprendizajes que deberá realizar y tiene el poder de controlarlo para que no se “pierda”. En este contexto, la imposición del medio familiar de metas o formas de conducta, aleja a los jóvenes de su familia y le lleva a ocultar gran parte de lo que hace o siente.

En las escuelas los docentes no se relacionan con los jóvenes en cuanto personas, sino en cuanto a su rol de alumnos, estableciendo estereotipos según el grado de adecuación al modelo preexistente de un imaginario ideal. Los jóvenes, a su vez, amoldados a esta inercia que rutiniza el proceso pedagógico, alimentan un círculo vicioso de prácticas escolarizantes, las cuales deterioran y empobrecen, tanto al educador como al educando.

10. DUARTE, CLAUDIO: ¿juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente, Última Década N°13, CIDPA Viña del Mar, septiembre 2000, pp. 59-77.

Resignificar la relevancia de promover la dimensión humana y afectiva del proceso educativo, tanto en la relación docente y joven, como entre individuos de diferentes generaciones y diversidad sociocultural, constituye una tarea aún pendiente de la sociedad chilena.

Emprender: un desafío a la entereza

Acorde a la propuesta de este Texto Guía, emprender es movilizarse, ponerse en acción, independientemente de si el alumno lo hace para una carrera profesional, para ingresar al mercado laboral, o si se siente llamado a formar un proyecto propio. Aquí se considera, que el crecimiento personal que alcance en este empeño, le servirá para este o para otros proyectos, y para muchas otras situaciones de la vida.

Enfrentar la tarea de educar a los jóvenes, en este sentido, implica una revisión profunda de las visiones que se tienen respecto de ellos, así como de las formas en que se genera la construcción de conocimientos y la convivencia. Esta tarea es urgente e imperiosa en el marco de una propuesta educativa, que genuinamente busque empoderar a los jóvenes respecto del ejercicio consciente de su rol en la sociedad y de la insoslayable construcción de su propia vida.

En este marco que proponemos, se entiende que, al asumir riesgos el emprendedor, está tomando como parte inherente de su vida la ambigüedad y la incertidumbre, propia de quien asume y toma decisiones, y está dispuesto a enfrentarse a una alta tasa de fracasos. De allí, **que enseñar emprendimiento, sin fortalecer la capacidad de superar la adversidad, es como impulsar el dar un salto al vacío sin contar con una imprescindible y adecuada red de contención.**

Muchos educadores y psicólogos utilizan hoy el concepto de resiliencia, proveniente de la física e ingeniería, acuñado por Michael Rutter (1972) para las ciencias sociales. Éste se refiere a la capacidad que tienen algunas personas para reconstituirse creativamente, transformando los aspectos negativos de una crisis en ventajas y en nuevas oportunidades. Tal concepto se corresponde, estrechamente, con otro que deviene de la tradición griega, esto es la entereza, entendida como la capacidad que una persona despliega para afrontar problemas, dificultades o desgracias con serenidad y fortaleza.

Es decir, con ambos conceptos podemos aludir a los aspectos propios del desarrollo personal, relacionados con habilidades del pensamiento, con lo actitudinal, lo afectivo y lo valórico. El énfasis que proponemos, desde este marco conceptual, se centra en la habilidad para "mantenerse íntegro", desde un enfoque valórico universal y formativo transversal; promoviendo desarrollar al alumnado, no desde el imaginario exitista,

sino más bien como sujetos aptos tanto para desenvolverse ante situaciones consideradas positivas como frente a las que resulten francamente adversas.

La población joven de sectores considerados vulnerables, puede sorprendernos – y no pocas veces – desde individualidades y subjetividades que se construyen a partir de profundos valores, a través de los cuales consiguen sortear grandes flagelos que, sin duda, vulneran nuestra sociedad. Nos referimos, por ejemplo, al individualismo, la competencia, la apatía, la pérdida de horizontes y de construcción de un sentido transformador de aquellas realidades que nos interpelan a diario, y frente a las cuales, no obstante, nos acomodamos en el conformismo y el letargo.

CAPÍTULO 2.
CRITERIOS METODOLÓGICOS
DE LA PROPUESTA

CAPÍTULO 2. CRITERIOS METODOLÓGICOS DE LA PROPUESTA

Aquí se explicitan y desarrollan algunos criterios considerados indispensables para la implementación y abordaje de esta propuesta pedagógica. Estos, constituyen ejes sobre los cuales se apoya un estilo para la construcción de actividades y del posicionamiento que adopta el docente – facilitador frente a sus alumnos. Todo esto se operacionaliza en el CAPÍTULO 5, lo cual esperamos pueda constituirse en un aporte efectivo al trabajo docente, al momento de implementar esta propuesta.

39

La meta cognición y la valoración del grupo

Entendiendo que ser emprendedor implica ser capaz de concebir nuevas realidades a construir, y proceder a lograrlo a partir de formas innovadoras de trabajo, consideramos que un emprendedor requiere desarrollar su capacidad de aprender a pensar creativamente. Para ello, se necesita captar la información que se recibe, establecer relaciones con otros elementos, integrándolas en nuevas configuraciones, y otorgándoles nuevos sentidos. La capacidad de asumir el propio pensamiento, como una perspectiva interpretativa entre realidades u opciones múltiples, cobra aquí



gran importancia; otro tanto sucede con la permanente disposición a reflexionar en torno a sus propios aprendizajes.

Las consideraciones previas, nos remiten a la necesidad de realizar una acción educativa mediante la aplicación de técnicas apropiadas para desarrollar el pensamiento meta cognitivo. Estas técnicas, en general, se caracterizan por centrar la atención del sujeto o del grupo de aprendizaje en los procesos que vive, enfatizando la reflexión y el análisis de ellos y extrayendo conclusiones que pudieran ser aplicables a nuevas experiencias o construcciones.

Así también, los sujetos emprendedores requieren estar atentos a las variables sociales que se juegan en el entorno en que se mueven o pudieran moverse; asimismo, necesitan atender a los actores sociales, económicos, políticos, culturales y otros, tomando en consideración sus intereses o emprendimientos específicos. La consideración del entorno social, en toda su complejidad, es entonces de suma importancia. Por ello, esta propuesta de trabajo otorga gran relevancia al grupo, entendido éste como un referente clave en la construcción de los aprendizajes. De este modo, el grupo resulta un potenciador de los avances individuales, dado que, por su condición de sujeto - social, el ser humano elabora y aprende a partir del entretrejo histórico, social y cultural.

40

Docente - facilitador versus docente - directivo

Se considera a los docentes y a los estudiantes como sujetos protagónicos de su acción. Ambos ingresan en procesos sociales educativos en los cuales se relacionan ínter subjetivamente, buscando una comprensión común significativa. Ninguno de ellos es neutral respecto del otro; la práctica docente afecta a los estudiantes y estos últimos influyen en los docentes desde sus propias particularidades.

Los estudiantes y los docentes conviven en una relación que no es horizontal; el poder del docente para definir el tipo de práctica de aprendizaje que se desarrollará preferentemente, detenta mayor peso que la de los estudiantes. Cuando dichas prácticas no cobran sentido para los estudiantes, se desencadenan resistencias, la que puede expresarse de diversas formas: apatía, confrontación de fuerzas, desafío, etc.

Visto así, estudiantes y docentes conviven, tanto en el encuentro como en el desencuentro, producto de múltiples factores, entre los cuales están las distintas necesidades percibidas, las distancias generacionales, culturales y muchas otras más. Sin embargo, es importante enfatizar la escasa consideración, por parte de una gran parte de los educadores, de las capacidades reales de los estudiantes para generar procesos de

aprendizaje como uno de los factores relevantes que puede ser modificado. Por ello, es necesario aclarar que, en el marco de esta propuesta de trabajo, resulta fundamental que los docentes consideren a los estudiantes como sujetos capaces de construir aprendizaje a partir de tareas significativas, desde prácticas de resolución colectiva e individual.

La experiencia de docentes y estudiantes, constituye la materia prima sobre la que se construyen las competencias y conocimientos propuestos. Los marcos de referencia de ambos actores cobran así gran importancia; pudiendo ser elaborados a partir de un enfoque experiencial. Éste supone a los educadores y a los estudiantes en una estrecha relación con su experiencia vital, la que es valorada y analizada críticamente en vista a desarrollar descubrimientos que permitan proyectarse, no solo como personas individuales, sino como sujetos sociales transformadores de sí mismo y de su medio.

Valoración de lo vivencial

En este enfoque el aprendizaje se realiza preferentemente a partir de experiencias directas de los estudiantes, quienes se desarrollan a través de ellas, como personas y como sujetos sociales, al incorporar nuevos entendimientos y relaciones que constituyen la base de su propia transformación. Esta perspectiva de aprendizaje supone que los elementos teóricos se incorporan en estrecha relación con el trabajo vivencial.

41

Es a partir de los conflictos y necesidades que emergen desde ese enfoque de trabajo, que los estudiantes desarrollan significados y nuevas conceptualizaciones. Trabajar desde esta perspectiva, no supone la negación de la teoría, sino la afirmación de la misma en situaciones donde ella adquiere un sentido compartido, o es negociada con entera libertad, en un marco de respeto mutuo.

Imaginario y (de) construcción de barreras sociales

Las representaciones sociales que los estudiantes tienen acerca de su propia condición, operan como barreras para idear formas constructivas que los impulsen a emprender y autorrealizarse. Los escenarios sociales están frecuentemente provistos de estereotipos acerca de qué categorías de personas pueden salir adelante en la vida o ser exitosas en aquello que emprenden.

La escuela no escapa a lo descrito; es más, por lo general, constituye un espacio de reproducción de estos estereotipos o sirve de caldo de cultivo para la generación de algunos relacionados con la figura del

alumno ideal, en contraposición con la del desventajoso o fracasado. Una propuesta de desarrollo del emprendimiento, debe y puede contribuir a la valorización de la diversidad de los estudiantes y al desapego de los estereotipos y estigmatizaciones en torno a ellos.

El lenguaje como constructor de realidades

Como producto de la cultura y como constructor de ella, el lenguaje juega un papel relevante en la representación que tenemos de la realidad y de nosotros mismos, así como en las posibilidades que nos atribuimos para conjugar el pensamiento y la acción.

El lenguaje no es sólo una gramática ni una técnica; da cuenta y refleja nuestra visión del mundo, nuestra forma de vivir y nuestra propia identidad. La escuela, si bien tiene como objetivo el desarrollo de la capacidad de utilizar y comprender el lenguaje - como parte sustancial de la cultura y de la vida - ha contribuido históricamente a silenciar a ciertos estudiantes, a limitar sus intervenciones y a destacar a quiénes entre ellos, se expresan de acuerdo a los códigos aceptados y validados desde el imaginario oficial.

42 En el marco de una propuesta de emprendimiento juvenil, hacia la cual se orienta este Texto Guía, el desarrollo del lenguaje necesita ser comprendido como un vehículo fundamental para la revisión crítica y autónoma de los patrones de comportamiento, pensamiento y acción de los estudiantes; asimismo, como la posibilidad efectiva de crecimiento de las potencialidades individuales y grupales. En este sentido, se han de identificar los diálogos que modifiquen las disposiciones emocionales y actitudinales que contribuyen a la limitación o que promueven y/o facilitan la apertura hacia el emprendimiento.

Aceptar el lenguaje juvenil en los talleres, con todas sus implicaciones, significa aceptar su mundo de representaciones, su entorno cultural y su propia identidad. Lo que no debe ser entendido como una carencia de modulación del uso del lenguaje, en el marco de valores grupales, ni en cuanto a la adecuación contextual que todos los hablantes deben y pueden aprender. La altura y valor de las situaciones del habla que emerjan en el transcurso del taller irán, por sí mismas, modulando y ampliando el vocabulario, así como potenciarán la capacidad de expresión de necesidades complejas o difíciles de abordar para quienes se inician en hablar de sí mismos, de sus sueños u obstáculos para soñar y emprender.

El principio de que “se aprende a comunicar comunicándose”, está presente en esta propuesta y constituye un elemento transversal de ella. Vale decir; se reconoce acá el valor del lenguaje como vehículo de desarrollo humano, entendiendo que el emprendimiento supone la superación de limitaciones institucionales,

culturales, sociales, económicas y políticas; escapar a la determinación de estas limitaciones y comprometerse en acciones complejas que involucran cambios personales, micro y/o macro sociales, entendiendo que esto supone un desarrollo humano donde el lenguaje juega un papel sustancial e ineludible.

Desarrollo emocional y valórico

Los sentimientos, las emociones y los valores estructuran nuestra vida y aportan el colorido a nuestras vivencias e interacciones. Las emociones movilizan cambios corporales, interpretaciones de la realidad y vigorosas tendencias hacia la acción. Aunque estas pueden invadir a una persona, impidiéndole pensar con claridad o paralogizarla, en ocasiones; facilitan, sin embargo, el entendimiento; llegando incluso, a generar comprensiones y aprendizajes súbitos. Los sentimientos o afecciones que trascienden el plano de lo emotivo, generan adhesiones, comprensiones más persistentes y compromisos a largo plazo.

Toda situación de cambio remueve el mundo de los sentimientos y las emociones; aprender implica un proceso complejo en el cual los cambios son necesarios. Muchas veces, se trata de cambios profundos y difíciles de lograr; porque se involucran en ellos componentes de índole cultural e inconscientemente aprendidos. El cambio en las formas de percibir, sentir y actuar en el mundo requiere frecuentemente de modificaciones en el dominio de los valores personales; aquellas iniciativas en que los estudiantes puedan involucrarse, requieren no solo de este cambio personal sino, además, de su voluntad de introducir innovaciones y nuevos valores en el entorno social.

Para introducirse en el universo del emprendimiento, es necesario desarrollarse en el plano emocional, ya que será preciso elaborar convenientemente, lo que se siente respecto a las propias capacidades y aumentar muchísimo la autonomía moral. Emprender implica discernir constantemente entre opciones muy diversas; algunas muy atractivas que – incluso - necesitan ser evaluadas a la luz del compromiso social y el cuidado del planeta.

Por todo lo expresado, esta propuesta de formación en el emprendimiento juvenil, toma como uno de sus fundamentos teóricos y metodológicos fundamentales, la perspectiva de la formación de los sentimientos y valores, entendiendo, además, que este aprendizaje se afirma en la experiencia.

Aprendizaje por descubrimiento: rol docente

El desarrollo del espíritu emprendedor exige que el alumno descubra por sí mismo conceptos, técnicas y comportamientos vinculados con la actividad emprendedora; el aprendizaje por descubrimiento constituye una herramienta esencial al servicio del desarrollo de la autonomía, la iniciativa y la creatividad del alumno, permitiendo así la propia elaboración de su aprendizaje. Llevar a cabo este tipo de enfoque metodológico en el aula, requiere una serie de implicaciones didácticas de parte del profesorado, entre ellas:

- Crear las condiciones favorables para que el alumno despliegue una actividad mental rica y diversa que le permita la adquisición de los conocimientos y experiencias necesarios para el desarrollo de un espíritu emprendedor.
- Integrar y globalizar el aprendizaje adquirido en las diferentes asignaturas del currículum, relacionando las actividades en marcos más amplios, en donde pueda estar presente el proyecto de empresa.
- Canalizar los procesos de aprendizaje partiendo de las experiencias previas de la vida de los alumnos:

44

- Los medios de comunicación.
- Las tecnologías de la información y la comunicación.
- Las experiencias profesionales de su entorno familiar.
- Sus inquietudes hacia la vida laboral.
- La orientación profesional procedente del propio centro educativo.
- Facilitar la autonomía del alumno:
 - Explicar la funcionalidad de las tareas
 - Ampliar las posibilidades de elección.
 - Facilitar el conocimiento de las motivaciones propias
 - Adaptar la intervención del profesor a las propuestas de los alumnos
- Enseñar a pensar y a secuenciar los procesos de aprendizaje:

- Primero: Identificar el problema
- Segundo: Entender los procedimientos de análisis y de actuación
- Tercero: Analizar y evaluar resultados
- Favorecer la seguridad del alumno:
- Permitir que intervenga
- Escucharle receptivamente
- Hacerse eco de sus intervenciones
- Profundizar en sus respuestas
- Posibilitar la participación de todos los alumnos en todas las actividades y tareas, estableciendo las bases para que el desarrollo del proyecto se base en estrategias de cooperación
- Establecer un clima de relación basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas favoreciendo la curiosidad, la capacidad de sorprenderse y el gusto por aprender
- Saber introducir modificaciones y ajustes a la programación según la evolución de cada actividad.

CAPÍTULO 3.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

CAPÍTULO 3

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Entendemos por estrategias didácticas, al conjunto de acciones diseñadas con una intencionalidad pedagógica de realización, y cuya orientación fundamental, es el conocimiento desde un enfoque pedagógico. Ello implica que, tras la elaboración de estos diseños, así como también en su lógica de implementación y evaluación, aparece explícita o implícitamente enunciada una visión de educación, de sociedad y de sujeto; tópico vinculado a la no neutralidad disciplinaria, y no sólo en lo que a este ámbito concierne.

49

No obstante lo expresado, corresponde señalar que el énfasis en promover, no sólo la formación de sujetos emprendedores, sino que más bien abriremos hacia la multiplicidad de impactos y repercusiones positivas, con las que puede depararnos el fortalecimiento de una cultura emprendedora, no deviene de la intencionalidad de instalar y/o injertar prismas foráneos o en boga. Lo que propone este Texto Guía, apunta más bien a identificar y recoger aquellos acumulados experienciales que hemos conocido durante nuestra trayectoria biográfica y quehacer educativo, a fin de transformarlos en incentivos de perfeccionamiento en nuestro desempeño y el de nuestros alumnos, como docente - facilitador.

Lo anterior, si aceptamos que, todo grupo humano cuenta con acervos y legados, saberes y experticias, cuyo reconocimiento, validación, modulación y/o cauce, por parte del docente y/o personas vinculadas a la promoción sociocultural, puede traducirse en un paso decisivo hacia la transformación y emprendimiento.

Cabe recordar también, y como ya se ha reiterado aquí, no se trata de promover un mero “emprendimiento material”, o estimular un exitismo cuantificable en el mundo de “las cosas”. Se trata, en primer lugar, de involucrarse y comprometerse con toda la complejidad y riqueza propia de la naturaleza humana. Por otra parte y en consonancia, significa repensar acostumbrados paradigmas, resignificar modelos y estilos de hacer pedagogía, donde la perspectiva individual y comunitaria pueda conjugarse armónicamente, todo ello, en pos de ir instalando climas de equidad, valoración y respeto por sí mismo y por el otro, por los ecosistemas y por todo aquello que favorece un vivir pleno.

Dicho lo anterior; y dando por sentado la necesidad de reorientar los criterios actuales de “progreso económico”, toda vez que en su reduccionismo, desatienden la dimensión integral de la Vida y del Hombre, huelga decir que resulta evidente el rol privilegiado que la educación puede y debe jugar en la promoción de principios ético-emprendedores, tanto como proyecto personal de vida, como en promover y facilitar la activa participación de las personas en el mundo social y cultural del que son parte.

50

Se trata por tanto, de una propuesta sinérgica, que si bien identifica aspectos deficitarios, con igual énfasis pone de manifiesto las fortalezas, procurando intervenir de una manera contextualizada, esto es empática; próxima al sentir de las personas, desde estrategias planificadas y evaluadas, sin embargo, desde un marco flexible y acorde a lineamientos que ofrezcan posibilidades reales de ajustarse a particularismos e imprevistos.

Vale decir, se prioriza aquí un trabajo en correspondencia con las necesidades y propuestas que puedan surgir desde las propias personas involucradas, con énfasis en el rol participativo de todos y de cada uno de los sujetos implicados en el proceso. Pensando en ello, los lineamientos generales del diseño didáctico que aquí se entregan, resultan aplicables sin la mediación de grandes recursos materiales, siendo – a su vez - fácilmente operacionalizables, tanto en su manejo para el facilitador como en la comprensión de los participantes.

Sobre la base de lo planteado, a continuación se proponen algunas líneas generales que - pensamos - debieran alentar las estrategias descritas. Ellas están dadas conforme al clima necesario para el desarrollo de competencias emprendedoras en un marco ético-valórico de pertinencia al prisma pedagógico en que se sustenta este Texto Guía.

Recordemos que, hemos hecho énfasis en la promoción de un proceso constructivo desde un ejercicio de reflexión y práctica permanente del conocimiento, desde una visión de complementariedad y retroa-

limentación entre ambas, entendiendo ello como una insoslayable tarea de todo proceso de formación y autoformación.

No podemos perder de vista que buscamos promover sujetos críticos y reflexivos, por tanto, informados; capaces de generar redes de apoyo, por ende, con sentido de compromiso y responsabilidad social. En suma, con niveles de competencia acorde a la necesidad de generar el desarrollo de sí mismos, proactivos en el ámbito de desarrollo local-regional, tanto en plano educativo, laboral, social como espiritual.

De manera conjunta y no compartimentada, buscamos que en la dimensión de lo cognitivo, el desarrollo del pensamiento favorezca la integralidad del mismo, vale decir; un pensamiento relacional más que lineal, donde racionalidad y emotividad tiendan al equilibrio. Ello, a partir de un cúmulo de evidencias empíricas y de corte investigativo, todas las cuales han demostrado que esto contribuye al posicionamiento de sujetos situados en su contexto sociocultural. Es decir; tan críticos como asertivos y empáticos, con mayor y mejor manejo de habilidades socio comunicativas, asumiendo roles sociales constructivos, todo ello, en concordancia con valores y actitudes propias, además, de las competencias emprendedoras.

Visto así, y en el propósito de favorecer un marco de pertinencia tal, que garantice los logros propuestos, enunciamos aquí, como parte de la estrategia pedagógica a seguir; la construcción de escenarios educativos que promuevan – a lo menos – las siguientes condiciones:

51

- Climas de reflexión crítica y autocrítica, al analizar percepciones y problemáticas referidas al entorno sociocultural, a fin de facilitar la construcción de un proyecto personal y laboral, incorporando elementos teórico-prácticos de una cultura emprendedora.
- Énfasis al reconocimiento y desapego consciente de climas escolarizantes en pro de aquellos que sí promuevan la autonomía personal conducente a la autorrealización, todo ello en directa relación con la promoción de las competencias deseables para sujetos emprendedores.
- Escenarios de confianza, no competitivos, respetuosos de las diferencias; de tal modo que, favorezcan la identificación y valoración, tanto de las capacidades y habilidades propias como la de los demás.
- Climas que promuevan el manejo y la tolerancia a la frustración, ejercitando permanentemente habilidades tales como la tenacidad y la perseverancia, indispensables para sortear dificultades.

- Climas proclives a incorporar de manera sustantiva la dimensión ética, de tal modo que los logros personales no operen en desmedro de los demás, sino en colaboración y complementariedad (trabajo de equipo).
- Climas ecológicos que consideren, tanto el cuidado del entorno y la naturaleza, como la del sí mismo, promoviendo la comunicación empática y asertiva, consciente de la diversidad de situaciones y contextos.
- Climas favorables a una adecuada valoración de ritmos y tiempos individuales y grupales, desde el autoconocimiento respecto a potencialidades, fortalezas y debilidades.
- Escenarios favorecedores de liderazgos proactivos, a la vez que rotativos y horizontales; con capacidad de delegar, incentivar y compartir el goce ante los logros tanto propios como los conseguidos por otros, de tal modo que, el bienestar vaya más allá de los méritos personales, dependientes de la aceptación o el rechazo grupal.

En pro de que las condiciones señaladas se vean favorecidas, este Texto Guía sugiere, como estrategias considerar, los siguientes aspectos:

52

Climas dialógicos y vinculantes

Las actividades iniciales deben tender a promover un desarrollo paulatino de aproximación, construcción de vínculos y desde aquí, confianza grupal.

Se trata de generar un clima vincular de tal modo que, los estudiantes puedan interactuar en él, ya sea de manera verbal y/o gestual, racional y/o emotiva, sin temor al ridículo, ni a la crítica destructiva. Por ello, es fundamental que no se rompan los equilibrios grupales, sin forzar los ritmos de aproximación en cuanto a la necesidad de conocerse progresivamente y de establecer plazos de identificación entre el yo y los otros.

Relajación, respiración y concentración: conexión consigo mismo

Las actividades proponen, desde el inicio, establecer que la instancia de taller ha de ser un espacio favorecido y contenido por los facilitadores (resguardada). Esto significa que, en el taller se construye, sesión a sesión, un escenario, un clima relacional y pedagógico distinto con relación a los de habitual desenvolvi-

miento de estudiantes y docentes. Hace parte de esta distinción, facilitar la relajación y la concentración. Para ello, la voz del facilitador resulta clave; toda vez que ha de impartir sugerencias, invitaciones a la realización de actividades y no órdenes, no obstante, utilizando una voz tan serena como segura, enfatizando la valoración del silencio oportuno y de la concentración ante lo ejercicios que así lo requieren.

Es fundamental que el docente/facilitador, se concentre en los objetivos y confíe en lo que está realizando con los estudiantes. Ello, pues se trata de llevar a los estudiantes a un cambio de estado respecto a la forma más recurrente de estar. Es decir, los estudiantes, y muchas personas también, tienden a no conectarse consigo mismos, disociándose de su corporalidad, y/o de sus sentimientos; desentendiéndose, por ejemplo, de la toma de conciencia de su actividad, haciendo ruidos o bromas, o utilizando otro tipo de estrategias de evitación.

El quehacer continuo, la bulla constante, lleva a las personas a conectarse más con los estímulos exteriores que con su mundo interior y con su cuerpo. En la cultural occidental, no hay una adecuada valoración del silencio. Por el contrario, se lo suele relacionar con situaciones de tensión y nerviosismo, y no en un sentido más profundo como ocurre, por ejemplo, en las culturas ancestrales o las orientales. No obstante, estas últimas saben desde sus legados culturales, que el silencio impulsa a un estado de mayor conciencia respecto de lo que se hace y potencia la reflexividad, así como también, que el contacto consciente con la propia corporalidad, resulta una necesidad imperiosa para un desarrollo pleno del autoconocimiento y, como parte de ello, para una óptima salud mental, física y espiritual.

53

Es sabido que, la respiración profunda y consciente contribuye poderosamente, en primer lugar, a la relajación, así como también, dispone a quien lo vivencia a un estado de conciencia más atento y reflexivo. La respiración bien practicada tiene además, efectos terapéuticos sobre la salud y, en especial, sobre los estados de ánimo y la modulación de las emociones.

Asimismo, y a través de estas actividades, se puede llevar a los jóvenes a un contacto senso perceptual más pleno con el espacio, consigo mismos y con los demás. Puede ocurrir que, algunos estudiantes procuren escapar a este contacto puesto que, culturalmente han aprendido a relacionarse más desconcentradamente con los estímulos y a permanecer con la mente más difusa; sin embargo, es necesario que el facilitador, serenamente, insista en que los jóvenes se involucren en el ejercicio y en que lo hagan del modo en que ha sido diseñado. Incorporación de prácticas lúdicas.

Promoción del trabajo grupal

A través del trabajo grupal, los estudiantes pueden ordenar su tiempo y organizar sus actividades de acuerdo a sus intereses y necesidades, considerando debidamente la opinión de otros, desarrollando normas de convivencia y valorando las distintas capacidades de los participantes. Esta estrategia, además, promueve un liderazgo entre pares y valores sociales; adquieren competencias para el trabajo de equipo, a la vez que, aprenden a organizar su propia vida, tanto en los aspectos colectivos como individuales.

Las habilidades que los estudiantes deben desarrollar para convertirse en emprendedores solo pueden ser apreñendidas (internalizadas) en un contexto grupal; por ello, es preciso proponer actividades y estrategias que incentiven la superación de posibles carencias, trascendiendo la propia victimización, indagando y fortaleciendo más bien las fortalezas para la superación de las mismas.

En síntesis, la práctica docente necesita orientarse hacia el trabajo en equipo:

Promoviendo la solidaridad, el espíritu de grupo, el respeto y la tolerancia

- Generando normas con significación compartida
- Posibilitando las relaciones entre los alumnos
- Incrementando la valoración (autoestima) personal
- Optimizando el rendimiento y la motivación
- Desarrollando el sentido de responsabilidad.

54

Lo anterior, aceptando que es en climas relacionales donde el alumno desarrolla destrezas y actitudes indispensables para generar el espíritu emprendedor. Es sabido que, una adecuada interrelación entre pares, aporta una serie de ventajas en el proceso educativo. Desde esta mirada reconocemos, a lo menos, dos factores de incidencia, los cuales desglosamos como: ventajas personales y sociales; y ventajas para el aprendizaje:

Ventajas personales y sociales

- Favorece el desarrollo personal por su variedad y riqueza de experiencias
- Posibilita la colaboración entre compañeros

- Favorece la integración del alumno en el grupo, distribuyendo equitativamente el éxito y compensando las desigualdades.

Ventajas para el aprendizaje

- Favorece el aprendizaje a través de la experiencia.
- Facilita la reestructuración que estimula la búsqueda de nuevas soluciones
- Optimiza la utilización del tiempo
- Potencia la práctica, el nivel de activación y el grado de elaboración
- Amplía las fuentes de información y la rapidez con la que se obtiene la reacción sobre los propios resultados
- Permite la atención individualizada hacia alumnos que lo necesiten
- Favorece la asimilación de nuevos conceptos

Gran parte de las actividades diseñadas para este texto, son factibles de ser instaladas básicamente a partir del diálogo o desde la incorporación de propuestas dialógicas, sea ello para iniciar, sistematizar, evaluar o cerrar una experiencia. Se busca así, promover el encuentro, la identificación y la valoración progresiva de los estudiantes respecto a sí mismos y sus pares, enriqueciendo con ello su visión de mundo y potenciando la reflexión colectiva.

55

Las palabras del facilitador deben constituirse en un estímulo, un incentivo y no en un acto inhibitorio de la disposición participativa de los estudiantes; de modo tal, que se instale - desde el primer momento - un sentido de empoderamiento vinculante y de pertenencia al taller; sintiéndose ellos los actores que juegan un rol relevante, desde un clima de respeto y valoración de todos y cada uno de los integrantes, sin dar cabida a la construcción de estereotipos, estigmatizaciones u hostilidades de ninguna índole.

Un docente facilitador: un estudiante protagonista

Un docente/facilitador se distancia consciente y progresivamente, de constituirse en el centro de la clase. En esa disposición, entrega las indicaciones precisas para que sean los propios grupos quienes desarrollen su trabajo sin interferencias (empoderamiento del "otro", autonomía). Sin embargo, es importante que los estudiantes perciban que las actividades tienen una estructura flexible, no obstante, claramente delimita-

da. Es decir, que las clases cuentan con un encuadre claro y fundamentado. En este sentido, es necesario reconocer que tanto la libertad como la creatividad requieren de un contexto en el cual exista cierto encuadre, vale decir ciertas normas básicas y límites que apoyen y contengan, a la vez, que permitan su trasgresión oportuna.

Así también, las actividades han de orientarse a los objetivos de aprendizaje y no a una entretención sin intencionalidad alguna. Por ello, el facilitador ha de incorporar un espacio de sistematización adecuado, a fin de que en él se recapitule lo realizado; recuperando las ideas centrales, profundizándolas de un modo explícito, ya sea destacándolas oralmente o escribiéndolas en la pizarra.

Parte de la valoración que hagan los estudiantes de sí mismos y del grupo, tendrá relación con la valoración que el facilitador realiza de sus ideas y logros. En términos generales, la cultura escolar no suele relevar, por escrito y explícitamente, lo que los estudiantes expresan: sus voces. Será positivo entonces, para los fines de este taller, que esto sí se realice.

56 Sin embargo, no todo ha de ser sistematizado por los estudiantes; también, es preciso que el docente - posicionado desde esta lógica - contribuya haciendo distinciones conceptuales, exponiendo brevemente lo que considera ausente - complementando, enfatizando, visibilizando, retroalimentando - desde el reforzamiento de las ideas centrales.

El valor de las prácticas lúdicas, un ejemplo: el juego de roles

El juego constituye parte de la vida del ser humano y ha presentado ventajas indiscutibles como recurso de aprendizaje en una diversidad de disciplinas. Ha sido considerado, a lo largo de la historia del pensamiento educativo, como un recurso invaluable, dado que constituye - según los estudiosos del tema - la vía privilegiada para el aprendizaje, tanto en niños, jóvenes, como en adultos mayores. Ello, puesto que lo lúdico despierta la creatividad, pone en marcha la capacidad de la persona para solucionar problemas, desarrolla el lenguaje y la comprensión social, alivia tensiones y disminuye la ansiedad, entre otras ventajas.

En esta perspectiva, la actividad lúdica es entendida como un recurso valiosísimo para los procesos de crecimiento y desarrollo de toda persona; vale decir, del Sapiens en general, más allá, incluso, de la diversidad cultural, temporalidades e historicidades particulares.

Lo cierto es que, el Homo Ludens antecede al Faber; siendo lo lúdico - propiamente tal - el punto de partida de muchas de las actividades de autoconocimiento y exploración de sí mismo. Y es que todo ser

humano, “a través del juego creador podrá conquistar paso a paso las distintas y multifacéticas capacidades, habilidades y destrezas con las que habrá de enfrentar su vida posterior.”¹¹

Es a partir de la dinámica del juego, que los estudiantes perciben sus propias características e individualidades, distinguiéndolas de las de otros; lo que contribuye a la aceptación y valoración de las diferencias, así como a la voluntad de modulación de rasgos y actitudes inadecuadas. Así también, el juego posibilita la incorporación de normas, acuerdos y negociaciones, en la relación de enseñanza - aprendizaje, así como a su aceptación consciente. En suma, el sentimiento de alegría que se experimenta en el juego, pone a los estudiantes en una situación óptima con relación al acto de aprendizaje.

El llamado “juego de roles”, constituye un ejemplo de aplicación de lo dicho. Se trata de utilizar la representación escénica de algún hecho de la vida real, a fin de que los estudiantes descubran los elementos de la situación (fuerzas tensionadas, personajes, conflictos, valores, etc.), de tal manera, que puedan analizar, reflexionar y comprender sus orígenes, dimensionando niveles de impacto, así como también, explorar en un ambiente simulado y protegido, el papel que juegan o pueden jugar en otras situaciones similares.

Aquí, la reflexión de cada uno de los participantes se enriquece a partir del análisis colectivo, pasando cada quién a elaborar modelos de aproximación y comprensión de los fenómenos humanos y sociales más complejos, incorporando nuevos matices y perspectivas. De esta forma, tanto estudiantes como docentes, crean interpretaciones significativas acerca de las situaciones y personas que rodean sus vidas, comprendiendo que los sujetos habitan redes de interrelación que los vincula con pautas, patrones de comportamiento, estructuras, normas y procesos sociales que se construyen en un tiempo y espacio cultural, el cual condiciona pero no necesariamente determina.

57

Análisis y sistematización de actividades cotidianas

Esto involucra un quehacer reflexivo, desde la recuperación procesual de las actividades cotidianas, contemplando su desarrollo, dificultades, facilidades, procesos vividos, tanto del docente/ facilitador como de los estudiantes. Se busca así facilitar el contar con la propia historia del grupo a disposición del aprendizaje individual y grupal. De igual manera, se insta a descubrir - por parte de los estudiantes - posibles inadecuaciones en la distribución y manejo del tiempo, con la consiguiente pérdida de energía, logros inconclusos o no alcanzados, el freno a los avances, en tanto personas y grupo, entre otros.

11. Riccardi León, Italo Oscar: La enseñanza-aprendizaje de e/le a través de la utilización de recursos multimedia, Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, 224-228. ISSN 1677-4051, En: <<http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/talleritalo.pdf>>

Para que se trate de un real descubrimiento, éste debe producirse en los participantes sin el apoyo verbal de los docentes y sin una intención normativa, moralizadora o manipuladora. Se trata de promover la autonomía de los participantes, a partir de un trabajo reflexivo, consciente y progresivo.

CAPÍTULO 4.
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

CAPÍTULO 4. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

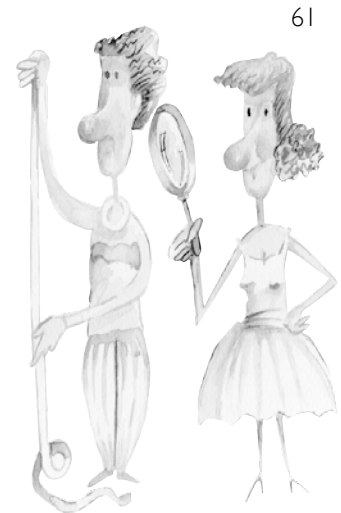
Un elemento de gran importancia para el trabajo pedagógico, lo constituye la evaluación, siendo entendida en la propuesta acá como una herramienta de retroalimentación, tanto para el docente como para los estudiantes. De esta forma, la evaluación que priorizamos, es fundamentalmente formativa y realizada a partir de instancias individuales y colectivas, en torno a la reflexión y la operacionalización, o sea, la aplicación de lo aprendido.

Es así que en las actividades propuestas en la segunda unidad, se plantea como indispensable, registrar lo expresado por los estudiantes, en orden a su reconocimiento y seguimiento, tanto desde la percepción del docente como desde los estudiantes mismos. El Texto Guía ofrece para ello el uso de pautas para apoyar la tarea del docente/facilitador al momento de evaluar:

A continuación, presentamos algunas estrategias de apoyo a los procesos de retroalimentación para la propuesta pedagógica que aquí se desarrolla:

Registro de avances individuales y grupales¹².

Se sugiere que el facilitador observe atentamente las dificultades y logros de los estudiantes en las actividades iniciales, poniendo especial atención en aquellos que



¹² Ver en Anexos Instrumento para registrar signos de aprendizaje, individual y grupal, en Formatos de apoyo al proceso de evaluación.

evidencian dificultades para desenvolverse en la situación grupal sugerida. También, atender a quienes procuran romper el silencio solicitado, puesto que pueden estar denotando problemas de concentración o dificultades para realizar acciones que pudieran calificarse en su grupo de pertenencia como “ridículas”. Se procurará tener en cuenta a esos estudiantes al proponer nuevas acciones de ese tipo, buscando estrategias que les permitan superar sus limitantes.

El facilitador se apoyará en el registro breve de lo expresado individual y colectivamente, al momento de conversar acerca de la importancia del autoconocimiento, la autoestima y el autoconcepto respecto a la vida personal, así como en el ámbito de proyección y consecución de metas. Registrará además, las ideas centrales que constituyen signos de aprendizaje u obstáculos.

Es importante evaluar, también, los avances del grupo como tal¹³, puesto que, cabe recordar, la propuesta incorpora el desarrollo de habilidades sociales, por ende, el estímulo permanente juega aquí un rol inestimable.

Evaluación personalizada y promoción de la autoevaluación

62

Si se asignan tareas a los participantes ellas deben ser objeto de una evaluación específica¹⁴, pues muestran los logros individuales en torno a las comprensiones y aprendizajes intencionados, a la vez, que entregan información respecto del nivel de compromiso de cada estudiante con el taller.

Para facilitar en este sentido, se ha diseñado un formato específico para hacer el seguimiento del desarrollo de las tareas, el que pudiera variar, si los docentes facilitadores lo consideran pertinente.

Respecto a la autoevaluación, esta propuesta la incorpora como un acto de conocimiento que pone en juego la percepción y consciencia de la persona en relación al sí mismo y a los demás. Al realizar el ejercicio de recuperar la información acerca del proceso vivido, desde un marco dialógico-reflexivo - en el supuesto previamente acordado y compartido, o sea, que se hace desde un análisis interpretativo, vale decir, sin verdades clausuradas ni absolutas y teniendo como referente los objetivos planteados inicialmente - se facilita la resignificación del rol que desempeña el estudiante, emergiendo, además, la opción de revisar el quehacer del docente/facilitador.

Lo señalado previamente, implica una coherencia metodológica con la propuesta, al facilitar y promover la construcción colectiva y pública de una mirada retrospectiva respecto de lo aprehendido (internalizado), a partir de la instalación de criterios, normas y aprendizajes previamente negociados y consensuados.

13. Ver en Anexos, en Formatos de apoyo a la evaluación, Pauta de evaluación de avances del grupo.

14. Ver en Anexos, en Formatos de apoyo a la evaluación, Pauta de evaluación de tareas individuales.

Se trata, sin duda, de una ocasión privilegiada para apropiarse del conocimiento generado, colaborar y comprometerse con los criterios de evaluación, cultivar el valor de la coherencia, así como también, profundizar en el análisis y la corrección de los propios errores. De esta forma, se promueve una mirada aproximativa cualitativa sobre una realidad vivencialmente compartida entre pares y un docente/facilitador; construyendo sentidos y significados que generan cohesión grupal, sobre la base de la labor realizada. Recién entonces, la autoevaluación emerge como una acción equitativa y de beneficio en lo personal y en lo grupal.

En suma, proponemos una evaluación participativa y colaboradora, vale decir, en consonancia con un proceso formativo tendiente a la apropiación y aplicación de los conocimientos construidos; esto es, desde un quehacer colectivo e individual, de reflexión crítica y autocrítica de la práctica cotidiana.

La evaluación se representa así como un proceso espiralado, cuyo movimiento se orienta hacia modelos más complejos e integradores de indagación, con relación a los impactos del proceso formativo. Esto tiene como propósito fundamental que, sobre la base del carácter formativo de una co-construcción reflexiva, práctica y sistematizada del conocimiento, las personas involucradas en el fenómeno educativo, puedan apreciar transformaciones en su formación individual, a nivel grupal, institucional y societal.

63

Análisis, reflexión y sistematización

Las actividades centrales, en general, deben culminar en una conversación grupal acerca de los logros obtenidos en cada uno de los ejercicios; con esto, se cumple con el objetivo de que los estudiantes analicen lo realizado y que lo pongan como tópico de reflexión.

Lo anterior, involucra entender esta etapa como una actividad meta cognitiva, superando las posibles resistencias que los estudiantes puedan presentar; en orden a profundizar en su reflexión, haciéndoles algunas preguntas claves, motivándolos a responder y destacando lo que señalen.

Si bien no se trata de ser directivos, tampoco se trata de ser complacientes con los estudiantes, ni suponer que todo deba emerger desde ellos; se trata de confiar en las potencialidades que tienen los grupos para aprender y aprovechar satisfactoriamente lo que cada individuo aporta, sobre todo, cuando tienen la disposición de “hacerse cargo”, evaluando sus propios logros y dificultades.

Aún cuando las actividades centrales suponen ya un cierto nivel de evaluación de logros, están referidas mayoritariamente a los objetivos específicos de cada una de ellas. Por tal motivo, es que en la actividad

de cierre debiera trabajarse más clara y profundamente los objetivos de la sesión completa, realizándose en forma participativa y formativa. La confianza está puesta acá en la capacidad de diálogo de los estudiantes, pero esta depende, en buena parte, de la actitud y experticia del docente/facilitador; quién ha de instalar un desarrollo progresivo en los niveles de confianza de parte de los estudiantes, cautelando el no incurrir en infantilizaciones, sino más bien de proponer experiencias de evaluación que retroalimenten su aprendizaje.

FORMATOS DE APOYO AL PROCESO DE EVALUACIÓN

Registro de obstáculos para el aprendizaje

Anote en las próximas filas de la tabla aquello que usted detecte como impedimentos para el aprendizaje buscado, sean ellos hechos grupales o individuales. Puede usted registrar hechos o frases que revelan los obstáculos.

64

Hechos o Textualidades (frases, textuales)	Actividad o sesión en que se expresó

INSTRUMENTO PARA REGISTRAR SIGNOS INDIVIDUALES DE APRENDIZAJE

Nombre del estudiante

Anote en las próximas filas de la tabla aquello que usted detecte como un cambio importante que revela que se ha aprendido algo, que se ha avanzado hacia una comprensión nueva, hacia una configuración positiva de los sentimientos o emociones, hacia un cambio actitudinal o conductual. Puede usted anotar hechos o frases textuales que denotan aprendizaje.

Hechos o Textualidades (frases textuales)	Actividad o sesión en que se expresó

Registro de obstáculos para el aprendizaje

Anote en las próximas filas de la tabla aquello que usted detecte como impedimentos para el aprendizaje buscado, sean ellos hechos grupales o individuales. Puede usted registrar hechos o frases que revelan los obstáculos.

Hechos o Textualidades (frases textuales)	Actividad o sesión en que se expresó

INSTRUMENTO PARA REGISTRAR SIGNOS GRUPALES DE APRENDIZAJE

Instrucciones: Anote en las próximas filas de la tabla aquello que usted detecte como un cambio importante que revela que se ha aprendido algo, que se ha avanzado hacia una comprensión nueva, hacia una configuración positiva de los sentimientos o emociones, hacia un cambio actitudinal o conductual. Puede usted anotar hechos o frases textuales que denotan aprendizaje.

Hechos o Textualidades (frases, textuales)	Actividad o sesión en que se expresó

66

Registro de obstáculos para el aprendizaje

Anote en las próximas filas de la tabla aquello que usted detecte como impedimentos para el aprendizaje buscado, sean ellos hechos grupales o individuales. Puede usted registra hechos o frases que revelan los obstáculos.

Hechos o Textualidades (frases, textuales)	Actividad o sesión en que se expresó

PAUTA DE EVALUACIÓN DE AVANCES DEL GRUPO

Criterios de evaluación de logros grupales	Nivel del logro			Razones probables / Indicadores
	alto	medio	bajo	
Participación en actividades				
Motivación				
Integración grupal				
Capacidad para Verbalizar lo que piensan o sienten				
Capacidad para expresar corporal y creativamente sus sentimientos y pensamientos				
Concentración en la actividad Inicial				
Expresión grupal de logros de la Primera actividad central de la jornada				
Expresión grupal de logros de la Segunda actividad central de la jornada				
Comprensión de las ideas centrales de la sesión				

PAUTA DE EVALUACIÓN DE TAREAS INDIVIDUALES

Instrucciones: Identifique al estudiante, la tarea, y marque con una cruz allí donde corresponda..

Nombre del estudiante:

Nº	Nombre de la Actividad o tarea	Fecha	Se realiza plenamente	Se realiza a medias	No se realiza
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

Nombre del estudiante:					
Nº	Nombre de la Actividad o tarea	Fecha	Se realiza plenamente	Se realiza a medias	No se realiza
22					
23					
24					
25					

Este capítulo corresponde a lo que se podría denominar como la parte operativa de la propuesta de la guía, junto con el capítulo referido a actividades y al de evaluación.

Los contenidos del manual se han organizado en Módulos que comprenden temáticas consideradas como constituyentes claves de la formación. Dicha organización responde a la necesidad de construir unidades de sentido en torno al tema general de la guía reconociendo que todos los contenidos tratados de alguna manera se interrelacionan y son transversales respecto de muchas acciones educativas; de esta forma, es factible buscar formas propias de organización.

69

Se han considerado tres módulos:

- Aprendiendo a conocerme y a construir mi propia vida
- Las redes sociales como referente permanente del proyecto de emprendimiento
- El desarrollo de habilidades para el emprendimiento

Los Módulos contienen:

- una descripción general
- objetivos esperados;
- orientaciones generales teóricas respecto de la temática
- contenidos
- vocabulario específico
- referencias documentales

CAPÍTULO 5.
CONTENIDOS CENTRALES
DE APRENDIZAJE

CAPÍTULO 5. CONTENIDOS CENTRALES DE APRENDIZAJE

“(…) todo [se] reduce a caminar por donde ya se caminó, a explorar como antes se exploró, a pensar como antes se pensó y, en resumidas cuentas, a no hacer nada que antes no se haya hecho, cortándole, de esta manera, las alas y el vuelo a la mejor imaginación creativa y al pensamiento original y productivo. Ante esta situación, se debiera tener siempre presente que no se puede disponer de un camino seguro y cierto para ir a un lugar que todavía se desconoce, o -como dice San Juan de la Cruz- ‘para llegar al punto que no conoces, debes tomar un camino que tampoco conoces’” Miquel Martínez Miguélez; 1997, pp. 49-50, Op. Cit. Guacarán, 2007)

*“Por tanto, podemos observar lo fatal que significa privar a la humanidad de una facultad que se encuentra intrínsecamente ligada a ésta: la creatividad y la innovación; así como sería nefasto expropiar todos los sentimientos de la especie humana, las consecuencias de limitar el desarrollo libre del pensamiento innovador serían de una magnitud calamitosa. Sin ese talante creador que va inexorablemente acompañado de otras características que definen a la especie humana, no hubiese sido posible ningún tipo de descubrimientos, de desarrollo ni mucho menos de evolución en la historia de la humanidad. Por lo tanto, correríamos el riesgo de quedar estancados por la eternidad en un mundo totalmente estático y en el que la idea del filósofo Heráclito hubiese perdido total validez y en vez de echarnos un chapuzón en un fluyente río estaríamos ahogándonos en un estanque sucio y viejo”. **

*Guacarán, Francisco. “Sobre la inercia mental”, en: Revista de teoría, epistemología, comunicación, cultura y política, Caracas, Sequía, Octubre 2006-Marzo 2007. En: <http://www.sociologando.org/ve/pag/index.php?id=67&idn=15&r_num=1>



Módulo I

APRENDIENDO A CONOCERME PARA CONSTRUIR UN PROYECTO DE VIDA AUTÓNOMO Y RESPONSABLE

Descripción:

Este Módulo introduce a los estudiantes en la idea de ser dueños de su propia vida a través del autoconocimiento y a partir de la comprensión de la necesidad de planificar su futuro, comprometiéndose con la resultante de sus actos.

Objetivos y aprendizajes esperados:

1. Los estudiantes reconocen y revisan críticamente algunos elementos de su auto concepto y autoestima, identificándolos como parte de un proceso de construcción de identidad aún en desarrollo.
2. Los estudiantes comprenden el origen socio constructivo de las representaciones que tienen acerca de sí mismos.
3. Los estudiantes desarrollan la capacidad de plantearse metas a futuro (mediatas) y metas (inmediatas) de transformación, respecto a aquellos aspectos que perciben como obstaculizadores de su desarrollo.

74

Orientaciones generales acerca del tema.

La comunicación constituye un factor indispensable para el autoconocimiento; en primer lugar, porque los seres humanos nos construimos a partir y desde la comunicación con los otros. Nuestras conversaciones con nuestros parientes, compañeros y amigos nos permiten, no solo encontrar elementos para conocernos a nosotros mismos, sino que también, para modificar y / o modular aquellas conductas o actitudes personales que frenan nuestro desenvolvimiento.

De igual modo, la forma en que los otros nos ven se interioriza y convierte en materia fundamental para definimos y valoramos, sea que la rechacemos o la aceptemos. Comunicándonos, elaboramos lo que nos pasa y construimos nuestra visión acerca de lo que nos rodea.

En una persona que se introduce en el mundo del emprendimiento, es imperativo aprender a comunicarse consigo misma, con su mundo cotidiano y con aquellos “otros” con los que, necesariamente, deberá vincularse o relacionarse.

Es importante considerar que el conocimiento que tengamos sobre nosotros mismos, puede estar sesgado por las etiquetas y concepciones que tienen los demás, las que pueden llegar a operar incluso, como limitaciones preestablecidas. El autoconocimiento y la valoración del sí mismo, se relacionan entre sí. Ambas dimensiones se constituyen en factores centrales para cualquier estudiante que pretenda convertirse en un emprendedor:

Lo dicho, es válido, sobre todo, si se considera que para llegar a emprender es preciso proyectarse a futuro, partiendo desde lo que somos y orientándonos hacia dónde queremos proyectarnos. De esta forma, un primer objetivo para comenzar a planificar nuestra vida, es generar un proceso de autoconocimiento, de tal modo que nos permita mirar las formas específicas en que abordamos las situaciones de interacción con los otros y nuestra propia proyección vital.

Podemos señalar entonces que, proponerse objetivos para la propia vida requiere vencer la tendencia a “dejarse vivir”, es decir, a aceptar que otros decidan nuestro rumbo o, lo que resulta lo mismo, a “dejarse estar” sin ocuparse del porvenir. Es indispensable, además, superar la sensación de impotencia, o lo que se conoce como “desesperanza aprendida”, que acaba siendo “aprehendida”, es decir, internalizada de una manera tal que, “cualquier arbolito impide ver el bosque”.

75

Lo anterior, suele ser un aprendizaje imperante en sectores donde el fracaso se instala de un modo recurrente o en los cuales se piensa que “sólo los privilegiados” tienen acceso a manejar los hilos de los acontecimientos. En este sentido, y acorde a lo expresado por Giorgi, (1988), cuando afirma que:

“...la pobreza no solo implica limitación en el acceso a bienes y servicios sino que constituye ‘una condición de vida’, donde la lucha por la sobrevivencia centra al sujeto en la inmediatez, en la permanente postergación de deseos y aspiraciones, limitando sus procesos de simbolización y la capacidad de futurización”.

De esta forma, la experiencia de vivir en la pobreza produce como correlato subjetivo actitudinal lo que se describe como “síndrome de desesperanza adquirida”, lo que según Seligman, (1989) se caracterizaría por:

- Desmotivación y pérdida de iniciativa.
- Impotencia ante situaciones vitales.

- Baja disposición al cambio.
- Inestabilidad emocional (depresión, temores)
- Baja autoestima".¹⁵

Acorde a lo expuesto, es importante posibilitar que los estudiantes comprendan, poco a poco, que pueden comenzar a proponerse metas y propósitos respecto de sus vidas. Así también, que ellos pueden, no solo saber cómo son, sino cómo desean irse construyendo a sí mismos, cómo se proyectan a futuro. Resulta clave que, todo docente facilitador haga consciencia en sus educandos que sus vidas pueden estar condicionadas, pero ello no implica que estén predeterminadas, al punto que les sea imposible actuar con relación a lo que hoy los limita o define.



Contenidos específicos

76

- Autoconcepto y autoestima: rasgos de personalidad y emociones predominantes.
- Importancia del autoconocimiento en el desarrollo de la propia vida.
- Origen social del autoconcepto
- Emociones y sentimientos: relación corporalidad, mente y emocionalidad
- Impulsividad: modulación y manejo de las emociones
- La comunicación expresiva y verbal, sus posibilidades y limitantes
- Distorsiones de la comunicación y la percepción
- Distorsiones de la percepción y la comunicación
- Analizando los problemas más frecuentes de la comunicación
- Los procesos de vínculo y el trabajo del reconocimiento al otro
- Las dificultades del respeto entre pares

15. Etcheberhere, Gabriela: Promoviendo la participación ciudadana: Contribuciones de la Psicología desde experiencias de extensión universitaria, en Conferencia Regional "SOCIEDAD CIVIL, PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y DESARROLLO. En <http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/g_etcheberre.pdf>

- Autonomía y dependencia en las relaciones humanas
- La tríada cuerpo, mente y emociones
- Comprensión y manejo del conflicto

Referencias documentales

BARBERO, JESÚS MARTÍN: Jóvenes: comunicación e identidad, en Revista Pensar Iberoamérica, OEI, Número 0 - Febrero 2002 En: <www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

DUARTE, CLAUDIO: ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente, Última Década N° 13, CIDPA Viña del Mar, septiembre 2000

ETCHEBEHERE, GABRIELA: Promoviendo la participación ciudadana: contribuciones de la Psicología desde experiencias de extensión universitaria, en Conferencia Regional "Sociedad civil, participación ciudadana y desarrollo. En: <http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/g_etcheberre.pdf>

FREIRE, PAULO: Cartas a quien pretende enseñar, México, Siglo XXI, 1994 : La pedagogía de la autonomía, Paz e Terra S.A., Sao Paulo, Brasil, 2004

J. MEYROWITZ: No Sense of Place, p. 447, University of New Hampshire, 1992, en

77

GLOSARIO

Autoconcepto

Es el concepto o idea que una persona tiene respecto de sí misma, la suma organizada y cambiante de creencias o representaciones que desarrolla acerca de sí. Se trata de interpretaciones que hace acerca de sus cualidades y características, acerca de sus sentimientos, de sus intereses, de su conducta. Éste se forma a partir de las interrelaciones con otras personas, a través de la historia personal, jugando un papel muy importante aquellas que se desarrollan con los padres, los familiares y con quienes forman parte de su ambiente escolar; sobre todo, en la primera infancia. Sin embargo, el autoconcepto no supone necesariamente una experiencia clausurada, sino que evoluciona permanentemente, dependiendo de las vivencias posteriores de la persona, de la expansión de su propio universo personal y, por tanto, de su capacidad para pensarse a sí misma.

Autoestima

Es la percepción del valor del sí mismo; se trata de una evaluación que la persona realiza en torno de su propia valía, generalmente, en comparación con la de los de otros significativos. Se relaciona con la propia aceptación y con la confianza para afrontar la propia vida, proponerse metas y considerar que le es posible superarse o resolver problemas.

Autoconocimiento

Conjunto dinámico de conocimientos que una persona desarrolla en torno a sus propias características, relacionadas con formas de reaccionar; intereses, sentimientos, gustos, habilidades, como también sus límites y potencialidades. De acuerdo a muchos autores, tanto el autoconcepto como la autoestima se relacionan con una autoconciencia acerca de sí mismo; lo cual posibilita el reconocimiento de la propia vida, la búsqueda del sentido de ella y el planteamiento de metas a futuro.

Desesperanza adquirida

Seligman llama “síndrome de desesperanza adquirida”, a la sensación de que la propia vida no depende de lo que uno pueda hacer; sino más bien, de lo que otras personas resuelvan para mí. Las circunstancias son vistas así, como realidades que vienen desde fuera, generando una cierta actitud de resignación y sobre todo de desvalorización de las propias potencialidades de las personas y de las comunidades para revertir procesos adversos.

Para otros autores como Giorgi, esta desesperanza tiene un origen socialmente construido; caracterizándola como una producción social que aparece vinculada fundamentalmente con la sensación de que las personas deben aceptar las realidades que les toca vivir y que no son capaces ni en forma individual ni colectivamente de revertirlas.¹⁶

Presentismo

Se trata de una tendencia de las personas a vivir el momento presente sin proyectarse a futuro. Se debe distinguir el presentismo de la capacidad de vivenciar plenamente el momento presente, lo que – sabido es - resulta altamente positivo para un desarrollo personal pleno. No ha de confundirse, por tanto, este concepto, con la indispensable capacidad de entregarse a la tarea de realización inmediata, sea en el ámbito del esparcimiento o del quehacer cotidiano, laboral, vale decir “el aquí y el ahora”.

Con “presentismo” queremos señalar al facilismo de la inmediatez, es decir, la carencia de metas o propósitos vitales; la ausencia de proyectos respecto de sí mismo. La carencia de pre-ocupación activa puede

16. CONFERENCIA DEL PS.VICTOR GIORGI (2004) “Encuentro entre enseñanza y extensión universitarias: un camino hacia la auténtica excelencia”. La psicología y los sistemas de protección: de la salud a las políticas sociales. En: <http://www.psicologos.org.uy/conferencia_giorgi.html>

tener consecuencias negativas en las personas, al entregarse a la inercia y la anomia desentendiéndose de su responsabilidad en la superación de los problemas que las aquejan.

Módulo2

LAS REDES SOCIALES COMO REFERENTE PERMANENTE DEL PROYECTO DE EMPRENDIMIENTO

Descripción

Este módulo introduce a los estudiantes en el campo de la reflexión y análisis de la experiencia de participación en redes sociales, utilizando para ello elementos básicos de la teoría social.

Objetivos y aprendizajes esperados:

1. Los estudiantes involucrados en el taller, serán capaces de analizar su experiencia de vínculo cotidiano con integrantes de su entorno social y familiar; relevando los alcances y aportes en pro de consecución de logros de diversa índole en su vida.
2. Los estudiantes aprenderán, vías de aproximación, modulación y manejo constructivo del conflicto; desde vivencias grupales generadas durante talleres.

79

Orientaciones generales acerca del tema.

El concepto de redes sociales nos remite a la comprensión del ser humano como un sujeto social, que comparte necesidades y problemáticas con otros sujetos. Es a partir de esta condición, que establece intercambios, en forma dinámica, buscando potenciar sus recursos y sortear dificultades u obstáculos en colectivo. Así, mucho de lo que somos, es decir, nuestra identidad, se desarrolla al interior de estas relaciones que constituyen nuestra vida cotidiana.

Las redes sociales se caracterizan por su conformación espontánea; sin embargo, a medida que los sujetos van tomando conciencia de sus afinidades, intereses, necesidades y desafíos compartidos; van diseñando estrategias conjuntas, de tal modo que, las interrelaciones suelen orientarse hacia una mayor formalidad.

Una red puede estar conformada por personas individuales o por actores comunitarios, corporaciones u organizaciones. En todos los casos, podemos distinguir un proceso de constitución informal, no obstante,

se va complejizando, en la medida que cada uno de los miembros del lazo va tejiendo su urdiembre hacia otros nuevos o emergentes. Esta complejidad de la trama, es lo que constituye una red, siendo cada lazo una suerte de episodio constitutivo del entramado social complejo de la red.

Reconocer la existencia de una red resulta ya un hecho constructivo y transformador. Ello, puesto que el mero darse cuenta de su existencia, permite reconocer el poder de acción que involucraría verse potenciado, tanto desde lo individual como desde lo colectivo. Es más, potenciar redes, teniendo en vistas objetivos claramente definidos, suele resultar mucho más potente y efectivo.

No obstante lo anterior, el advenimiento de nuevas tecnologías, ha contribuido poderosamente a la construcción de redes por vía informática, lo cual ha venido a transformar escenarios de poder monolíticos por tradicionales estilos de conformación de espacios de interacción social, con novedosas aperturas, sobre todo, en lo que respecta a la acción de los jóvenes.

Pese a lo anteriormente señalado, la construcción de redes continúa siendo tarea necesaria e imprescindible, cuando se trata de desarrollar estrategias de desarrollo. Esto, no sólo emerge como necesidad para Chile, sino para los países del denominado "Tercer Mundo", en general; así como para el planeta en su conjunto.

80

De igual modo, pensamos que, la construcción de redes sociales resulta un quehacer indispensable para desarrollar acciones de emprendimiento - sea esto en el ámbito individual, colectivo o comunitario, a escala local o nacional - al permitir diseñar estrategias para lidiar con la complejidad actual, identificando soluciones que van más allá de recursos materiales, capitales sociales y/o poderes personales. Esto, si pensamos en su alcance para favorecer el poder incidir, más y mejor, en aquellos aspectos que afectan negativamente a los derechos de un colectivo, por ejemplo: desde la visibilización de hechos, circunstancias, factores intervinientes en fenómenos sociales, u otros similares.

A partir de lo expuesto, se puede deducir que, las redes contribuyen a construir autoconfianza en sí mismo y en las demás personas; alientan la cooperación, el intercambio, la colaboración y la reciprocidad. A su vez, propician escenarios favorables para que ocurran los cambios deseados; toda vez que, alientan el aprendizaje, en tanto sirven como medio de intercambio o transferencia de conocimiento, información, nuevas ideas y/o réplica de experiencias positivas.

Adicionalmente, facilitan la complementación de las distintas capacidades de sus miembros, combinando y potenciando talentos y experticias específicos, posibilitando el enfocarse en la consecución de objetivos comunes.

Desarrollar la capacidad de los jóvenes para visualizar, establecer, cimentar y profundizar redes sociales, resulta una tarea trascendental, en la lógica del emprendimiento, desde la perspectiva que se viene planteando a lo largo de este texto. Esto es, entendiendo que se trata de una propuesta de “aprender a emprender” que - en su particularismo - busca ir más allá de lo que señala su procedencia etimológica, vale decir, del vocablo francés *entrepreneur*, cuya traducción al español se aproxima a “pionero”.

Ello, por tratarse de una conceptualización que, en la práctica, suele verse reducida al ámbito de los negocios o de logros restringidos a la materialidad, y no se ha incorporado a procesos humanos más complejos e integradores, de tal manera que, ésta sea considerada como una, entre otras múltiples dimensiones, sujeta a contextualizaciones de diversidad social, cultural y etárea – entre otras - en término de ritmos, estilos y expectativas de logros.

Dejando en claro lo anterior, pensamos que el sistema educativo puede y debe potenciar significativamente “bases culturales y sociales de emprendimiento”, propias de los sectores de inserción de jóvenes en este caso, sobre todo, para quienes no han heredado un capital de redes socialmente ventajoso, o como en otros casos, recepcionado algún capital instalado previamente por sus progenitores, inclusive, desde antes de su nacimiento. Así también, para aquellos cuyos propios capitales vinculados a redes sociales, solo resultan ventajosos en ciertos espacios societales, no obstante, no favorecen el desarrollo personal e iniciativas de emprendimiento en ámbitos que demandan otro tipo conocimientos y otro manejo de códigos socioculturales.

81

Contenidos específicos¹⁷

Conocimiento y reconocimiento de las propias redes sociales y la diversidad presente en los procesos de construcción

- ° *La diversidad vista como potencialidad, riqueza o dificultad* (La problematización de “lo diverso o lo diferente”).
- ° *Capacidad de reconocer y aceptar las diferencias.*
- ° *Dependencia y autonomía.*
- ° *El poder del grupo ante sus integrantes y ante otros grupos.*

El vínculo como experiencia de desarrollo y aprendizaje

17. Los contenidos se presentan aquí en forma más analítica debido a que el conocimiento sobre este tema no está suficientemente divulgado en el mundo de la educación.

- *El temor al ridículo y a relacionarse con "los otros".*
- *Adaptación versus innovación.*
- *Atracción y rechazo en el vínculo con los otros.*
- *Momentos etéreos y expresión de las tensiones en relación al vínculo con el otro.*

Estilos de vinculación con el entorno familiar y comunitario

- *Los patrones de relación al interior de las familias.*
- *Los patrones de relación con los pares según contexto específico (trabajo, amigos del colegio, amigos de la villa, del barrio, de la población, vecinos, amigos de la familia).*
- *Diferencias y similitudes entre los patrones de vínculo, explicaciones y potencialidades respecto de las diferencias.*

Los juicios y los prejuicios en la relación con "los otros"

- *La propia experiencia con el juicio y prejuicio de y respecto a los demás.*
- *Las emociones y su expresión en la forma en que nos miramos y miramos al "otro".*
- *El prejuicio, la generalización, el etiquetamiento, la homogenización y el estereotipo; la estandarización y el filtro como formas de simplificación, economía o daño en la interacción.*

El conflicto en la relación con los otros y con nosotros mismos

- *La visión tradicional del conflicto*



- *La visión del conflicto como potencialidad de autoconocimiento y crecimiento individual y colectivo*
- *Las emociones experimentadas y su modulación ante el conflicto.*
- *Metodologías de trabajo del conflicto*

Referencias documentales

BORGATTI, STEVE: Conceptos Básicos de Redes Sociales, Boston College, Cancún, 2003, en www.analytictech.com/borgatti borgatts@bc.edu

RIZO GARCÍA, MARTA: Redes: Una aproximación al concepto, en http://vinculacion.conaculta.gob.mx/capacitacioncultural/b_virtual/tercer/13.pdf. 28 de febrero del 2009

DR. FÉLIX SOCORRO: Redes sociales: una aproximación al concepto, en <http://www.gestiopolis.com/canales3/ger/redsocial.htm>

GLOSARIO

83

Redes Sociales

Son formas de interacción social, definidas como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones, en contextos de complejidad. Se trata de un sistema abierto y en construcción permanente, que involucra a conjuntos identificados a partir de las mismas necesidades y problemáticas, construyendo dinámicas organizativas para potenciar sus recursos y desarrollar acciones.

Tecnologías de la información

Hace referencia a los últimos desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones (programas, procesos y aplicaciones). Las nuevas tecnologías se centran en los procesos de comunicación y las agrupamos en tres áreas: la informática, el vídeo y la telecomunicación, con interrelaciones y desarrollos en más de un área

Sinergia

Capacidad que tienen los miembros de un grupo o redes para integrar sus capacidades, desarrollando posibilidades que van mucho más allá de las posibilidades meramente sumadas de todos ellos

Empoderamiento

Proviene del vocablo anglosajón *powerment* o “auto empoderamiento”; aunque se han hecho diversas lecturas con relación a su enfoque, en términos generales, se lo entiende como el fortalecimiento de la autonomía y del propio poder, constituyendo una estrategia de trabajo comunitario, que se vincula a una serie de modalidades de trabajo que alientan a las personas y a las instituciones a descubrir sus propias fortalezas, promoviendo adquisición de autodeterminación, autonomía individual y organizativa. La práctica del empoderamiento, motiva e incentiva sistemáticamente a las personas en su búsqueda de autodeterminación y de conducción autónoma de sus propias vidas, brindándoles recursos que les permiten gestionar sus proyectos vitales en forma creativa y emprendedora.

La filosofía del empoderamiento es propugnada en América Latina, desde la educación popular desarrollada a partir del trabajo del educador brasileño Paulo Freire en los años 60. El pensamiento de este pensador se caracteriza por un enfoque participativo, presente en el campo del desarrollo desde los años 70. Actualmente, el concepto de empoderamiento se utiliza en el contexto de la ayuda al desarrollo económico y social, refiriendo a la necesidad de las personas de fortalecer su capacidad de controlar su propia vida. El empoderamiento, puede ser interpretado también, como un proceso que promueve la toma de consciencia con relación a los derechos humanos y de justicia social de las personas o de un grupo marginado de la sociedad.

84

Rasgo de personalidad

Característica estable de la forma de ser de una persona, siendo uno de los elementos de un conjunto de características que constituyen lo que se denomina su personalidad, pudiendo haber sido originado por razones hereditarias o adquiridas mediante el aprendizaje. Por su estabilidad se opone a la idea de estado de la persona, lo que supone una reacción frente a una situación concreta y específica. Por ejemplo, un rasgo de personalidad puede ser la ansiedad, pero también dicha ansiedad pueden presentarla personas que habitualmente no son ansiosas, al encontrarse ante una situación que lo detona.

Asertividad

Capacidad para autoafirmarse, en cuanto a sus necesidades, intereses, motivaciones, valores o en su dignidad, o bien, de defender los propios derechos en situaciones de interacción social, sin caer en conductas extremas, sean de tipo violento o agresivo. La asertividad supone no solo el respeto por sí mismo y el

resguardo de sus intereses sino, también, el respeto y la valoración del otro, validación que imposibilita alimentar contextos de violencia. Está directamente relacionada con la autoestima y el conocimiento de sí, puesto que el hecho de quererse y tener claras aspiraciones o necesidades, contribuye positivamente a una saludable actitud de autoafirmación.

Módulo3:

EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL EMPRENDIMIENTO

Descripción

En este módulo se trabaja lo relativo al desarrollo de habilidades para el emprendimiento, tomando como punto de partida una descripción general del tema para, luego, desarrollar un ejercicio analítico – reflexivo con relación a las distintas habilidades que lo componen. Como en los restantes módulos, se sugiere trabajar primero conceptualmente el tema, dando continuidad a través de actividades tendientes a su fomento y desarrollo.

Objetivos y aprendizajes esperados:

85

1. Los estudiantes desarrollan un concepto de emprendimiento relacionado con habilidades y destrezas susceptibles de aprender y practicar.
2. Los estudiantes son capaces de desarrollar algunas de las habilidades y destrezas que se involucran en el emprendimiento, pudiendo progresar en cuanto a:
 - La lectura comprensiva del entorno
 - La comunicación efectiva
 - El planteamiento de desafíos
 - La creatividad y espíritu de innovación para enfrentarlos
 - El trabajo en equipo
 - El liderazgo y la gestión de iniciativas
 - El manejo, modulación y resolución de conflictos
 - La motivación para aprender

- La convicción en sus propias posibilidades de gestionar acciones y proyectarse desde un presente constructivo hacia el futuro
- La perseverancia en aquello que emprenden
- La asertividad y la valoración de sí mismos

ORIENTACIONES GENERALES ACERCA DEL TEMA. El emprendedor y su vínculo con el mundo social.

Como se ha señalado, cuando hablamos de emprendimiento, lo hacemos entendiéndolo como una capacidad que resulta pertinente desarrollar en todos los ámbitos de la acción humana, toda vez que se perciba una necesidad a ser satisfecha; así como también, cuando se actúa con disposición emprendedora orientando los recursos humanos y materiales en pro de dar respuesta acorde a dicha necesidad. Para que el impulso al emprendimiento surja, necesitamos ante todo, que se detecte y se asuma esa necesidad y/o carencia como tal. Igualmente, que se contemple la posibilidad de idear mejores soluciones a las que hayan podido ser ejecutadas, sin obtener óptimos resultados. Todo esto implica habilidades para realizar una lectura comprensiva de las situaciones problemáticas en su contexto.

86

La posibilidad de analizar las situaciones problemáticas, pudiendo proponer nuevas alternativas para ella, puede acrecentarse cuando el emprendedor cuenta con el respaldo de otros que lo acompañan en la lectura de la situación, en la búsqueda de alternativas para subsanarla, en la generación de acciones para emprender los cambios o para hacer surgir nuevas realidades.

No obstante, si bien el respaldo social de un equipo de personas, que ayuden a pensar y a construir propuestas, es importante, ello no obstaculiza la posibilidad de otras emergencias. Esto, considerando que hay personas emprendedoras, cuya perseverancia viabiliza logros y consigue llevar adelante propuestas, aún cuando tenga muchísimos factores en contra.

Sin embargo, lo anterior, en la práctica no ha de ser entendido como algo simple de abordar; muy por el contrario, desarrollar capacidad emprendedora constituye una experiencia compleja que articula una serie de habilidades. Ello, pues involucra diversas habilidades personales, tales como la forma en que una persona enfrenta la realidad en que vive, analiza su entorno, imagina nuevas alternativas, experimenta y

modula sus emociones y las reorienta de un modo constructivo; todo lo cual requiere – sin duda - una buena dosis de autoconocimiento respecto a sus potencialidades, fortalezas y debilidades; sin desestimar la confianza en si mismo, a fin de orientar la acción en pos de generar cosas nuevas.

La capacidad de emprendimiento, no solo resulta compleja en cuanto a su vivencia, sino que además, ha resultado un tanto problemática para los teóricos que han intentado conceptualizarla. De hecho, existen diferencias importantes en los enfoques teóricos; por ejemplo, según Schumpeter, “el emprendedor se ubica como iniciador del cambio y generador de nuevas oportunidades; [presentándose] como una fuerza desequilibradora, aunque cada actividad emprendedora genere una nueva situación de equilibrio”¹⁸.

En contraste, otros autores sugieren que los cambios generados por la actividad emprendedora, tienden a equilibrar los escenarios donde estos ocurren. Lo que resulta significativo desde aquí, considerando los esquemas pedagógicos predominantes, las tensiones que pueden derivar de la acción de impulsar el desarrollo de procesos educativos que fomenten posturas interpelantes. Relevando que, dada la estratificación socioeconómica de la sociedad chilena, no es raro encontrar que, en sectores de mayor poder adquisitivo, los modelos educativos se flexibilizan en pos de adecuarse a tiempos de cambios; por tanto la cultura del emprendimiento se instala con elementos innovadores que van desde el coaching¹⁹ hasta la formación y promoción de líderes en distintas áreas.

87

Importante es también señalar, que no se puede asumir taxativamente si determinados sujetos son o no emprendedores; por el contrario, las investigaciones y teorizaciones que existen al respecto, indican que esta capacidad se encuentra en todos nosotros, en mayor o menor grado, siendo posible que todos podamos potenciarlos y/o perfeccionarnos en ello. Esto significa que el docente, necesita comprender a sus estudiantes, en primer lugar, como personas en proceso de desarrollo y, luego, como sujetos que cuentan con un potencial de emprendimiento. En igual medida, resulta crucial que esté dispuesto a comprenderse a sí mismo como un aprendiz permanente; vale decir, aquél que descubre y perfecciona sus propias capacidades, inmerso en el quehacer propio del trabajo educativo.

Finalmente, en este módulo se sugiere trabajar, tanto los aspectos individuales, institucionales como los sociales, ya que todos ellos permiten desarrollar la capacidad emprendedora.

Contenidos específicos

- El desarrollo de las competencias creativas

18. Op cit, pag 6

19. Expresión procedente del verbo inglés *to coach*, entrenar. Se usa para aludir al entrenamiento personal o colectivo en ciertas habilidades o competencias determinadas por la empresa para sus empleados.

- El cambio y la innovación en las Instituciones
- El desarrollo del liderazgo
- La disciplina y la autodisciplina como elemento clave en la vida del emprendedor
- El conflicto en la institución y su resolución
- La escucha activa y la conformación de acuerdos en la institución
- La asertividad como estrategia para el manejo, modulación y resolución de conflictos en la comunicación.

Referencias documentales

CASTILLO H, ALICIA: "Estado del Arte en la Enseñanza del Emprendimiento", Intec Chile, 1999.

DYER, WILLIAM: En: "Formación de equipos – Problemas y alternativas", pag. 4 - Ed. Addison – Wesley Iberoamericana, 2ª Edición – México, 1988.

88

FARBER, ANA: "El cambio educativo... Los actores y las organizaciones". Ediciones de la UNLA, Buenos Aires, 2006

FOCAULT, MICHELLE: "La microfísica del poder, Editorial Piqueta, 1979

FREIRE, PAULO: "Pedagogía de la Autonomía", Ediciones Paz y tierra, Sao Paulo, Brasil, 2004

FULLAN, MICHAEL: "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje" Revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2), 2002. En: <<http://www.ugres/~recfpro/rev6IART1.pdf>>

GOTZENS, CONCEPCIÓN: "La disciplina escolar: prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar". Barcelona, ICE 1997

HABERMAS, JURGEN: "Teoría de la acción comunicativa" Taurus, Madrid, 1987

IHL DAUSEND, CLAUDIO: "C E A T: un modelo educativo innovador para el desarrollo de la capacidad innovadora". En: VI Seminario Latinoamericano ALTEC' 95. Gestión Tecnológica, competitividad y empleo. Anales. Volumen 2. (20-22 sep., 1996: Concepción, Chile) p.p. 407-434

LÓPEZ PÉREZ, RICARDO: "Desarrollos Conceptuales y Operacionales acerca de la Creatividad", Cuadernos de Trabajo N ° 1, Universidad Central, Escuela de Ciencias de la Educación, 1995

ROBBINS, STEPHEN P.Y COULTER, MARY: "Administración", Octava edición, Pearson Educación, México, 2005, pág. 40.

SENGE, PETER: "La quinta disciplina" Ed. Granika, Buenos Aires, 1993.En:http://www.administracion.econo.unlp.edu.ar/623/paginas_web/06_materiales/laquintadisciplina.doc.

VÁZQUEZ ROSADO ANGIE: "Conceptualizaciones del "cambio" como concepto y categoría".En:<<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-274-conceptualizaciones-del-cambio-como-concepto-y-categoria.pdf>>

GLOSARIO

Autodisciplina

Se refiere a la capacidad para auto regularse y dirigirse, fijándose metas realistas, aplicando esfuerzo sistemático al proceso, o bien, para formular un plan y llevarlo a destino. Se entiende, también, como la capacidad para resistir la tentación de hacer cosas que lastimen a otras personas o a nosotros mismos. Involucra cumplimiento con las promesas y los compromisos contraídos, siendo un rasgo fundamental que, junto a otras cualidades denota temple y firmeza de carácter.

89

Condiciones macro y micro políticas

Las condiciones macro y micro políticas, corresponden respectivamente a las operaciones y orientaciones de corte político y económico que se asumen en escenarios e instituciones nacionales, gubernamentales o regionales y en escenarios institucionales, como la escuela.

Esquemas Generativos

Estructuras de pensamiento a partir de las que el sujeto construye durante su interpretación del mundo. Ellos permiten la conformación de nuevos órdenes de comprensión, a partir de procesos conceptuales y simbólicos, desde los cuales el sujeto genera sus mapas cognitivos.

Prácticas Docentes

Acciones, prácticas y relaciones interpersonales que el docente o agente educativo, realiza como actor

educativo. Constituyen operaciones sociales, en tanto se encuentran conciente o inconscientemente dotadas de sentido. A través de ellas, es posible percibir algunos de los elementos propios de las concepciones que posee dicho actor; tanto respecto a su propio rol, al rol del estudiante, como al proceso educativo en su conjunto.

Resiliente

En psicología, el término resiliencia refiere a la capacidad de los sujetos para sobreponerse a períodos adversos y/o de intenso dolor emocional. Cuando un sujeto o grupo animal es capaz de hacerlo, se dice que tiene resiliencia adecuada, ya que puede sobreponerse a contratiempos o, incluso, resultar fortalecido por los mismos. En este texto el concepto de resiliencia se corresponde con el término entereza.



CAPÍTULO 6.
ACTIVIDADES DE TRABAJO SUGERIDAS

ACTIVIDADES

Herramientas pedagógicas para facilitar el desarrollo de habilidades sociales y el emprendimiento

Las actividades, están diseñadas de acuerdo a los objetivos de aprendizaje, vinculados estos, con las temáticas de cada unidad y en orientación al desarrollo del trabajo docente en el aula. Por ello, se presentan actividades que pueden ser utilizadas, tanto al inicio como al término de una sesión educativa. Mayoritariamente, se incluyen actividades de naturaleza grupal y vivencial, a fin de favorecer, potenciar y valorar, el trabajo en equipo; por tanto, la disposición al intercambio, la reciprocidad y la colaboración.

Se proponen actividades de naturaleza lúdica, dramática, imaginaria y de conciencia corporal. Todas ellas enfatizan la importancia de la reflexión y el diálogo, como recurso privilegiado para resignificar lo trabajado. Sin perder de vista que, siendo este un Texto Guía, su propuesta central busca poner al alcance del docente-facilitador un número importante de herramientas pedagógicas, a fin de que pueda seleccionar aquello que le resulte de pertinencia a su contexto laboral y/o realidad grupal.

Las actividades están puestas en una cierta secuencia que, de algún



modo, las vincula con los módulos de aprendizaje y con ciertas temáticas o contenidos; sin embargo, ellas no se clasifican por módulos ni por tipos de actividades, esto pensando en que los docentes- facilitadores cuenten con entera libertad para la toma de decisiones al momento de diseñar su clase, sin amarrarse a un libreto preconcebido.

Otro motivo adicional al anterior, radica en el hecho que, si bien cada actividad cuenta con sus propios objetivos, incorpora indispensables niveles de flexibilidad, de tal modo que no necesariamente deban ser realizadas de manera exclusiva y excluyente en torno a ellos.

Ha de ser, pues, la imaginación del docente- facilitador, así como su experiencia en la conducción de procesos grupales de aprendizaje, lo que deberá primar al momento de planificar una sesión de trabajo o un conjunto de ellas. Sin embargo, de no contar con esa experiencia está disponible el que pueda apoyarse, inicialmente, en los diseños de sesiones que se adjuntan, a modo de ejemplo, o en su defecto, acudir a su propio bagaje formativo, e intuición que tenga al respecto.

No obstante, cabe a cada docente, tomar las actividades propuestas en libertad de acción, cautelando el hecho de que cualquier diseño de una sesión de trabajo, en esta materia, debiera contar con:

94

- Una actividad que propicie la creación de un clima grato y de confianza, siendo lo más apropiado una dinámica de caminata, o ejercicios de relajación y de respiración.
- Una actividad central en la que se encuentra el tema o contenido de la sesión.
- Una actividad de cierre, la que puede estar ya contenida en la central, o puede intencionarse para la sesión completa. Se trata de un momento de trabajo de meta cognición, en la que los participantes reflexionan acerca del proceso vivido y sobre lo aprendido, tanto en cuanto sujeto individual como en referencia al colectivo.

LA CAMINATA: Como ritual de aproximación empática Al “otro” y de apropiación espacial

Descripción/fundamentación

La caminata, involucra un tipo de actividad altamente positiva para comenzar las sesiones de taller; dada la riqueza de sus posibilidades. Para realizarlas se requiere de una sala o salón, ojala totalmente vacío de mobiliario, de modo que se permita el desplazamiento y, a la vez, la sensación de espacio.

Para comprender su sentido, en primer lugar, es preciso determinar que recorrer el espacio de una sala donde van a ocurrir aprendizajes se considera vital para que se establezca la idea de que existen unas coordenadas espaciales que se caracterizarán por la capacidad de contención (protección, regulación) de los participantes. En ese espacio sala se creará y recreará el mundo que está fuera y, al mismo tiempo, dentro, a través de sus participantes.

A partir de estas es posible lograr que las personas comprendan que se moverán con flexibilidad de pensamiento, libertad y creatividad por la sala, de tal modo que, podrán trascender los límites de los muros y, a la vez, lo harán a partir de valores de respeto, tolerancia, apertura hacia los otros, posibilitando no solo el aprendizaje, sino también la riqueza en la construcción de vínculos entre los participantes, inspiradora de nuevas modalidades de interactuar con otros.

Las caminatas silenciosas por la sala permiten a las personas despejar su mente de la prisa diaria, de la bulla interna o externa, para concentrarse en el espacio, en su propio cuerpo, en sus sensaciones e ir, progresivamente, encontrándose con los otros cuando ya están en condiciones óptimas al efecto.

Si bien hay distintas propuestas de caminatas - y lo/as mismos facilitadores/as una vez que las practiquen podrán crear otras - todas ellas tienen en común algunos elementos: son breves, nunca duran más allá de cinco minutos, al partir se camina en silencio, el desplazamiento por



el espacio debe ser promovido ampliamente, se busca que la gente ocupe el espacio dándose cuenta de las posibilidades que ofrece, rompen con la forma cotidiana de ocuparlo, se fomenta que no se siga a otros, que se creen los propios recorridos.

La mayoría de las caminatas parten por la concentración en el propio cuerpo, dándose cuenta los participantes de él, a partir de orientaciones o sugerencias orales del o la facilitadora; siguen por la concentración en el espacio dado, en lo que hay en los muros, en el piso, en el cielo raso, en sus detalles, en lo que haya quedado de mobiliario, si es el caso en él. Continúan por hacer un llamado al darse cuenta de lo que se siente, de lo que significa romper con el bullicio exterior y estar ahí, simplemente caminado por el espacio.

Así, se pasa a continuación a descubrir a los otros, lo que habitualmente se va haciendo en forma fragmentada, ya sea poniendo la atención en sus ropajes, pieza por pieza, o en algunas partes de su cuerpo, de acuerdo a la invitación del facilitador/a. Culminan a partir del encuentro con los otros el que puede comenzar por la mirada, que es cualitativamente distintas de la habitual, para terminar con el apego, la cercanía, la fusión progresiva de los cuerpos que marchan a un ritmo gozoso, cada vez más vibrante y con movimientos y gestos cada vez más libres.

- 96 Las caminatas terminan en la noción de fiesta, de goce, de felicidad del estar juntos. En algunas caminatas se puede sacar partido al hecho de volver al instante inicial, en el que se está solo consigo mismo. La experiencia señala, sin embargo, que ese retorno a la soledad inicial, no es nunca vivido de esa forma; algo cambia radicalmente con la caminata en conjunto, de manera que cuando se solicita vuelvan a caminar solos por el espacio, ya los participantes no experimentan ni la sensación de aislamiento ni la del ridículo, como suele ocurrir cuando comienzan.

Para que el o la facilitadora pueda dirigir una caminata, en buena forma, debe estar compenetrada con su sentido y convencida de sus bondades. Porque puede haber resistencia al inicio. Es decir, la mayoría de las personas prefiere no estar sola ni callada al caminar por un espacio; se le teme al silencio, precisamente por lo que otorga; es decir, por el hecho de tener que asumirse a sí mismo, sin encontrar excusas para evitarse o para evitar el contacto profundo con otros. De manera que no será extraño que, al comienzo de un taller, quien hace de facilitador constata ciertas resistencias. Pero, es necesario mantenerse firme y pedir silencio, dar instrucciones una y otra vez en ese sentido, sin agraviar a nadie, pero comprendiendo que se requiere de insistencia.

En los espacios de evaluación del taller, se debe conversar sobre lo vivido en las caminatas; precisamente para que se expresen tanto las resistencias iniciales, como lo descubierto en contra. Por otra parte, en esas

instancias se podrá explicitar su sentido, pese a que los propios miembros del taller lo irán descubriendo, paulatinamente.

Caminata de encuentro:

La sala deberá estar sin muebles, o ellos pueden estar agrupados en un costado, permitiendo el máximo de espacio interior. Al comenzar la actividad, se puede colocar como apoyo una música suave, que tenga una introducción muy lenta y que vaya aumentando progresivamente su ritmo, sin llegar a un máximo desagradable.

Al comenzar, se les anuncia a los integrantes del taller que realizarán una actividad muy breve en la que deberán permanecer en completo silencio, concentrándose en el espacio donde trabajarán y en ellos mismos. A continuación, se les solicita que recorran la sala observándola atentamente, buscando detalles significativos, ya sea que les atraigan o que les molesten.

Mientras caminan, se les sugiere que no recorran el camino de otros, sino que vayan buscando su propio recorrido; que no se fijen en los otros aún, sino en el suelo, en los muros y sus detalles, en el cielo raso y en todo aquello que pueda haber allí. También, se les pide que pongan atención en su cuerpo, en sus pies, sus piernas, su estómago, su torso, sus brazos, su cuello, su cabeza, etc. Que perciban las partes de su cuerpo donde existen tensiones, o molestias, aquellas partes que sienten más relajadas.

En un segundo momento, se les solicita que se concentren en lo que experimentan como sentimiento al recorrer esta sala donde trabajarán durante todo el tiempo que dure el taller; sin comunicarlo. Se pasa, a continuación a solicitarles que se vayan fijando en los otros que caminan junto a ellos, sin hablarles, sin saludarles aún. Que piensen que con ellos permanecerán durante un tiempo considerable realizando tareas de aprendizaje. Que observen a quienes se entrecruzan al pasar. Que se fijen en sus expresiones, en la forma en que se desplazan, unos más tímidamente, otros más expresivos, o más libres; cómo unos ocupan más espacio y otros menos; cómo unos movilizan más sus brazos o mueven más sus cuellos.

En un tercer momento, se les pide a los estudiantes que vayan encontrándose con la mirada, luego, que se toquen leve y respetuosamente al pasar y, finalmente, que se saluden en silencio, poniendo énfasis en lo corporal, con saludos diversos, ya sea con abrazos, besos en las mejillas, apretones de mano, chocando los puños o las palmas abiertas, o de cualquier otro modo que acostumbren saludarse entre jóvenes. La idea es que todos se saluden con todos, sin forzar la situación, pero promoviéndola al incentivar la continuidad de la marcha, luego de cada saludo.

Se cierra la actividad sugiriendo un círculo donde todos se encuentren entrelazados, con los ojos cerrados y moviéndose levemente al compás de la música, con los pies estáticos en el suelo.

Caminata de conciencia corporal:

Se les solicita a los estudiantes que se desplacen en silencio por la sala, la que deberá estar nuevamente sin muebles o con ellos arrinconados, permitiendo el máximo de espacio posible. La caminata deben realizarla sin seguir a otros, creando su propio recorrido y sin mirarse entre sí, hasta que no se les indique. Puede estar apoyando el ejercicio una música suave sin estridencias.

La idea es que los estudiantes corten con el ruido y la dinámica del exterior e ingresen en el espacio del taller, donde se concentrarán en su propio crecimiento personal y en el contacto consigo mismos, lo que se señala explícitamente, insistiendo para que se respete el silencio pedido.

Se les sugiere que pongan atención en cómo la planta del pie se apoya en el suelo de la sala; qué parte toca primero el suelo, cuál es la fuerza y el movimiento que se realiza para desplazar el pie y producir la caminata. Luego, se les señala que pongan su atención en sus piernas, en cómo se produce la flexión de la rodilla y se levanta el otro pie, al mismo tiempo.

98

Que pongan atención en su vientre, que lo extiendan libremente; posteriormente, que atiendan a sus nalgas, su columna, que la estiren, la prolonguen hacia el techo; que sientan cómo su tórax ingresa aire en sus pulmones, que observen cómo se despliegan las costillas al inspirar y cómo regresan a su sitio al botar el aire; que sientan cómo se mueven sus brazos al compás de su caminata.

Que piensen en la función que tiene ese movimiento de brazos, que sientan si están sueltos o rígidos, si ocupan mucho o escaso espacio al moverse. Que sientan su cuello, cómo su cabeza pesa sobre el cuello, como se articulan cabeza y cuello entre sí y con la espalda.

Luego, se les solicita que aumenten el ritmo de su caminata, ojala en forma coincidente con el cambio de ritmo de la música, que caminen como si no pesaran; que lo hagan, después, pesadamente y vuelvan a caminar livianos, ahora como si flotaran en el aire. Que se desplacen veloces y, luego, lentamente, volviendo después a hacerlo con velocidad.

Que ocupen el mínimo de espacio al caminar; como si esperaran que nadie repare en ellos; que caminen ocupando ampliamente el espacio como si fueran los dueños del mundo.

Que se encuentren con los otros y caminen de a parejas. Que las parejas se encuentren con las otras parejas y formen filas para desplazarse por la sala, haciéndolo sin perder el ritmo.

Que se unan todos y recorran la sala enlazados en una gran hilera que se adueña del espacio, zapateando con fuerza, haciendo ruidos con la boca que los otros imitan y, finalmente, se desunan, desplazándose otra vez en forma individual, cada vez más lentamente, a la vez que componen ritmos con sus palmas, terminando con un gran aplauso de todo hacia todos.

Caminata con observación de un detalle o más:

Se desplazan por la sala despejada de todo mobiliario, en silencio, tratando de descubrir detalles nuevos en el lugar ya conocido. Intentan retener ese detalle en su memoria, el que podrán comentar; a posteriori.

Caminata con aceite e imán:

El coordinador pide que caminen compenetrándose con el lugar, con el espacio, sin hablar. A continuación, solicita que aumenten el ritmo y se fijen en los otros que deambulan por el espacio. Deben imaginar, ahora, que están llenos de aceite y quieren y pueden manchar a los otros, quienes lo evitan al estar casi por tocarse.

Luego se pide que imaginen que tienen un imán en alguna parte de su cuerpo, nombrando el coordinador específicamente una cada vez (la frente, el hombro, etc.). Deben pegarse entre sí y caminar de esa forma. Luego, se vuelve a la imagen del aceite, y posteriormente, a la del imán en otra parte del cuerpo.

El coordinador va facilitando el “despegue” cuando están con el imán, acudiendo a una imagen de fuerza mental que se debe realizar para lograrlo. Asimismo, va señalando partes del cuerpo, de modo que la intimidad mayor se vaya produciendo progresivamente.

Caminata de saludos:

En silencio, se camina por la sala sin hacer filas, cada uno apropiándose del espacio y reconociendo el lugar. El facilitador propone un saludo formal, tal como darse la mano, luego uno informal, como toparse las palmas, como lo hacen los jóvenes.

Se va alternando saludos, siempre uno formal seguido de uno informal. Por ejemplo, el del obispo, agachándose para besar el anillo del otro; el del osito, abrazándose y palmeándose la espalda; el del



militar; ya sabes cómo; el del perrito, oliéndose por todos lados; el propio de una tribu africana, que coge la cabeza del otro quien se la entrega como señal de que no es su enemigo; en este momento, se debe, apoyar; con delicadeza, la cabeza del otro en cada hombro nuestro. Luego se entrega la propia cabeza y se repite lo mismo. También, se puede realizar el saludo japonés, con las palmas propias juntas inclinándose humildemente; o/ y el de los europeos, besándose ambas mejillas.

Culmina este ejercicio con el saludo del payaso, palmeando las nalgas del otro alegremente.

Caminata con ritmos diversos:

Se realiza una caminata a paso lentísimo por la sala, luego, se les pide que aumenten el ritmo de su caminata progresivamente, o bien se les va señalando dicho ritmo con la música, con las palmas o con un tambor: Cuando están desplazándose a ritmo muy rápido se vuelve al paso lento; se va jugando con los tiempos y los ritmos, pasando de uno a otro, aumentando el ritmo en forma progresiva o disminuyéndolo de la misma forma.

Caminata con pesos diversos:

- 100 Se realiza una caminata en la cual los participantes procuran sentir el peso de su cuerpo; se les pide que aumenten dicha sensación procurando meterse en la idea de que pesan mucho más y más. Cuando llegan a su máximo se les pide que vayan sintiendo que aligeran su peso, sintiendo que son cada vez más livianos, hasta llegar paulatinamente a no pesar casi nada, de modo que saltan por el aire como si fueran ingravidos.

Caminata de ciegos y lazarillo:

Los participantes constituyen parejas en las cuales uno hará inicialmente de ciego y el otro de lazarillo. No se señala lo que deberán realizar sino solamente el tiempo en que pasearán por la sala o sus alrededores. El facilitador/a observa el comportamiento de las distintas parejas apreciando quien induce a su ciego a utilizar sus restantes sentidos, quien genera autonomía en él y quien dependencia.

Al cabo del tiempo fijado, se les solicita que intercambien los roles y que realicen un recorrido análogo al anterior. Se continúa la observación, procurando darse cuenta si el nuevo lazarillo varía o copia el comportamiento de su propio lazarillo.

La caminata culmina en una reflexión grupal acerca de su experiencia y comportamientos, intentando que descubran cómo se generan los patrones de comportamiento de acuerdo a roles; se pone atención,

asimismo, en las representaciones que prevalecieron acerca de los ciegos y cómo ello influyó en el tipo de acompañamiento que hicieron los lazarillos.

Caminata de ciegos con lazarillo y sonido:

Los integrantes del taller constituyen parejas en las cuales uno hará inicialmente de ciego y el otro de lazarillo. Se ponen de acuerdo para establecer un sonido a partir del cual el lazarillo conducirá a su ciego por la sala, resguardándole de los peligros de chocar. De esta forma, los ciegos se desplazan por la sala en silencio y con un pañuelo en sus ojos, escuchando atentamente el sonido que solo para ellos tiene significado y sentido, puesto que señala protección y dirección. Una vez que se hayan desplazado unos minutos por el espacio, que puede ser exterior o interior, se intercambian los roles y se repite el ejercicio.

Caminata en hileras:

Los participantes se enlazan entre sí tomándose las manos, constituyendo una sola gran hilera que se distribuye ampliamente por la sala. Recorren el espacio jugueteando con él, haciendo curvas, envolviéndose, aumentando el ritmo, etc. Después de una sugerencia de la o el facilitador, cambian la hilera por la fila, tomándose por las espaldas, y golpeteando con los pies el suelo, imitan la marcha de un tren, y el sonido del pito o bocina con sus bocas.

Caminata de encuentro con la diversidad:

Se parte con una caminata en absoluto silencio por una sala despejada de todo mobiliario. Se sugiere partir por un recorrido por la sala, cada cual en su propia dirección. A continuación, se les pide que caminen como si fueran grandes, luego, más grandes; después muy gordos, ocupando el máximo de espacio posible. Después, se les sugiere que caminen como si ocuparan el menor espacio, pensando en que son muy delgados, muy pequeños, llegando a ser extremadamente pequeños.

A continuación, se les pide que caminen en forma cuidadosa, como si estuvieran quebrando huevos en el suelo, cuidando cada pisada, tratando de hacerse livianos, imperceptibles. Que lo hagan como si detrás de cada uno que pasa hubiera una amenaza.

Pasan, sin transición, a caminar como si fueran los dueños de todo el espacio, como si necesitaran marcar territorio, hacer ver claramente que no sienten temor a nada, como si necesitaran demostrar que si los demás no se retiran a su paso, los desplazarán.

En seguida, se les pide que caminen encontrándose con los otros a través de la mirada, como si fueran muy

tímidos, extremadamente tímidos, como si los otros los pudieran dañarlos. Luego, se les pide que caminen como si tuvieran que hacer bajar la mirada de los otros a su paso, como si los demás fueran insolentes por el solo hecho de atreverse a mirarlos. A continuación, que transiten por la sala como si los otros fueran seres fríos y distantes de los cuales hay que alejarse al máximo.

Finalmente, se les sugiere que al encontrarse con los otros en su caminata actúen como si ellos fueran personas cercanas y queridas, como si el afecto se transmitiera con solo mirarse o circular. Que vayan tocándose ligeramente al pasar, que se tomen de las manos constituyendo una hilera que se va alargando y que se apodera del espacio de la sala, girando en torno a sí misma, enrollándose, apretándose, de manera que la espiral que se va formando se anuda y forma un solo bloque que se detiene para que cada uno pueda sentirse, sentir a los otros y al conjunto.

LA RESPIRACIÓN, destreza vital: selección de ejercicios

Descripción/fundamentación

Los ejercicios de respiración son fundamentales para relajarse y combatir el estrés; asimismo, para mantenerse saludable, pues proporcionan el oxígeno que necesitamos para todos nuestros procesos vitales y para el buen funcionamiento de nuestro cerebro. Sin embargo, la mayoría de las personas realizan respiraciones incompletas. Estos ejercicios están destinados a aumentar la capacidad respiratoria de los participantes del taller; a relajarlos a través de técnicas lúdicas que se apoyan en imágenes gratas y fáciles de recordar.

La flor que se cierra y se abre:

En ronda, de no más de seis integrantes, se toman de las manos e inspiran el aire levantando los brazos y expiran retrocediendo un paso y bajando los brazos, con una pequeña flexión de rodillas; la idea es asemejar una flor que se cierra y que se abre. Repiten el ejercicio, adelantando el paso que retrocedieron al expirar y, nuevamente retroceden al expirar. Se repite tres veces, en total.

103

Respirar exhalando sonidos:

En ronda, de no más de seis integrantes, se toman de las manos e inspiran el aire levantando los brazos y expiran el sonido OM con una pequeña flexión de rodillas; la idea es que se produzcan sonidos armónicos a partir del conjunto de voces y que cada uno de los miembros del grupo sienta la vibración en su cuerpo. Repiten el ejercicio, adelantando el paso que retrocedieron al expirar y, nuevamente retroceden al expirar. Se repite tres veces, en total.

El junco que se inclina hacia la tierra y se alza hacia el cielo:

Respirar como si el aire estuviera sembrado recogéndolo desde el suelo con el cuerpo flexible como un junco; elevar los



brazos hacia lo alto como buscando el sol; expirar el aire flexionando la columna con conciencia, dirigiendo los brazos hacia el suelo. Repetir tres veces.

La vela y la flor:

Inspirar el olor de una flor perfumadísima que se tiene imaginariamente en la mano derecha; expirar bruscamente apagando una vela encendida que se tiene en la mano izquierda. Los brazos se extienden hacia el costado, en forma horizontal al cuerpo, tanto al inspirar como al expirar. Se repite 3 veces y, luego, se cambia la flor y la vela de mano, realizándolo otras 3 veces.

Respirar sintiendo cada vértebra:

Inspirar el aire levantando los brazos; flexionar el tronco y bajar los brazos hacia el suelo, llevando la cabeza hacia las piernas, expulsando lentamente el aire. Permanecer en dicha postura, con las rodillas levemente flexionadas.

104 Continuar respirando en forma libre, mientras se está allí e ir levantando el tronco, sintiendo cada vértebra de la columna, partiendo desde el coxis; levantar hombros y cabeza cuando ya se está casi completamente erguido/a. Se realiza una sola vez el ejercicio, a menos que se requiera repetir por no haberse realizado correctamente.

Respirar separando las manos a la altura del corazón:

Inspirar el aire elevando los brazos por arriba de la nuca; retener dos o tres tiempos y expirar con las palmas hacia el cuerpo, tocándose lateralmente entre sí hasta llegar a la altura del corazón, lugar en que permanecen por un par de segundos juntas (como al rezar) y luego se separan y abren extendiéndose hacia los costados del cuerpo.

Respirar inspirándose en la imagen de un sacacorchos:

Inspirar el aire en un solo tiempo, extendiendo los brazos en forma lateral, siguiendo la línea de los hombros. Expirar en tres tiempos, bajando los brazos y volviendo a colocarlos en los costados del tronco; luego, continuar inspirando en un tiempo, pero expirando en cuatro, seis, ocho y doce tiempos. La idea es moverse como si el cuerpo fuera un sacacorchos, de aquellos que levantan y bajan sus brazos para extraer los corchos de las botellas de vino.

La respiración de la alegría:

Inspirar el aire tomándolo imaginariamente desde el centro del pecho con las manos, extendiendo los brazos ejecutando un círculo cada uno el que se dibuja desde el pecho hacia fuera y arriba. Repetir tres veces.

Respirar con ojos de pescado:

Inspirar el aire subiendo los brazos hacia el cielo, detenerse allí unos segundos, fijando la mirada en las palmas de la mano; bajar los brazos abriéndolos hacia los costados, sin dejar de mirarse las palmas, una con cada ojo.

Respirar con apoyo de pareja concentrándose en el tórax:

Una persona se coloca por detrás de la otra y con sus manos rodea las costillas de la otra. A medida que quién está adelante inspira y expira la ayuda a tomar conciencia de este tipo de respiración, apretando con firmeza y suavidad sus costillas cuando corresponde expirar y abriendo las manos cuando corresponde inspirar. Debe retenerse un par de tiempos el aire luego de inspirar.

Respirar sentados concentrándose en el vientre, en forma individual:

Las manos abiertas y extendidas, con las palmas hacia el cuerpo, se colocan sobre el vientre casi topándose entre sí. Se respira concentrándose en tomar el aire por la nariz en cuatro tiempos, conduciéndolo por la base de la garganta hacia el vientre, el que deberá expandirse como producto de ello, con la consiguiente separación de las manos que se desplazan hacia el costado, involuntariamente. Retener el aire por cuatro tiempos. Exhalar el aire en seis tiempos por la nariz, notando como progresivamente, las manos se van juntando, a medida que éste sale al exterior. Repetir 8 veces.

Respirar sentados concentrándose en el tórax, en forma individual:

Colocar las manos con el pulgar hacia las axilas y los restantes dedos como si constituyeran una pestaña sobre el pecho. Ambas manos se juntan al centro del pecho, topándose por la punta del dedo mayor.

Se respira concentrándose en tomar el aire por la nariz, conduciéndolo por la base de la garganta hacia el tórax en cuatro tiempos; las costillas deberán expandirse como producto de ello, con la consiguiente separación de las manos que se desplazan hacia el costado, involuntariamente. Retener el aire por cuatro tiempos. Exhalar el aire en seis tiempos por la nariz, notando como progresivamente, las manos se van juntando, a medida que éste sale al exterior. Repetir 8 veces.

Respirar concentrándose en la cabeza, en forma individual:

Colocar las manos cruzadas sobre la nuca. Inspirar concentrándose en tomar el aire por la nariz, en cuatro tiempos, conduciéndolo por la base de la garganta hacia la cabeza. Retener el aire por cuatro tiempos. Exhalar el aire en seis tiempos por la nariz. Repetir 6 veces.

Respirar exhalando fuertemente el aire por la nariz²⁰:

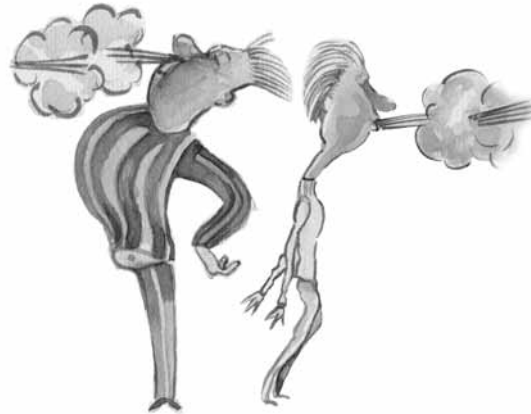
Inspirar profundamente el aire, al menos por cuatro tiempos, retener por otros tantos y, luego, expulsar el aire bruscamente, apoyándose en el gesto de tirar de una cadena, levantando los brazos y bajándolos bruscamente al bajar ésta. Repetir 6 veces.

Respirar inflándose y desinflándose como un muñeco de goma:

En parejas, uno de los integrantes hace de muñeco y otro de bombín. Quien actúa de muñeco inflable se coloca como si estuviera totalmente desinflado, sin volumen ni cuerpo, doblado sobre sí mismo e inerte en el suelo. Quien hace de bombín ubica una parte del traje del muñeco o de su cuerpo que le resulte cómoda para insuflarle aire, y va soplando sobre ella con persistencia.

106

A medida que el aire supuestamente entra en el cuerpo del muñeco, éste se va inflando tomando gran conciencia respecto del recorrido del aire y de sus efectos, de manera que va tomando cuerpo paulatinamente, parte a parte, hasta que llega a ponerse de pie. Luego, se intercambian los roles; quien actuó de muñeco hace, ahora de bombín; quien actuó de bombín hace, ahora de muñeco.



20. Se debe tener la precaución de disponer de pañuelos de papel para que todos se suenen antes de realizar este ejercicio.

JUEGOS BREVES PARA LA CONFORMACIÓN DE GRUPOS

Descripción / fundamentación

Se trata de juegos que buscan el reconocimiento inicial entre los integrantes de un taller. La idea es que a partir de ellos se logre, al menos, distinguir a algunos de los participantes, que cada quien sienta que salió del anonimato, que es reconocido por algunos y que, inclusive, ya hay quien sabe su nombre. En este tipo de juegos se procura que se identifique al taller con un espacio en el que sus miembros interactúan no solo creativamente, sino con respeto.

Asimismo, se busca desarrollar la creatividad en los participantes, desde este primer momento, de manera que se sientan convocados a vincularse con los otros a partir de la imaginación creadora y los recursos lúdicos.

Nombres con eco:

En círculo formado por todos los integrantes, cada uno dice su nombre en voz alta y todos lo corean imitando la forma en que lanza su nombre al espacio.

Nombres con eco, movimiento y expresión:

En círculo general, cada uno sale al espacio interior y dice su nombre acompañando su voz con un gesto, con movimientos y expresión. Todos lo imitan. Sigue otro a continuación, y así, todos van creando su propia expresión.

A partir de refranes:

Se entrega a los integrantes del taller, impresos conteniendo refranes conocidos divididos en dos partes²¹ solicitándoles que se lo coloquen en el pecho. (Perro que ladra / no muerde; No hay peor sordo/ que el que no quiere oír; etc.), Se tiene cuidado que nadie se quede con una sola parte, sin posibilidades de encontrar un compañero/a. A continuación, cada estudiante debe salir en busca de su otra mitad, constituyéndose, así, parejas, las que conversarán sobre quiénes son y por qué están en el taller.

A continuación, se solicita a los estudiantes que se junten con otras dos parejas y que presenten a su compañero a su grupo, señalando quién es, cuáles son sus características y por qué llegó al taller, concen-

21. Actividad extraída del texto de Andrés Medina, Relaciones humanas y comunidad, Ediciones PII, Santiago de Chile, 1994.

trándose los restantes compañeros en la escucha y en la retención de lo que dice cada quién; también, pueden hacer preguntas para aclarar o profundizar lo que se haya dicho.

Una vez que todos hayan hablado, se puede tomar nota respecto de cuáles son los rasgos comunes y las diferencias entre ellos. Asimismo, deberán tomar conciencia acerca de las razones expresadas para estar en este taller.

Para finalizar, uno de los integrantes presentará a su grupo ante los otros grupos y señalará los descubrimientos que han realizado. Los restantes grupos realizarán la misma presentación.

Jugando con globos reales e imaginarios:

Se le entrega un globo a cada persona, quien lo inflará y anudará. Se le pide que juegue individualmente con él y, luego, que interactúe con sus compañeros. El desarrollo del juego decidirá si al colectivizarse se hace en forma competitiva, agresiva, simpática o destructiva. El coordinador no interviene.

Se les pide después que reanuden el juego desde el momento inicial en adelante, pero ahora con un globo imaginario, realizando los movimientos, como si estuvieran portando los globos reales.

108

Es conveniente que los participantes comenten este ejercicio, que evalúen su comportamiento grupal y sus logros expresivos.

La mano amiga:

En parejas, ambos miembros de ella con los ojos cerrados, se palpan las manos por un par de minutos entre sí, como necesitando conocerlas y sentirlas en detalle. Se agrupan los participantes de a cuatro o seis personas, se coloca una de ellas al centro con los ojos cerrados, mientras los restantes giran a su alrededor pasándole cada quien su mano cuando se encuentra frente a ella. Cuando la persona central reconozca a la persona que representa su "mano amiga", lo señala y la abraza; a continuación, pasa a colocarse en la rueda de los que giran mientras su "reconocida" pasa al centro y procede como la anterior. Esto se realiza hasta que todos han estado con sus ojos cerrados en el centro, en busca del reconocimiento de su mano amiga.

EJERCICIOS DE RELAJACIÓN Y ENERGIZACIÓN

Descripción / fundamentación

Este tipo de ejercicios se propone relajar o/y energizar a los integrantes del taller, de manera que puedan disponerse en las mejores condiciones para el trabajo, abandonado sus tensiones, preocupaciones o inhibiciones y estados de ánimo poco positivos, al respecto.

Sin toalla y entre insectos o animales:

Sacudir todo el cuerpo con la palma de la mano, como si se viniera saliendo de la ducha y no se tuviera toalla; ayudar a sus compañeros a sacarse el agua de la espalda. Sacudir los brazos como si quisiera espantar moscas; sacudir las piernas como si espantaran cocodrilos que amenazan. Girar la cabeza en círculos, lentamente, escuchando internamente el sonido que se produce al hacerlo.

Con miel en las manos:

Proponer a los participantes meterse en la idea de que tienen miel en las manos, señalar que la miel es agradable pero no en el cuerpo. De modo, que se les sugiere que la boten con sacudidas rápidas y leves pero persistentes de las palmas, en un número no menor de treinta veces. Sugerir, a continuación, la idea de que han llegado hormigas y suben por los brazos; será preciso sacudir esa parte del cuerpo desde el codo, en forma similar a la sacudida de las palmas y en un número análogo de veces. Pero, las hormigas continúan subiendo hacia los hombros, de manera que se hace necesario sacudir los brazos de manera idéntica, pero ahora desde arriba.

Perrito mojado:

Sugerir la idea de que se es un perrito que se ha metido al agua; al salir, debe botar el agua moviendo todo su cuerpo con sacudidas rápidas y persistentes.

La jalea:

Ya no se es perrito sino jalea, esa es la consigna a proponer al grupo. Se les sugiere que imiten el movimiento de la jalea.



Congelados:

En grupos de no más de seis integrantes uno de ellos/as pasa al centro y se “congela”; es decir, tanto esa persona como el resto se hacen la idea de que está congelado, no tiene calor propio. La persona que conduce el ejercicio enfatizará el hecho de que las personas que están congeladas representan al ser humano, que necesita calor y cuidado para existir. Llamará al respeto máximo, en ese sentido.

Cada uno de los participantes se conectará, inicialmente, en silencio con quien está en el centro, procurando enviarle calor a través de su mano, fija en una parte no erógena de su cuerpo. A la sugerencia del facilitador/a todos quienes rodean al congelado/a comenzarán a frotar su cuerpo, en silencio y con gran respeto, aumentando el ritmo progresivamente y evitando friccionar en zonas del cuerpo que pueden incomodar.

Al llegar a un máximo de rapidez posible comenzarán a disminuir la velocidad, siempre guiados por las instrucciones orales de quien conduce el ejercicio, hasta llegar a detenerse. Luego de unos instantes, uno de los que rodean al congelado/a toma su lugar, proporcionándole un cálido abrazo, mientras este último pasa a integrarse con quienes friccionan.²²

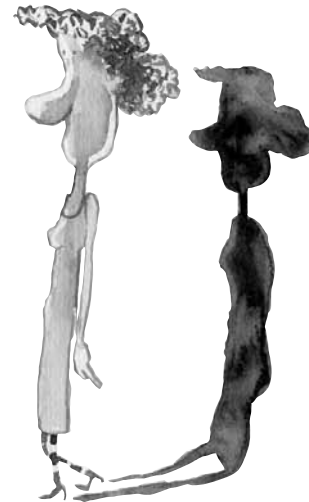
110

Saliendo de la playa:

Se les sugiere a los participantes la idea de que se está saliendo de la playa y ha quedado arena en los zapatos, de manera que deben sacudir, reiterativamente, los pies para botarla. A continuación, se les dice que lo que quedó, al parecer es una piedra, de forma que deben sacudir más fuertemente los pies para expulsarla. A continuación, abren sus piernas y desplazan todo su peso en una de ellas. Imaginan que hay una pelota al lado de la pierna que no sostiene el peso del cuerpo; levantan esa pierna y con un golpe seco y brusco del pie, la lanzan lejos. Se repite lo mismo, desplazando el peso del cuerpo hacia la otra pierna e imaginando otra pelota, al otro costado.

El personaje y su sombra:

Se les pide a los estudiantes que se ubiquen en parejas identificándose uno/a como “El personaje” y el otro/a como “La Sombra”. A continuación, se les sugiere que caminen por la sala como si se fusionaran



22. Es muy importante que la persona que conduce maneje bien su voz, que de instrucciones claras, en forma serena y que convoque al respeto por todos y cada uno de los participantes sin excepción.

en una misma corporeidad, en la cual la sombra debe seguir al personaje por toda la sala, procurando que cuando este se vuelve a mirarla nunca la pille. A continuación, invierten los roles, actuando el personaje como sombra y la sombra anterior como personaje.

Los personajes y sus imitadores:

Se les solicita a todos los participantes que coloquen su nombre en un papelito y lo entreguen. Luego, se divide a los participantes en dos grandes grupos; uno de los grupos actuará de "personajes"; el otro, tomará el rol de "observadores". Se entrega los papeles con los nombres de quienes actúan como personajes a los observadores, sin que los primeros se den cuenta de quien tiene su nombre.

Los personajes se colocan al centro del espacio, ocupando un gran espacio circular; mientras los observadores se ubican alrededor de ellos, al margen de la sala o salón. Se les pide que, uno a uno, digan su nombre, de manera de asegurarse que aquella persona a la cual le ha tocado el nombre de uno o una de ellos sepa a quien tiene que observar. Los personajes deben caminar por todo el espacio para ellos disponible, interactuando brevemente con sus pares, sin hablar. Es importante que se "dejen ver".

Los observadores ponen toda su atención en el personaje que le tocó observar, procurando que no se de cuenta de quien lo observa. Se les ha instruido respecto de que observen cuidadosamente cómo se desplazan por el espacio, su gestualidad, sus movimientos, etcétera. Luego de unos tres minutos de observación, se les solicita a los personajes que se retiren hacia el margen de la sala, hacia el lugar de los observadores y que dejen paso a los observadores quienes actuarán tomando su rol, imitándolos de manera que puedan identificarse y *atrapar* a su imitador.

Cuando cada quien se reconoce a sí mismo, pasa a atrapar al imitador; lo abraza y lo saca del espacio circular interior. Eso se realiza hasta que todos reconocen a quien los imita. Si algunos presentan dificultades para reconocerse, se le solicita a los imitadores que exageren su actuación, sin caer en la ridiculización, en vistas a facilitar la identificación.

Una vez que todos se han reconocido, y han atrapado y abrazado a su imitador; se invierten los roles, pasando a jugar el papel de personajes los observadores anteriores, y el de observadores, quienes actuaron de personajes, previamente.

La orquesta:

El o la facilitadora inicia la creación de la orquesta emitiendo un sonido indicando previamente que los participantes lo imiten. Va variando los sonidos a partir de la voz, de las palmas, golpeando las plantas de los pies, con cuadernos o papeles, etcétera. A continuación, les solicita que vayan proponiendo algunos los mismos participantes, los que los restantes deben imitar. Se pasa, luego, a especializarse por grupos en tipos de sonidos, lo que en forma creativa deberán emitir. Se practica unos cuantos minutos aquello. Se escoge, a continuación, un o una directora de orquesta la que pasa adelante a dirigir, señalando a los distintos grupos cuando comienzan así como por cuanto tiempo deben permanecer emitiendo, para lo cual deberán crear colectivamente señales reconocibles y claras.



DINÁMICA DE CONOCIMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD COLECTIVA

Descripción

Esta es una actividad propicia para iniciar la constitución de un grupo, o para reactivar su interés por conocerse o ampliar y profundizar los vínculos ya establecidos. Consiste en una caminata, acompañada por música, donde los participantes se detienen cuando el o la facilitadora lo indican, o cuando se detiene la música, según se desee. En esos momentos, se les entregan sugerencias relativas a qué decir, qué hacer o cómo agruparse y para qué.

Objetivos

- Desarrollar nuevos vínculos o profundizarlos, de acuerdo a si el grupo ya tiene una historia o comienza a conocerse.
- Iniciar o aumentar el proceso de desarrollo de la confianza entre los miembros de un colectivo.
- Identificarse con otros e iniciar la configuración de una identidad colectiva.
- Centrarse en el taller y disponerse positivamente hacia las actividades, siendo capaces de dejar de lado los contenidos mentales que provienen de otras instancias sociales o de trabajo o, simplemente, el “ruido” y la “tensión” con que se llega desde la calle (Botar la calle).

Tiempo estimado de duración

- Veinte minutos, o menos.

Materiales

- Ninguno. Solo un espacio libre de muebles, de manera que se permita la circulación de los integrantes del taller.



Actividades

Inicio

- El o la facilitadora coloca música e invita a los miembros del taller a caminar libremente por el espacio libre de muebles. Les informa que se trata de un ejercicio muy simple que les servirá para conocerse y entrar en confianza. Les solicita que lo hagan en silencio, hasta que les indique otra cosa.
- Aclara que va a hablar para poder entregar sugerencias de acción.

Desarrollo

- La persona que hace las veces de facilitadora cortará la caminata, de tanto en tanto, e invitará, sucesivamente, a las personas que deambulan por el espacio a las siguientes acciones:
 - Decir su nombre agregando expresión gestual
 - Replicar grupalmente cada gesto y nombre individual al unísono
 - Agruparse por tipo de pelo, liso o crespo
 - Agruparse por meses de nacimiento
 - Agruparse por gustos acerca de las comidas: vegetarianos o carnívoros, los de lo salado y lo dulce, los amantes de las pastas, o cazuelas, hamburguesas con papas fritas o comida china, etc.
 - Agruparse por gustos musicales, definiendo por sí mismos los tipos
 - Caminar mirándose rápidamente a los ojos, fijando persistentemente la mirada hasta torcer el cuello al continuar caminando, tocarse levemente en una mano, con el codo, apegar por un momento el hombro, frotarse la espalda recíprocamente, etc.
 - Cerrar los ojos y darse cuenta lo que se sintió mientras se practicaba todo lo anterior. Revisar qué imágenes aparecieron en la mente, con qué otras instancias vivenciales se asoció el proceso vivido, qué sentimientos, qué otras historias, etc.

- Caminar nuevamente y al hacerlo seleccionar una persona con la que se quiere compartir lo que se sintió o pensó.
- Tomar cada quién la narración del otro y contarla en primera persona a una tercera persona
- Escoger una de las dos historias, imágenes o sentimientos, y agruparse con otra pareja y expresarla
- De las dos expresiones grupales escoger una y juntarse con otras dos parejas y narrarla
- Armar con las tres narraciones una sola narración
- Contarla al grupo total con palabras y o acciones corporales sin voz.

Cierre

- Se invita libremente a los participantes a expresar para qué les sirvió el ejercicio.

COINCIDIENDO CONSIGO MISMO

Descripción

Este ejercicio está destinado al desarrollo de la aceptación de sí mismo y se realiza partiendo por la lectura de un cuento del escritor guatemalteco Augusto Monterroso, el que es leído en forma individual para pasar, posteriormente, a reflexionar acerca de sus contenidos en forma grupal.

Objetivos

- Desarrollar la capacidad para aceptarse a sí mismo y para ser coherente con sus propias características y valores.
- Reflexionar acerca de la tendencia a construirse a sí mismo a partir de modelos valorados socialmente o de personas admiradas en forma particular.

Tiempo estimado de duración

116

- 1 hora

Materiales

- Copias del cuento La rana que quería ser auténtica en nº suficiente para todos los participantes.

Actividades

Inicio

- Se estimula la lectura del cuento mencionado el valor estético de los cuentos del autor y su aporte a la reflexión.
- Se distribuyen las copias del cuento.

Desarrollo

- Cada participante lee su cuento en forma individual

- Se constituyen grupos de 4 o 5 participantes los que reflexionan a partir de las siguientes preguntas:
 - ¿Es legítimo que la rana haya querido ser auténtica? Cómo consideran la vía a través de la cual ella intentó encontrar coincidencia consigo misma?
 - ¿Cuál es el problema central de la rana? ¿Cuáles son sus valores?
 - ¿Nos parecemos nosotros a la rana en nuestro modo de actuar? En caso positivo: ¿Cuándo?
 - ¿Por qué? En caso negativo: ¿Por qué no?
 - ¿Qué riesgos correría una persona que actuara bajo principios similares a los que muestra la rana?
 - ¿Es posible y deseable querer ser auténtico/a? ¿Por qué?
 - ¿Cuáles serían las vías o caminos para construir nuestra autenticidad?
- Cada grupo escribe sus conclusiones y las expone a través de un relator.

Cierre

- El facilitador rescata las conclusiones grupales y las destaca, a través de una pizarra o a partir de una síntesis oral.
- A continuación, se solicita a los participantes que expresen para qué les sirvió el ejercicio y qué ha aprendido de él.

LA RANA QUE QUERÍA SER UNA RANA AUTÉNTICA

<http://ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/ranaque.htm>

Augusto Monterroso

Había una vez una rana que quería ser una Rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

118

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.



¿CÓMO TE VEO, CÓMO TE SIENTO?

Descripción

Se trata de un ejercicio de autoconocimiento que se realiza a partir de la retroalimentación de los pares. Consiste, en una descripción inicialmente escrita, que hacen los participantes, quienes se encargan de describir solo a uno de ellos.

Posteriormente, el grupo se concentra en escuchar la lectura de una de las descripciones, en la que el que es descrito/a deberá permanecer en silencio, mientras cada uno de sus compañeros se refiere a la descripción, en términos de si coincide o no con su propia impresión.

Cuando todo el grupo se ha referido a la descripción leída, el descrito puede hablar, haciendo referencia a lo que se ha dicho y a cómo le llega.

Cuando se termina con una descripción, se pasa a leer la otra, concentrándose respetuosamente solo en ella. Y así sucesivamente.

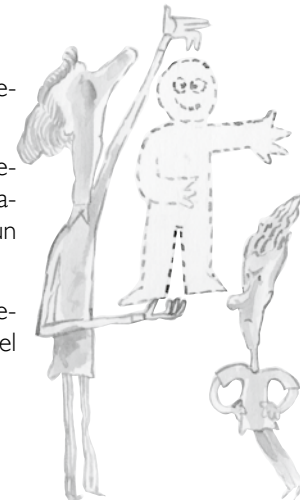
119

Objetivos esperados:

- Los estudiantes desarrollan la capacidad de referirse a sus impresiones respecto a los otros sin pretender objetividad.
- Los estudiantes conocen cómo son percibidos por sus compañeros, desarrollando la capacidad de escucha y teniendo ocasión de aclarar algunas de sus impresiones así como de hablar de sí mismo a un grupo.
- Los estudiantes logran comprender cómo las impresiones que tienen acerca de los otros pueden ser modificadas con el ejercicio del diálogo y de la escucha atenta.

Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas



Materiales:

- Lápiz y hojas de papel

Actividades

Inicio

- Los estudiantes se reúnen en grupos de seis y se sientan en círculo. La o el facilitador explican el sentido y el procedimiento del ejercicio; además, insiste en el clima de respeto por los otros en que se debe realizar.

Desarrollo

- Cada estudiante describe por escrito al miembro del grupo que se ubica a su izquierda, señalando no cómo es, sino cómo lo percibe y lo siente. Por lo tanto, cada quién describirá en forma breve en una hoja a su vecino de la izquierda.
- Uno de los miembros del grupo procede a leer su descripción. Todo el grupo deberá concentrarse en la descripción correspondiente, incluyendo al descrito quién no podrá hablar hasta que se le indique.
- Respecto a la descripción leída, los restantes miembros del grupo, salvo el descrito, deberán reaccionar diciendo cuánto comparten dicha descripción o qué otros elementos ellos perciben. Por ejemplo, podrán decir que comparten la misma impresión o que ellos sienten en forma muy diferente al descrito. Es decir, los restantes participantes no hablarán del descrito sino de la descripción que ha hecho respecto de él aquel miembro del grupo al que le tocó describirlo.
- Cuando todos hayan hablado respecto del descrito, recién tendrá derecho a hablar el mismo o misma, señalando si comparte esas impresiones respecto de su persona, aclarando aquello en que no se siente identificado/a y expresando cómo se siente con la descripción y los comentarios.

- Así se sigue con cada uno de los miembros del grupo, cuidando que se cumpla con las normas de concentración en la escucha de cada una de las descripciones orales y con la palabra otorgada, uno a uno, de izquierda a derecha.

Cierre

- Para finalizar la actividad, todo el grupo reflexiona respecto a para qué le sirvió la actividad y qué aprendizajes realizó a partir de ello. Esas conclusiones las comparte con los restantes grupos y con el facilitador, el que podrá relevar algunas de las ideas expresadas, desarrollar más las ideas o intentar institucionalizar otras.

¿CÓMO SOY YO Y CUÁN ACEPTADO SOY?

Descripción

Este es un ejercicio a desarrollar individualmente; tiene un primer momento en que los estudiantes completan el cuadro adjunto y, un segundo, en que reflexionan acerca de cómo podrían aumentar su grado de satisfacción consigo mismos y el grado de aceptación que los otros hacen respecto de su persona. En un tercer momento, los estudiantes pueden elegir a alguien con quien compartir lo que han respondido, recibiendo retroalimentación respecto de ello. Desde esa instancia de conversación, se fijan metas de cambio o de mayor aceptación.

Objetivos

- Desarrollar conciencia reflexiva respecto de sí mismos, al describir sus propios rasgos de personalidad, al definir aquellos rasgos que desearían tener y al determinar el grado de aceptación de su persona, por su parte y por la de sus compañeros.

122



- Evaluar el grado de aceptación y valoración que tienen respecto de su personalidad.
- Recibir retroalimentación respecto de cómo se ve a sí mismos, en caso de desear compartir lo que ha escrito.

Tiempo estimado de trabajo

- Entre 45 minutos y una hora, dependiendo de si aceptan o no compartir lo escrito y recibir aportes, al respecto.

Materiales

- Hojas conteniendo el **CUADRO DE DEFINICIÓN DE RASGOS Y ACEPTACIÓN**.
- Lápices

Actividades

Inicio

- Se estimula a los estudiantes a realizar el ejercicio destacando el o los aportes del conocimiento y la reflexión acerca de sí mismos
- Se distribuyen las hojas conteniendo el cuadro de rasgos de personalidad.

Desarrollo

- Los estudiantes llenan el cuadro adjunto, colocando los rasgos de personalidad que, en su juicio, los caracterizan. Asimismo, colocan en el cuadro los rasgos que no desearían tener; y aquellos que sí desearían. Finalmente, colocan cuánto aceptan ellos mismos dichos rasgos y cuánto los otros, de acuerdo a los grados señalados.
- Los estudiantes leen lo que han escrito y reflexionan acerca de ello. Evalúan cuán aceptadores son de sus propios rasgos de personalidad y analizan a qué se debe.
- Los estudiantes toman decisiones respecto de constituir una pareja con quien compartir su descripción y sus inquietudes.²³
- En caso de conformar parejas comparten sus estimaciones y discuten respecto de ellas, recíprocamente.
- A continuación, los estudiantes en forma individual, se fijan metas de cambio o para aumentar su autoestima, según sean las conclusiones que han extraído desde su propia evaluación y desde la discusión sostenida con su compañero/a al respecto.

123

Cierre

- Se conversa en plenaria acerca del valor del ejercicio y respecto de los aprendizajes que se obtuvieron, a partir de su realización.

23. También, puede tratarse de un trío o un cuarteto, pero eso debe quedar a discreción de los estudiantes mismos.

CUADRO DE RASGOS DE PERSONALIDAD

Características o rasgos de personalidad (de cualquier tipo)	Grado de auto aceptación 1: bajo 2: mediano 3: Alto			Grado de Aceptación de los otros 1: bajo 2: mediano 3: Alto			Rasgos que me gustaría No tener (Señale solo los que más le molestan)	Lo que me gustaría desarrollar (Señale solo los que más desea o necesita)
	1	2	3	1	2	3		
Puntaje logrado								

APRENDIENDO A ACEPTARSE Y VALORARSE

Descripción

Este es un ejercicio destinado a aumentar la propia aceptación; en un primer momento, los participantes responden un sencillo cuestionario, con preguntas alusivas al campo de actividades que cada quien siente que realiza bien. En un segundo momento, se trabaja grupalmente, socializando las respuestas y procurando aportarle a cada uno, algunos elementos relativos a su auto valoración.

Objetivos

- Desarrollar en los jóvenes conciencia respecto de su disposición a aceptarse y valorarse.
- Reflexionar grupalmente en torno a las tendencias o disposiciones existentes para aceptarse, valorarse, minimizarse, exigirse o negarse en términos de la valía personal.

Tiempo estimado de trabajo

- Una hora y media

125

Materiales

- Hoja conteniendo el cuestionario “¿CUÁLES SON LAS ACTIVIDADES QUE REALIZO BIEN?”
- Lápiz para cada uno.

Actividades

Inicio

- Motivar a los jóvenes respecto del ejercicio, señalando de qué se trata y aludiendo a la relevancia que tiene para cada quien en la vida el tema de la auto valoración.
- Entregar a cada participante un cuestionario así como un lápiz.

Desarrollo

- Cada participante se concentra en responder el cuestionario entregado.

Se reúnen en grupos de 4 ó 5 personas; se elige un coordinador del grupo a quien se le entregará un instructivo para conducir la reflexión.

- Los participantes comparten sus respuestas con sus compañeros de grupo.
- Se reflexiona grupalmente a partir de las preguntas del INSTRUCTIVO PARA EL TRABAJO DE GRUPO.
- Se extraen conclusiones grupales las que se registran en el mismo instructivo
- Se comparten en plenaria las conclusiones de cada uno de los grupos.

Cierre

- Se conversa en plenaria respecto al valor que tuvo el ejercicio. La o el facilitador rescata algunos de los aportes haciendo alusión a la necesidad de apoyarse para aumentar la autovaloración y para aprender a aceptarse.

¿CUÁLES SON LAS ACTIVIDADES QUE REALIZO BIEN?

126

Instrucciones:

Expresa acá en qué tipo de actividades sientes que te desenvuelves bien, ya sea porque logras realizarlas bastante bien, bien o excelentemente. Por ejemplo: "Cuando juego football como arquero pocas veces me meten un gol. Soy excelente para calcular mentalmente. Me quedan súper limpios los vidrios cuando ayudo con el aseo. En la casa soy bueno para crear buen ambiente, aunque mi familia esté un poco deprimida".

Tiempo libre, juegos, recreación.

Liceo o trabajo

Amigos

Tareas y responsabilidades domésticas

Actividades familiares

INSTRUCTIVO PARA EL TRABAJO DE GRUPO

Reflexionen en base a las siguientes preguntas:

- ¿Costó encontrar actividades que se realizan bien?
- ¿Hubo alguna coincidencia en el grupo respecto al tipo de cosas que se realizan bien?
- ¿A alguien le costó más que a otros encontrar aquello en que se desenvuelve bien?
- ¿Hubo mayores problemas para encontrar respuesta en alguna de las categorías?
- ¿Está bien sentirse orgullosos de las cosas que hacemos bien? ¿Por qué?
- ¿Qué cosas nos dificultan o nos potencian para aprender a aceptarnos y auto valorarnos?
- ¿En el medio en que nos desenvolvemos es más fácil encontrar apoyo para poder valorarnos o para descalificarnos? ¿A qué se debe eso?
- ¿Cómo podríamos apoyarnos entre nosotros para aumentar nuestra auto estima?
- Extraigan conclusiones y anótenlas a continuación:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

LAS ACTIVIDADES QUE ME GUSTAN

Objetivos

- Detectar sus propios gustos e intereses.
- Tomar conciencia acerca de aquellas actividades que priorizan en la vida cotidiana al dedicarles su tiempo libre.
- Definir cómo se relaciona aquello que les produce placer realizar con su propio proyecto de vida.

Tiempo estimado de duración

- Dos horas

Materiales

- Hojas de trabajo individual N ° 1 y N ° 2 uno para cada participante.
- Formato para presentación en plenaria, uno por grupo.
- Lápiz pasta negro o azul y lápiz grafito o de colores.
- Plumones.
- Papel kraft o cartulina.
- Masking tape.

128

Actividades

Inicio

- Quien juega el rol de facilitador motiva a los estudiantes a realizar la actividad señalando la importancia de tomar contacto con el placer que les proporcionan algunas actividades y cómo en la vida cotidiana se reflejan intereses que pueden proyectarse a largo o mediano plazo.
- Se distribuyen las hojas de trabajo para ser respondidas en forma individual.

Actividades

- Cada estudiante trabaja en la Hoja de trabajo individual: Las actividades que más placer me proporcionan, de acuerdo a las instrucciones que allí mismo aparecen.
- Luego de haber leído lo que han elaborado en la Hoja de trabajo individual N ° 1, y haber reflexionado, responden por escrito las preguntas de la hoja de trabajo individual N ° 2.
- En grupos de 4 a 5 estudiantes, comparten y comentan sus respuestas. Se elige un coordinador del grupo que registrará las respuestas de sus compañeros así como algunas de las reflexiones y conclusiones del grupo.
- Reflexionan acerca de por qué consideran importantes lo que mencionan en la pregunta N° 3. Luego, entre esas actividades, señalarán la que les parezca LA MÁS IMPORTANTE, e intentarán resumir en 1 ó 2 palabras los fundamentos de su elección, para luego registrarlo en la lista que harán en papel kraft, sin incluir los nombres.
- Cada persona escoge, entre las cosas que le encanta hacer, una que sería su FAVORITA.
- Igualmente cada uno/a aporta 1 cosa a la que más quiere dedicarse en un tiempo cercano, de corto a mediano plazo: SUEÑO CERCANO.
- Con estos 3 aportes, hacer una lista en 3 secciones separadas, en cartulina o papel kraft, la que se pondrá, junto a las de otros grupos, en los muros de la sala.
- Se otorga un tiempo de 5 a 10 minutos a todos los integrantes del taller para que circulen y lean las publicaciones de cada grupo.
- Se realiza una plenaria de 10 minutos para encontrar, rápidamente, las coincidencias en ciertas actividades de mayor frecuencia, en aquellas con que sueñan pronto poder realizar, así como para expresar la racionalidad que le asignan.

129

Cierre

- En plenaria, los estudiantes reflexionan unos instantes y expresan para qué les ha servido participar en esta actividad.

HOJA DE TRABAJO INDIVIDUAL N ° 1 LAS ACTIVIDADES QUE MÁS PLACER ME PROPORCIONAN

Lo más rápido que puedas, elabora un listado de las actividades que te gusta hacer. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas acerca de lo que debiera gustarte.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

12

A continuación, agrega el siguiente código al lado izquierdo de los ítems enumerados.

- Pon una flecha al costado de aquellas actividades que has realizado durante esta semana.
- Pon un signo de exclamación (!) en los ítems que te gustaría hacer con alguien importante para ti.
- Escoge aquellas actividades que puedes determinar como tus 5 favoritas. Ordénalas del 1 al 5, otorgándoles el número 1 a aquella que más te guste; coloca los números al costado de las actividades.
- Pon una F en aquellas actividades por las cuales has sido elogiado/a o felicitado/a haciéndolas.
- Pon un signo + en aquellas que te gustaría hacer regularmente el resto de tu vida.

HOJA DE TRABAJO INDIVIDUAL N ° 2

REFLEXIONANDO EN TORNO A MIS ACTUALES OCUPACIONES

Responde las siguientes preguntas después de haber leído atentamente tus respuestas en la hoja de trabajo anterior; y haber reflexionado al respecto:

131

1. ¿Cómo te sientes respecto de estas 12 cosas que estás haciendo?

2. ¿Se te ocurren, ahora, otras cosas a las que quisieras dedicar tu tiempo?

3. ¿Consideras que estás haciendo cosas importantes para ti mismo en este momento?

132

FORMATO PARA PRESENTACIÓN EN PLENARIA

GRUPO N °			
	Actividad más importante	Actividad favorita	Mi sueño cercano
1			
2			
3			
4			

EL TELÉGRAFO Y EL TELÉFONO

Descripción

Se trata del conocido juego del teléfono que esta vez tiene como variante que se inicia con el telégrafo. Este aparato de comunicación es recreado a partir de golpecitos que se transmiten por medio de los cuerpos unidos de todos los participantes. Luego, se realiza lo mismo, pero ahora con la idea del teléfono comunicándose oralmente el mensaje a través del oído.

Objetivos

- Descubrir en forma lúdica algunas de las características de la comunicación.
- Relacionarse con otros participantes de manera corporal venciendo las desconfianzas o resistencias que, en ocasiones, se producen.

Tiempo estimado de trabajo

- Media hora

Materiales

- Ninguno; solo el espacio necesario para desplazarse y constituir hileras.

Actividades

Inicio

- Se realiza una caminata de recorrido a paso lentísimo, lento, rápido y muy rápido por la sala, los estudiantes se enlazan entre sí tomándose las manos, constituyendo una sola gran hilera que se distribuye ampliamente por la sala.



Desarrollo

- Se les indica a los estudiantes que están ligados entre sí y que deberán comunicar un mensaje a través de las manos, dando un cierto número de golpes sobre la palma del que sigue, los que deberán tener determinada secuencia, cierto ritmo y fuerza que es preciso retener e imitar. El mensaje debe partir desde un extremo de la hilera y llegar al otro extremo, procurando reproducirlo en forma idéntica al recepcionado, volviendo nuevamente a su emisor original.
- Luego, se solicita que actúen como si formaran parte de una red telefónica y se indica que aquel a quién se señale deberá enviar un mensaje oral que viajará de oído en oído hasta llegar al extremo más distante, al final de la hilera, para luego regresar a su emisor original.
- Una vez realizadas ambas actividades, se les pregunta qué han experimentado, si acaso los mensajes llegaron o no en la forma en que fueron emitidos y, en caso contrario, a qué se puede deber el que ello no haya ocurrido. Si en uno de los casos el mensaje conservó sus características iniciales y en el otro no, se les pide que levanten hipótesis o explicaciones en torno a ello.
- El facilitador apoya esta reflexión, aprovechando de desarrollar algunos de los elementos de la comunicación, los que puede dibujar en la pizarra o proyectar a través de una imagen previamente preparada. Es importante que señale la función de los códigos compartidos en la comunicación y que realce el papel que juega la cultura en la construcción de las formas de comunicarse.

134

Cierre

- Se les sugiere que evalúen por grupos lo que han logrado con el ejercicio y envíen un mensaje respecto a ello, constituyéndose en diversos cables telefónicos que llegan hasta el facilitador.

COMUNICÁNDONOS CON FÓSFOROS

Descripción

Este es un ejercicio que permite la reflexión acerca de los factores que inciden en la comunicación; consiste en poner a algunas parejas de espaldas entre sí, contando con una mesita (o silla universitaria) que les permita dibujar con fósforos. Uno/a hace las veces de emisor y el otro de receptor; el primero deberá realizar un dibujo a partir de la colocación de sus fósforos, instruyendo oralmente al otro/a respecto de su dibujo, en vistas a que éste reproduzca el dibujo original con sus propios fósforos.

Paralelamente, hay observadores que atienden al tipo de instrucciones que el emisor emite, al seguimiento de las instrucciones por parte del receptor, a las dificultades de comunicación que se producen, ya sea porque no comparten los mismos conceptos o porque alguno de ellos tiene carencias de coordenadas espaciales, etc.

Los observadores atienden alternativamente a una u otra pareja y deben estar en silencio, tanto en el primer momento, como cuando se intercambian los roles, debiendo pasar el receptor a ser emisor, y viceversa. Posteriormente, los observadores y las parejas comparten lo observado, reflexionan en torno a las dificultades experimentadas y llegan a conclusiones, apoyados por el o la facilitadora.

135

Objetivos

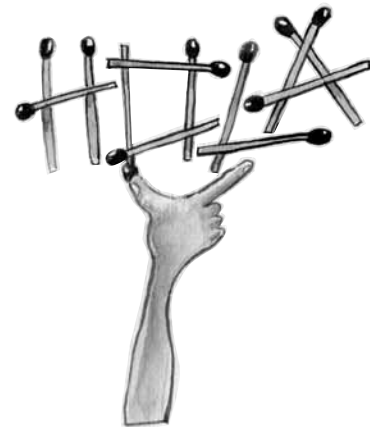
- Reflexionar acerca de los factores involucrados en los procesos de comunicación.
- Distinguir conceptos y apropiarse de algunos elementos teóricos propios del tema de la comunicación.

Tiempo estimado de trabajo

- Una hora

Materiales

- Seis a ocho sillas universitarias o, en su defecto, el mismo número de sillas y mesas.
- Un par de cajitas de fósforos.



Actividades

Inicio

- Se les solicita a seis a ocho estudiantes que se presten para un trabajo de comunicación con fósforos.
- Se ubican las parejas en sillas con sus respaldos unidos, contando cada una de ellas con una mesita donde realizar los dibujos. Ninguno podrá ver la mesa del otro, de modo que la comunicación solo podrá apoyarse en el lenguaje oral, lo que será comprobado por los observadores, dando fe de que no hubo trampas en su desarrollo.
- Se ubica a la totalidad de las parejas en el centro de la sala y se les entrega un número de 12 fósforos a cada uno.
- Se designan observadores los que deberán dividirse entre los que observan solamente a una pareja y los que transitan entre una pareja y otra.
- Se entrega informaciones a receptores, emisores y observadores separadamente:

136

Instructivo para los docentes o facilitadores

- *Uno de los miembros de las parejas cumplirá el rol de emisor y al otro de receptor; el emisor crea un dibujo a partir de los fósforos, uno a uno, entregando información oral a su receptor respecto a cómo lo colocó, de modo de que éste pueda ir “copiando” en su propia mesa el mismo dibujo, solo a través de las instrucciones dadas²⁴.*
- *Los observadores deberán atender a cómo se comunican y cuáles son sus logros. Sin embargo, no podrán intervenir en lo absoluto y deberán limitarse a la mera observación silenciosa de lo que las parejas hagan.*
- *Los observadores con movilidad no deben sobrepasar el número de tres; ellos observarán comparativamente los procedimientos y logros de una y otra pareja.*
- *El facilitador se moverá, asimismo, con plena libertad observando uno y otro juego.*

24. No se les entrega ninguna otra indicación extra a los emisores, ya que la idea es que ellos desarrollen su sistema de comunicación, utilizando sus propios códigos.

Desarrollo

- Comienza el juego, propiamente tal, con los estudiantes procurando que los dibujos sean idénticos,
- Cuando cada pareja termina sus dibujos con fósforos deberá levantarse a mirar lo logrado, permitiéndose en ese momento que compartan entre sí interpretaciones acerca de las causas de sus logros y equívocos, en forma muy sucinta.
- A continuación, esas parejas invierten sus roles, jugando de receptor quién hizo de emisor y viceversa. Continúa la observación de los espectadores y del facilitador; pues con toda seguridad se establecerán modificaciones en el sistema de comunicación, los que dependerán de la interpretación de la pareja acerca del ejercicio anterior; del hecho de haber o no tenido logros previamente y de las características personales del nuevo emisor.
- Cuando ambos miembros de las parejas finalizan sus ejercicios, habiendo cumplido ambos miembros con los roles de emisor y receptor; se reúnen con sus observadores y analizan las estrategias de comunicación utilizadas, su eficiencia, sus carencias y el porqué de sus logros o limitaciones.
- Por otra parte, los observadores móviles también se reúnen y realizan lo mismo, con relación al logro de todas las parejas.
- Se realiza una plenaria en la que cada grupo en torno a una pareja da cuenta de su análisis al resto del taller; pasando, luego, uno de los miembros del grupo de espectadores móviles a su interpretación.
- A partir de todo ello, se intenta generar una conversación que permita explicaciones válidas para el conjunto de los estudiantes en torno a los factores que explican los logros o las dificultades.

137

Cierre

- Cada estudiante expresa lo que ha aprendido en esta sesión, escribiéndolo en un papel en el que puede incorporar alguna forma gráfica de representarlo, además. Se colocan los papeles de todos en la pizarra o en un papelógrafo.

- Los estudiantes leen lo que sus compañeros han escrito, preguntan si es preciso aclarar algo y extraen conclusiones para el grupo.
- Finaliza la actividad con la intervención del facilitador, quién toma algunos de los elementos que se han expresado para profundizar en el tema de la comunicación, destacando cómo ella depende de un contexto cultural, social e históricamente construido, la necesidad existente de que los códigos sean compartidos, y de que el emisor tenga en cuenta al otro en cuanto sujeto de la comunicación, etc. Asimismo, se distinguen los factores de la comunicación, tomado en cuenta siempre los ejemplos que han aparecido en el trabajo desarrollado por los estudiantes. La idea es que los estudiantes se apropien de algunos conceptos, aprendizajes y distinciones en esta materia.

GENERANDO COMPETENCIAS PARA LA COMUNICACIÓN

Descripción

En este ejercicio los estudiantes trabajan individualmente, en forma inicial, procurando aplicar algunas de las habilidades de comunicación trabajadas. A continuación, discuten en grupos sus respuestas, generando criterios para seleccionar las mejores respuestas posibles, frente a cada una de las situaciones de comunicación presentadas.

Objetivos

- Ejercitar habilidades para comunicarse en situaciones concretas de trabajo y amistad.
- Reflexionar grupalmente acerca de las formas de reaccionar comunicacionalmente de cada uno de ellos, siendo capaces de revisar críticamente algunas de ellas, a la luz de criterios y definiciones trabajadas.

Materiales

- Hoja de trabajo individual “Generando competencias para la comunicación”, para cada uno de los integrantes
- Pizarrón y plumón de pizarra.
- Lápices de pasta.

Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas

Actividades

Inicio

- Se motiva a los estudiantes, invitándolos a aplicar algunas de las habilidades de comunicación en que se ha estado trabajando previamente, primero en forma individual y, luego, al compartir con otros sus respuestas.



Desarrollo

- Los estudiantes responden en forma individual a las preguntas de la Hoja de trabajo individual.
- A continuación, comparten sus respuestas en grupos de no más de cuatro integrantes, procurando comparar las respuestas, analizarlas y evaluarlas críticamente.
- Frente a cada una de las situaciones de comunicación propuestas, determinan cuál fue o sería la mejor respuesta, determinando a partir de qué criterios lo definieron.
- Realizan un listado de criterios desde los cuales definieron las respuestas consideradas más adecuadas, justificándolo.
- Comparten en plenaria sus criterios, pudiendo dar ejemplos para ilustrar sus elecciones.

Cierre

Nuevamente, en los grupos con que trabajaron, evalúan la actividad desde el punto de vista de los aprendizajes que les generaron tomando en cuenta qué les falta por aprender.

HOJA DE TRABAJO INDIVIDUAL GENERANDO COMPETENCIAS PARA LA COMUNICACIÓN

1. Tu compañero de trabajo más apreciado está cabizbajo y serio cuando se encuentran para almorzar en el casino. Intentas animarlo contándole lo bien que te ha ido en algunos planos. Pero, él responde:

“La verdad es que hoy no estoy interesado en lo bien que a ti te ha ido”

¿Por qué crees que respondió de esa forma? ¿Crees que el problema reside en él o en ti? ¿Por qué? Coloca, a continuación, tus respuestas a estas preguntas.

141

Coloca aquí como responderías a la frase de tu compañero:

Coloca aquí la razón por la que responderías así:

2. Eduardo y Marisa se reúnen para conversar acerca de un trabajo que comparten, pasando de inmediato a conversar acerca de lo que les convoca.

Eduardo: "No me gusta como redactaste las convocatorias. No tiene nada que ver con lo que acordamos".

142

Maribel: De manera que no te gustó! Tu siempre estás achacándome ¿Acaso crees que a mí me agrada como tu escribes?

Analiza el diálogo desde el punto de vista de la calidad de su comunicación, tomando en cuenta que Eduardo y Marisa comparten objetivos y tareas que deben cumplir juntos. Busca una modalidad alternativa de comunicación para la respuesta de Maribel, que pudiera ser más positiva desde el punto de vista de la tarea compartida.

3. Uno de tus jefes te hace ver que está muy poco conforme con tu trabajo y te ordena darle cuenta cada día lo que haces. Sientes tu desempeño laboral menospreciado; te duele el que no considere que estés muy exigido en cuanto al número de tareas que realizas. Luego de reflexionar un rato, decides pedirle una conversación para hacerle ver tu compromiso con la institución y tus sentimientos. Establece dónde lo abordarás, el momento que consideras más propicio y cómo comenzarías el diálogo.

4. Tu amiga Susana llega con sus ojos llenos de lágrimas a tu casa. Frente a tus preguntas ella te dice:

“Es que ya no sé que hacer. Me siento un fracaso total; no tengo trabajo, no tengo amigos y, más encima, hoy le cerré la puerta de mi casa a mi papá. Le grité y le dije cosas injustas”.

¿Cómo crees que se siente tu amiga?

144

¿Qué te parece que tu amiga necesita?

¿Cuál sería una forma no verbal de comunicarle que ella te importa?

¿Qué le dirías pensando en que tu respuesta sea empática y afectiva?

¿Cómo podrías parafrasear su mensaje de modo que ella pueda tomar más conciencia de lo que ha expresado?

5.- Te encuentras atendiendo apoderados en la escuela. Sonrías, pones toda tu atención en lo que te dicen, sientes que lo estás haciendo muy bien, pero, en ese momento, entra a tu oficina tu jefe y te llama la atención por un trabajo que debiste haber tenido listo en la mañana y aún no se lo entregas. Te sientes muy mal con ese llamado de atención; sabes que tu jefe tiene razón en cuanto a que no lograste sacar el trabajo en el plazo debido, pero lo que él no sabe es que has debido realizar parte del trabajo de una compañera porque ella se siente enferma. Pero, lo más importante, es que quisieras que nunca más te trate así tu jefe delante de personas que no tienen por qué enterarse de algo interno a la empresa. Decides hablar con tu jefe ¿Qué le dices? ¿Cuándo se lo dices? ¿Dónde se lo dices? ¿Por qué se lo dices? ¿Cómo se lo dices? Redacta, a continuación, una forma de encabezar tu discurso y los cuidados que tendrás. Asimismo, coloca qué habilidad de las aprendidas anteriormente te pareció relevante al momento de decidir cómo hablarle y por qué.

6. Estás absolutamente desbordada /o de trabajo; todos acuden a ti, sin darse cuenta de que eres la única persona que asume ese trabajo y que no puedes atenderlos a todos a la vez. Decides que debes hacer algo al respecto. Que es preciso que aprendas a poner límites. Justo en ese momento llega uno de tus colegas y te dice con una gran sonrisa que te trae una peguita urgente y que es imprescindible que la asumas de inmediato.

146

¿Qué le dirás?

¿Qué piensas que te responderá?

¿Qué dirás ahora?

¿Crees que has comenzado bien tu tarea de aprender a poner límites? ¿Por qué?

COMUNICÁNDONOS A PARTIR DE ESCULTURAS CON TEMA DADO

Descripción

Este ejercicio se utiliza para desarrollar la habilidad de comunicarse expresivamente entre subgrupos y para analizar un tema de interés. Se trata de una técnica de trabajo que consiste en construir esculturas a partir de los cuerpos de los integrantes de un grupo. Se le conoce como teatro imagen.

De acuerdo a la necesidad, se puede asignar temas de naturaleza valórica, emocional, relacionados con el emprendimiento, etc.

Es importante que en cada sesión se trabaje globalmente un mismo tipo de temas, por ejemplo, valores que son importante desarrollar en un emprendedor.

Objetivos

148

- Desarrollar la capacidad de comunicarse a partir del lenguaje expresivo, pudiendo crear mensajes en forma clara, así como decodificar comprensivamente aquellos que reciben.
 - Crear lazos de confianza entre los integrantes de los grupos.
 - Analizar oralmente los temas tratados a partir de las esculturas expuestas.



Tiempo estimado de trabajo

- 1 hora

Materiales

- Ninguno; solo una sala espaciosa, desprovista de amoblado con una parte muy despejada.

Actividades

Inicio

- Se motiva a los jóvenes a desarrollar habilidades de comunicación expresiva, a partir de una modalidad de trabajo corporal.
- Se organiza grupos de no más de seis integrantes, asignándole a cada uno un tema que deberán comunicar a partir de una escultura, cuidando que los restantes grupos no lo escuchen.
- Se dan las instrucciones para elaborar las esculturas, advirtiéndole que el lenguaje expresivo requiere de cierta ejercitación específica, pues no responde a las leyes de la comunicación oral.
- Desarrollo
- Cada grupo conversa sobre el tema que le fue asignado y sus integrantes procuran asumir una cierta postura respecto a él.
- Eligen un escultor que deberá tomar los cuerpos de los miembros restantes y construir una estatua con ellos, que represente como ellos ven el tema.
- Se exponen las estatuas ante los restantes miembros del colectivo, una a una.
- Se observa cada estatua desde distintos ángulos de la sala, para poder apreciar su plasticidad y comprender lo que allí se expresa.
- Se comenta la estatua presentada, en cada caso, buscando precisar el tema tratado y comprender la postura que el grupo ha querido comunicar respecto de él.

149

Cierre

- Los jóvenes conversan acerca de las dificultades que experimentaron para trabajar con el lenguaje expresivo y acerca de lo que han logrado a partir del ejercicio.

EXPRESANDO EL MUNDO EMOCIONAL

Descripción

Este ejercicio desarrolla en los participantes el lenguaje expresivo en torno a emociones; en ese sentido, se potencia la capacidad de hacer una lectura de los sentimientos de los otros expresados corporal y gestualmente; asimismo, la de ponerse en su lugar. La técnica que se utiliza es la del modelado de estatuas que introdujo en nuestro país el creador del teatro del oprimido Augusto Boal.

Objetivos

- Desarrollar en los participantes el lenguaje expresivo en torno a emociones.
- Potenciar la capacidad de hacer una lectura de los sentimientos de los otros expresados corporal y gestualmente.
- Acrecentar la empatía, a partir de ponerse en la “emoción” o el “sentimiento” del otro, desde el punto de vista de su expresión corporal.

150



Tiempo estimado de duración

- Una hora

Materiales

- Ninguno, salvo una sala espaciosa desprovista de amoblado

Actividades

Inicio

- Se invita a los participantes a vivir una experiencia en la cual podrán trabajar el lenguaje expresivo en torno al mundo de las emociones /o los sentimientos.
- Se divide a los participantes en dos grupos, uno de los cuales deberá situarse en el centro de la sala, ocupando el lugar

que será estimado como escenario, mientras el otro se ubica en los márgenes de ella.

Desarrollo

- El grupo situado al centro construye estatuas con sus propios cuerpos, expresando sus sentimientos o estados de ánimo más frecuentes. Se distribuyen por el espacio disponible, de forma que el recinto parezca una exposición de esculturas.
- La otra mitad de los participantes sustituye, una a una, a cada persona, colocándose en la posición exacta en que ella estaba; de esta forma por turnos podrán observar, tanto lo que ellas expresan, como la sala de exposiciones en su conjunto.
- Cuando todos han sido sustituidos, se les pide a ellos que se observen a sí mismos y al conjunto de la exposición; a continuación, se deshacen las esculturas y se pasa a comentar y a reflexionar acerca de lo observado.
- Se solicita a algunos de los participantes que, voluntariamente, vuelvan a exponer su escultura al centro del espacio, cuidando que no sobrepasen el número de cinco personas.
- Se les sugiere a quienes observan que procuren darse cuenta con mayor nivel de profundidad de aquello que expresan, pudiendo intervenir la escultura, si lo creyeran necesario para modificar respetuosa y ligeramente en sentido positivo su estado de ánimo, sentimiento o emoción.
- Los que intervengan masajearán suavemente las partes contraídas y flexibilizarán un poco la actitud o disposición corporal. Ello se hará sin intentar cambios radicales, pero sí cierto mejoramiento del estado de ánimo o sentimiento reflejado.
- El coordinador solicitará a la persona que está como estatua que procure darse cuenta de los cambios o variaciones que se logran, ya sean positivos o negativos. Que considere qué cambios le incomodan y cuáles le agradan.
- Se dará por terminado el ejercicio, culminando con la verbalización de las personas que

presentaron sus estatuas, en términos de lo que expresaba, los cambios que experimentó, lo que le ocurrió con ellos y cómo se encuentra a posteriori.

Cierre

- Se invita a los participantes a expresar lo que han experimentado en este trabajo y a conversar acerca del tema de la emocionalidad en nuestra vida cotidiana y en nuestra cultura, siendo tarea del o la facilitadora rescatar aspectos centrales de la conversación para destacarlos o para

llegar a conclusiones. Es importante que se valore al máximo el habla de los participantes, limitándose quien conduce a servir de puente o de vehículo para la sistematización.

EL CIEGO Y EL LAZARILLO

Descripción del ejercicio

En este juego es importante que los jóvenes se preparen para vivir la experiencia de hacer un recorrido por los alrededores del lugar en donde trabajan sin poder ver, como si estuvieran ciegos. Recibirán el apoyo de un/a joven para realizar este recorrido, de modo que deben estar dispuestos a desarrollar confianza mutua.

Objetivos:

- Vivenciar la pérdida de uno de los sentidos como una experiencia de potenciación de los otros sentidos
- Disponerse a apoyarse en otros, procurando desarrollar confianza en ello
- Introducirse en la generación de redes con pares

153

Materiales

- Pañuelos, bufandas u otra tela oscura para vendarse la vista. Se les puede haber solicitado en la sesión anterior; aunque basta tener para la mitad de los integrantes.
- Un espacio relativamente amplio para moverse (el patio, un parque, una sala)
- Cada estudiante tendrá un lápiz.

Tiempo estimado de trabajo

- Se debe considerar aproximadamente dos horas pedagógicas, porque aunque la duración puede variar, es conveniente favorecer la reflexión serena de cada persona y de los grupos.

Actividades



Inicio

- Se distribuye a los jóvenes en dos grandes grupos, procurando obtener números pares. Estas parejas no deben constituirse por libre disposición de los jóvenes; es más, el juego se realiza en mejores condiciones si se trata de personas no demasiado cercanas.
- A la mitad de ellos se les instruye respecto de asumir el rol de guías o lazarillos, constituyendo parejas con uno de los del grupo no instruido; deben pasear a la persona que le corresponderá, procurando convertir el paseo en una ocasión grata e interesante, pese a que ésta irá con los ojos vendados. Estas instrucciones no las deben escuchar los de la otra mitad del grupo.

Desarrollo

- Se forman las parejas, tomando un joven desde el grupo de los instruidos respecto del paseo y otro desde el grupo de quienes ignoran de qué se trata el juego.
- A los jóvenes del grupo de los no instruidos se le vendará la vista y jugarán el rol de ciegos en el juego. Los otros jóvenes actuarán como guías o lazarillos.
- Cada guía, sin hablar, buscará crear confianza entre él y la persona que no puede ver, llevándola cuidadosamente por el lugar, en un recorrido sensorial, por los lugares que parezcan interesantes. (tocar los muros, rejas, pasto, sentir el calor, el viento, oler los árboles, las flores, el sonido del agua, cuidarlo al pasar por escalones, etc.)
- Después de 5 a 10 minutos, se intercambian los roles. Quien fue guía pasa a vendarse la vista y viceversa. A los nuevos guías o lazarillos no se les instruye esta vez, de manera que puedan actuar por libre disposición o de acuerdo al modelamiento del anterior lazarillo.
- Una vez terminados ambos paseos, las parejas intercambian sus impresiones mutuamente, por escasos minutos. Responden individualmente las preguntas de la "HOJA DEL ESTUDIANTE" desde el N°1 a N°6 en, aproximadamente, 8 a 10 minutos.

Cierre

- Se forman grupos para trabajar entre 4 a 6 personas, en torno a las preguntas 7, 8 y 9 del instructivo.
- Finalmente, el facilitador induce una reflexión colectiva respecto a cuáles han sido los aprendizajes producto de este ejercicio.

**HOJA DE TRABAJO PARA EL
ESTUDIANTE: “EL CIEGO Y EL LAZARILLO”**

Para trabajo individual:

1. ¿Cómo te sentiste al estar con la vista vendada?

2. ¿Cómo te sentiste como guía?

3. ¿Cómo crees tú que se sintió tu pareja en ambos roles?

4. ¿Te fue fácil o difícil confiar en tu pareja?

5. ¿Qué rol disfrutaste más: el ser guiado o el ser guía?

6. ¿A partir de qué construyó su rol el segundo lazarillo o guía? ¿Por qué?

Para trabajo grupal:

7. Comparte ahora con tu grupo la experiencia vivida en duplas. Vean las semejanzas y las diferencias con las otras duplas del grupo. Designen un relator/a para exponer al momento del Cierre.

8. Una vez hecho el análisis de la instrucción 7, deben trabajar para extraer conclusiones sobre la base de las preguntas: ¿Para qué nos sirvió este juego? Y luego,

9. ¿Qué deberíamos aprender a partir de este juego?

FORTALECIENDO LAS REDES DE MI PROPIA FAMILIA

Descripción

Este ejercicio parte con una actividad de tipo individual en la que los jóvenes estudiantes reflexionan acerca de las características de su familia, en sus fortalezas y debilidades y cómo ellos se involucran en el mejoramiento de los sistemas de comunicación y apoyo entre sus miembros. Continúa con un trabajo de reflexión en tríos o parejas en el que conversan acerca del papel del apoyo familiar en sus vidas y en las de todos, respecto a si cuentan con apoyo familiar, cuánto contribuyen ellos mismos a potenciar las redes familiares y cómo podrían acrecentarlas.

Objetivos

- Detectar las fortalezas y debilidades de la propia familia observando como ellas influyen en la forma en que asume su vida.
- Reflexionar acerca de la responsabilidad que les cabe respecto de los sistemas de comunicación y apoyo entre los miembros de su familia.
- Evaluar la posibilidad que tiene de realizar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de su red familiar.

Tiempo estimado de trabajo

- Una hora y media.

Materiales

- Hoja de trabajo individual: *Caracterizando mi propia familia.*
- Hoja de trabajo grupal *Cómo aceptar y potenciar mi red familia*
- Lápices y papel para todos los participantes



Actividades

Inicio

- Se distribuye la hoja de trabajo individual: Caracterizando mi propia familia.
- Los estudiantes responden las preguntas de la hoja de trabajo mencionada.

Desarrollo

- Cada estudiante busca con quien o quiénes reflexionar; a partir de lo desarrollado previamente. De esta forma, se constituyen parejas o tríos los que conversan acerca de sus respuestas y descubrimientos, sin sentirse obligados a compartir lo que no deseen.
- A continuación, a partir de la Hoja de trabajo grupal Cómo Aceptar y Potenciar Mi Red Familiar desarrollan una conversación acerca del papel de las redes familiares en sus vidas, y evaluando lo que tienen, así cómo lo que podrían llegar a tener si desarrollan acciones tendientes al efecto.
- 158 • Los estudiantes en los grupos o parejas elaboran conclusiones respecto al tema y establecen propósitos.

Cierre

- Un relator por cada grupo o pareja expresa las conclusiones a las que han llegado.
- El o la facilitadora hace una síntesis o destaca las tendencias reveladas en las conclusiones respecto del tema del apoyo familiar; pudiendo expresar sus propias reflexiones al respecto.
- Se realiza una ronda de opiniones acerca de lo que se ha logrado o aprendido con el ejercicio.

HOJA DE TRABAJO INDIVIDUAL

CARACTERIZANDO MI FAMILIA²⁵

Puedes entender como familia al conjunto de personas que se cuidan mutuamente, vivan o no juntos y entre los cuales pueden existir lazos sanguíneos o solamente de afecto.

1. Ordena las siguientes características, según la que más y la que menos describe a tu familia. Asigna el número 1 a la más acertada y el 6 a la que menos corresponda.

- Compromiso interno expresado en términos de apoyos en la vida cotidiana
- Aprecio mutuo
- Capacidad para comunicarnos
- Calidad del tiempo que pasamos juntos
- Bienestar espiritual
- Disposición para enfrentar positivamente las situaciones difíciles

159

2. Las tres cosas que más aprecio en mi familia:

3. Cosas que podría esperar de mi familia si emprendo iniciativas:

Actualmente

A mediano plazo (No más allá de un año de plazo)

25. Es positivo pedir a los estudiantes estas respuestas y conservarlas, pensando en apoyarlos mejor o en que ellos, después de un cierto tiempo, las revisen.

A largo plazo (En los próximos años)

4. Tres motivos que hacen que mi familia se reúna:

160

5. En qué persona de mi familia podría apoyarme en caso de necesitarlo y por qué

6. Cosas que podría hacer para mejorar la calidad del apoyo familiar:

Ahora mismo

A mediano plazo

A largo plazo

ENFRENTANDO LA PRESIÓN DE LOS PARES

Descripción del ejercicio

Este ejercicio consiste en poner a los estudiantes en una situación en donde otros jóvenes intentan conseguir algún provecho de ellos, queriendo convencerlos de que cambien de planes respecto a lo que deseaban realizar, o de que les cedan algo o les hagan algún servicio, en circunstancias que los primeros sienten que se perjudicarán si acceden a esta petición.

Al comienzo de la sesión, se favorecerá la reflexión personal respecto a un diálogo entre dos amigas. Luego, conformarán grupos para compartir la visión y las respuestas que han escrito. En dichos grupos, debatirán respecto a la interpretación posible respecto a las dificultades que experimenta Berta, la protagonista. A continuación, conocerán una segunda versión del mismo diálogo. Esta vez la analizarán en grupo, tratando de reconocer cuáles han sido las claves del comportamiento de Berta que, ahora, la han llevado a sentirse conforme con su desempeño.

Objetivos:

- Reconocer los propios intereses y derechos, diferenciando aquellos a los que no queremos renunciar de aquellos que, eventualmente, estaríamos dispuestos a ceder a un par.
- Identificar cuáles son los temores que despierta la insistencia de un o una joven cuando nos pide algo. Indagar por qué hay ocasiones en que ese temor nos inmoviliza, confunde y terminamos realizando acciones no deseadas.
- Establecer qué recursos comunicacionales son necesarios para responder serenamente y con claridad a la petición de nuestro/a amigo/a, de manera de no terminar haciendo algo que se



contraponen con los propios valores o intereses, o bien, dejando de hacer algo que no está de acuerdo con los propios deseos y principios “

Materiales

- Fotocopias para cada uno de los integrantes de las “Hojas del Trabajo N° 1 para los Estudiantes”, de la “Hoja del Trabajo N° 2 para los Estudiantes” y de la Hoja de lectura para los estudiantes, conteniendo los dos textos.
- Lápices y papel para todos los participantes.
- Sala de clases con espacio para realizar un Juego de Roles por grupo.
- Cada estudiante tendrá un lápiz.

Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas pedagógicas.

Actividades

Inicio

- Se motiva a los estudiantes respecto a este trabajo explicándoles que se trata de desarrollar competencias de comunicación efectiva, específicamente para responder a situaciones en que alguien nos presiona o insiste en que hagamos algo que no deseamos.
- Se reparten las 3 hojas fotocopias de la Hoja de Trabajo N°1 de los Estudiantes para que las lean y respondan individualmente.
- Se le pide a los jóvenes que una vez que hayan finalizado las respuestas de la página 3, vayan conformando grupos de 4 a 5 personas.

Desarrollo

- Los jóvenes forman grupos de 4 a 5 integrantes y el facilitador los instruye para que compartan tanto sus respuestas como la interpretación que les han dado y la fundamentación de ellas.
- Analizan las respuestas, van recogiendo los aportes, coincidencias y acuerdos, los que se registrarán en un cuaderno o en el reverso de los papeles. Esto les servirá para las etapas posteriores.

- Reciben la “Hoja de Trabajo N° 2 del Estudiante” que contiene la segunda versión del diálogo entre Berta y María. Comparten el análisis y los argumentos y responden en conjunto. Registran también los aportes de los integrantes y las interpretaciones construidas por el grupo.

Cierre

- El facilitador induce una reflexión colectiva respecto a cuáles han sido los aprendizajes logrados con este ejercicio.

HOJA DE LECTURA PARA LOS ESTUDIANTES

I. Texto: ENFRENTANDO LA PRESIÓN DE LOS PARES

Llamamos pares a aquellas personas con las que tenemos cualidades en común: tener la misma edad es un rasgo básico entre pares; por derivación, pueden compartirse también intereses, cultura, cercanía geográfica, opción religiosa, política, posición en un segmento social o económico, entre otros.

En un grupo de pares, conscientemente o no, se ejercen influencias, hay juegos de poder. Si pertenecemos a un grupo quisiéramos poder disfrutar de las ventajas de estar con otros, pero también conservar nuestra identidad, no ser obligados a renunciar a principios o formas de ser altamentepreciadas. En ocasiones, nos podemos ver enfrentados a la disyuntiva de abandonar valores básicos para poder seguir siendo parte de nuestro grupo.

166 Muchas veces, tanto jóvenes como adultos, hacemos cosas que no hubiéramos querido hacer en la vida para no perder la amistad de alguien o de un grupo, para mantener una relación o una posición. Sin embargo, si bien es considerado recomendable y saludable pertenecer a un grupo, el costo de pertenecer no nos debe hacer perder nuestra individualidad, nuestros propios rasgos, valores y proyectos.

Presionar en un grupo podemos considerarlo positivo o negativo, según cómo evaluemos los recursos utilizados y/o los fines buscados. Entonces, el desafío es poder manejar lo más sanamente posible las influencias, los juegos de poder. Nos centraremos en lo que se llama “presión entre pares”, es decir; cuando un par quiere usar el poder frente a otro para lograr sus propios objetivos, aún a costa de los del otro.

Existen algunas condiciones básicas que pueden ayudarnos a manejar la presión de los pares cuando ellos nos insisten en que realicemos acciones que no queremos hacer; o bien, cuando nos impulsan a que dejemos de hacer algo a lo que no quisiéramos renunciar. Con todo, el centro del conflicto radica en que nos sintamos frente a una disyuntiva en la cual, si no accedemos a la idea de la persona o del grupo, perderemos esos amigos o, al menos, perderemos el status o posición que ocupábamos dentro del grupo.

Hay diversas formas de manejar la presión de los pares, algunas mejores que otras. Pero, lo más difícil es encontrar las respuestas asertivas, que den cuenta de nuestro verdadero parecer y que sean efectivas para responder a nuestros amigos que nos están presionando con aquello que realmente no queremos hacer. El objetivo es lograr ser fieles a nuestras convicciones y opciones.

2. RECOMENDACIONES O “TIPS”, PARA LEER MÁS DE UNA VEZ.

1. *Lo primero es aclararte tú mismo: ¿Cómo te sientes en la situación? ¿Tienes claros tus motivos? ¿Realmente quieres seguir adelante con lo que te sugieren o quieres salirte de esta presión definitivamente?*
2. *Si lo tienes claro, entonces, directamente, di no. Repítelo y sé firme. No retrocedas. Mantén la serenidad sin enojar al otro/a ni enojarte.*
3. *No fabriques excusas. Di: “Simplemente, no quiero hacerlo” . Si das otras razones y excusas, servirán para que te argumenten en contra, intentando una maniobra envolvente para convencerte.*
4. *Intenta usar tu propia influencia al interior del grupo, puesto que, si eres parte de él, es porque eres valorado y confían en ti.*
5. *Usa frases como: “¿Me están diciendo que para ser su amigo/a tengo que...?” “Si tengo que hacer lo que me dices para ser tu amigo, no quiero serlo”. “Yo te aprecio y me gusta estar contigo (o con ustedes), pero no me gusta si la condición es que tengo que ____”. “Si tú (ustedes) dices que eres mi amigo, entonces ¿por qué quieres presionarme para hacer algo que yo no quiero?.*
6. *Intenta reclutar a un amigo o a varios de los que están presentes. Vuélvete hacia alguien y pregúntale si cree, siente o piensa como tú. Y si sabe de alguien más que no querría participar en esa propuesta. Respóndeles a los que te presionan que, aunque no participes en lo que te proponen, todo va a estar bien y seguirán siendo amigos. Por otra parte, insísteles a los que quieren imponerse que ellos pueden hacer lo que quieran, pero que tú < y los otros, si se sumaron a ti > no necesitan hacerlo, que no les gusta y que no quieren involucrarse.*
7. *Si aún así no puedes salvarte, dilata la decisión. – “No por ahora”. “Tal vez, después”. “No me siento bien ahora”. “Ya les contestaré más tarde”. Ciertamente que ésta no es la mejor opción, porque igual deberás contestar en algún momento. Pero, te da un tiempo.*

HOJA DE TRABAJO N°1 PARA ESTUDIANTES

3. 1^{er} Diálogo: "CUANDO MARÍA PRESIONA A BERTA POR \$ 4.000"

Lee el diálogo y contesta las preguntas que hay a continuación. Luego, cuando todos hayan finalizado, el facilitador les pedirá reunirse en grupos.

María. ¡Oye amiga! Podís prestarme 4 lucas? Me dí cuenta que andai con 10 lucas. Yo te las devuelvo pasado mañana.

Berta. Eeeh, prefiero que no. Yo necesito comprar algunas cosas en la tarde.

María. Pero, si sólo te pido 4 lucas. Es para comprar un CD. Tú confiai en mí, ¿Cierto?

Berta. Por supuesto que confío. Sólo que hoy no puedo prestarte.

María. Pero no te entiendo. Ya estamos aquí, y ¿cuál es el problema? Tú sabís que siempre te pago, verdad?

Berta. Bueno,....sí...

María. Pero tú confiai en mí, no es así?

Berta. (con un tono depresivo) De acuerdo, toma las 4 lucas.

168

1. ¿Qué pasó entre Berta y María para que la primera terminara tan decepcionada?

2. ¿Cómo logra María hacer cambiar la posición inicial de Berta?

3. ¿Quién logró hacer valer sus planes y sus derechos? ¿Gracias a qué?

4. ¿Dónde está verdaderamente el centro del conflicto? ¿En el hecho de que María quiera o no prestar su plata? ¿En la confianza? ¿En otra variable?

HOJA DE TRABAJO N° 2 PARA LOS ESTUDIANTES

2° Diálogo: “CUANDO BERTA NO LE PRESTA DINERO A MARÍA”

María. Oye amiga, qué tal con prestarme 4 lucas? Me dí cuenta que andai con 10 lucas. Te las puedo devolver pasado mañana.

Berta. No me cabe duda que puedes, pero no quiero prestarte mi plata hoy. Lo lamento.

María. ¡Yaaaa !? Eso suena a como que no confiaras en mí ...

Berta. No tiene nada que ver con la confianza, María. Sólo que no quiero prestar mi plata. La necesito para lo que te dije que voy a comprar esta tarde.

María. Tú la necesitas para la tarde! Pero mira, estamos aquí y yo la necesito ahora!

Berta. Puede ser, pero no quiero prestar mi plata ahora. Lo siento.

170

Trabajen en grupo para responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué pasó ahora entre Berta y María para que esta última levantara la voz?

2. ¿Cómo lo hizo Berta para no dar explicaciones ni excusas a María?

3. ¿Cómo intentó María manipular a Berta y hacerla sentir culpable?

4. ¿Crees que es posible salvaguardar la autonomía cuando se enfrenta tanta presión de parte de un par o de varios? ¿Por qué? ¿Cómo?

5. ¿Recuerdas alguna ocasión en que hayas sentido lo que sintió Berta frente a una propuesta ejercida con insistencia y presión? La puedes compartir con tu grupo?

6. Seleccionen, como grupo, uno de los episodios narrados, por ser el más completo, o el más significativo y/o porque la mayoría estima que se trata de un episodio recurrente, que es difícil de manejar y que quieren indagarlo en conjunto.

- Deben presentarlo frente al grupo curso en 2 versiones, similares a las que conocieron de María y Berta, de no más de 3 minutos de duración cada una.
- La primera versión reconstruye el hecho de la manera que fue vivido por su protagonista. Es recomendable que el o la protagonista no haga el mismo papel que hizo en la realidad, para así favorecer la empatía, es decir que otro/a compañero/a del grupo haga el rol para lograr ponerse en el lugar de la persona que tuvo que someterse a la voluntad del o de los otros.
- En la segunda versión del episodio, se recrea una reacción diferente, en la que el/la protagonista responde asertivamente y logra comportarse de acuerdo a su propio parecer, sin intimidarse. Deben construir una respuesta que le ayude a lograr resistir la presión y la insistencia del otro/a joven, aplicando las reflexiones y aprendizajes que han hecho. Aténganse a la duración máxima de 3 minutos.

CUANDO YO FUI OBJETO DE PRESIONES

Descripción

Este ejercicio se basa en la dramatización de episodios de la vida de los participantes en los que fueron presionados por sus pares y cedieron ante ellos; se toma estas situaciones como referentes de realidad, para llevar a los participantes a buscar estrategias a través de las cuales pudieran evitar ceder a la presión, y reaccionar asertivamente.

No se trata de que busquen recetas para la acción sino de que exploren respuestas asertivas, en una especie de laboratorio en el que actúan "en borrador" respecto de la vida real. Lo que se busca, en el fondo, es conocer más profundamente las fuerzas que actúan en cada uno de ellos para impedirles actuar con asertividad, logrando así mismo generar colectivamente algunas orientaciones generales o criterios de acción.

Objetivos

- Elaborar los conflictos de presión entre pares en forma colectiva intentando mayores niveles de comprensión, desde el punto de vista de las variables que actúan en los jóvenes para impedir o limitar las conductas asertivas.
- Buscar criterios u orientaciones para la acción que puedan favorecer la presentación y desarrollo de conductas de mayor nivel de resistencia a la presión de los pares.

Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas

Materiales

- Ninguno



Actividades

Inicio

- En pequeños grupos de no más de seis personas se ponen en común algunos episodios de la vida de los participantes en los que se sintieron presionados por algún par o por un grupo de ellos.
- Una vez narrados los episodios, o leídos desde un papel en el que cada quien los escribió, eligen uno de ellos en virtud de tres criterios: Importancia, Recurrencia e Interés.
- Cuando ya ha sido elegido aquel episodio, realizan preguntas al que lo narró, en vistas a interiorizarse de mayores detalles que les apoyen para construir una dramatización en la que procuran apegarse a los hechos, tal y como sucedieron. Es importante que alguien del grupo registre las frases o réplicas centrales del diálogo, no para repetirlas textualmente, sino para no perder el significado que ha tenido en la situación original, así como para recoger la fluidez del diálogo y la fuerza de la presión recibida.
- A partir de los datos obtenidos, construyen algo así como un pequeño guión, muy básico, desde el cual improvisarán lo que falta. Se les advierte que la presentación de la dramatización no debe cambiar lo central del suceso original y que no debe ser presentado más allá de un tiempo estimado de tres minutos.
- Ensayan una vez, intentando transmitir con fuerza el conflicto entre los personajes. Durante el ensayo, el subgrupo irá registrando los diálogos o réplicas claves de los personajes.

173

Desarrollo

- Se presentan las dramatizaciones y se les va colocando un nombre que permita retenerlas en la memoria para su posterior análisis y transformación. Es importante que el facilitador marque los 3 minutos de presentación de cada grupo, de manera de asegurar a todos su derecho a ser observado y escuchado en las mejores condiciones de atención y tiempo. La sugerencia de presentar todas las dramatizaciones de una sola vez tiene como objeto favorecer la tranquilidad necesaria para que todos los participantes se concentren, luego, en el análisis, puesto que antes de actuar frente a los otros por primera vez, la ansiedad lo impide.

- Después de la presentación de todas las dramatizaciones, se vuelve a presentar una de ellas, ahora en función de su análisis, dejando el tiempo necesario para ir, en forma secuencial, una a una, analizándolas todas.
- Todos los espectadores contribuyen al momento del análisis en el que se abocan a trabajar la siguiente pregunta: *¿Por qué fulano o zutana cedió* ante la presión de sus pares o de su par? Ello debería permitirles descubrir *necesidades* del presionado/a, formas en que los que presionan *manipulan* dichas necesidades. Asimismo, se hará notar la *nitidez de las ideas expuestas*, la *particular problemática de asertividad del protagonista*, la *fuerza de los otros personajes* y la del *antagonista*, en especial, etc.
- Una vez que hayan analizado todas las dramatizaciones, cada grupo se hace cargo de la propia, debiendo transformar la acción de manera que el personaje presionado, que ha cedido en la versión original, ahora no ceda. Es decir, en esta ocasión el protagonista debe lograr *manejar convenientemente la situación de presión y salvaguardar sus preferencias y valores*. La facilitadora o facilitador enfatiza la necesidad de que la situación tome en cuenta las fuerzas que han estado presentes en el episodio original, y la necesidad de que la transformación tenga *sentido de realidad*.
- Se presentan las nuevas versiones del juego de roles frente a los espectadores, y se van haciendo comentarios y análisis respecto de la transformación, de manera inmediata.
- Todos los espectadores participan haciendo comentarios frente a la nueva versión, rescatando los aciertos y aportando fórmulas para la comprensión de las fuerzas que han podido actuar tanto en el conflicto original como en el juego de roles en el que se ha intentado una transformación. La finalidad es ir construyendo y desarrollando colectivamente las respuestas asertivas alternativas para los protagonistas de los conflictos mostrados.
- Los espectadores pueden ser invitados a trabajar con preguntas tales como: *¿Por qué fulano o zutana ahora no cedió* ante la presión de sus pares o de su par? ¿Fue convincente la transformación de la situación de presión? ¿Cómo fue que ahora logró zafarse de las manipulaciones? ¿En qué fuerzas se apoyó para lograrlo? ¿Cómo se enfrentaron ahora las fuerzas de los antagonistas?

Cierre

- En grupos, hacen un recuento de lo que han aprendido, descubren elementos comunes que están presentes en las situaciones de presión, buscan algunas orientaciones o criterios que debieran estar presentes para actuar en dichas situaciones y se ponen de acuerdo respecto a formas en que pueden desarrollar la asertividad; la persona que cumple el rol de facilitación apoya la generación de acuerdos finales y releva algunos conceptos claves de la asertividad.

NUESTRA PERCEPCIÓN DE LOS CONFLICTOS

Descripción

Se trata de una actividad conversacional entre los facilitadores y los estudiantes, destinada a develar cómo perciben los conflictos los últimos y cuáles son sus patrones de comportamiento frente a ellos. Se debería realizar antes de trabajar este tema con ellos, como una introducción que de luces respecto de lo que hay que procurar modificar.

Objetivos

- Develar la representación de los estudiantes con relación a los conflictos.
- Descubrir cuáles son las formas en que habitualmente reaccionan frente a ellos.

Tiempo estimado de trabajo

- Una hora y 30 minutos

Materiales

- Ninguno

Actividades

Inicio

- Se invita a los estudiantes a conversar acerca de los conflictos; ello puede hacerse partiendo por narrar alguno, el que puede provenir desde las noticias locales o desde la propia experiencia. Se pone el acento, al invitar, en el hecho de que pese a que todos vivimos conflictos, día a día, no somos educados respecto a cómo enfrentarlos ni tenemos las mismas ideas con relación a si son útiles o no.



Desarrollo

- Se les sugiere que nombren los principales conflictos que ellos perciben que se dan en su medio. Asimismo, se les solicita que mencionen los que viven los jóvenes y, particularmente, ellos.
- A continuación, se les pregunta acerca de las reacciones más frecuentes que realizan las personas de su medio frente a los conflictos posiciones.
- Se les pide que expresen su visión respecto a los conflictos, procurando que digan en qué se basan para sostenerla. Se trata que expliciten no solo su visión acerca de los conflictos sino la que es más recurrente en su familia, su sector poblacional e, inclusive en sus liceos.
- Si las visiones que los estudiantes expresan respecto de los conflictos fueren muy similares, es conveniente que se les pregunte si existen otras visiones y si las pueden nombrar y fundamentar; poniéndose en la óptica de los que las sostienen. La idea es que se inquieten con la existencia de perspectivas distintas y que se acostumbren a ponerlas en el horizonte de sus miradas.²⁶
- En caso de que no aparezcan otras visiones alternativas el docente puede ofrecer aquella que sostiene que los conflictos son el motor de los cambios y ponerlo en discusión, por parte de los estudiantes, haciendo el papel de abogado del diablo de esa idea. En ese caso puede preguntar a los estudiantes cuál sería el comportamiento más coherente con esa posición y si conocen a alguien que así actúa.
- Otra posibilidad es que se coloque a los estudiantes frente al problema siguiente: con una y con esa otra, u otras posiciones ¿se favorece el cambio social o se favorece la conservación del statu quo? O de manera más simple: ¿A partir de cuál de las visiones acerca del conflicto consideran que se puede cambiar más las cosas y con cuál la realidad tiende a permanecer quieta? Si se ponen a pensar en las ventajas para el presente de las personas, ¿cuál posición es más ventajosa y por qué? Si se ponen a pensar con perspectiva de sociedad y a largo plazo ¿Cuál visión resulta ventajosa y por qué?²⁷

177

Cierre

- La o el facilitador realiza algunas distinciones conceptuales respecto del tema, como la diferencia entre un problema y un conflicto, los elementos que componen un conflicto y propone abordar el tema en la próxima sesión, revisando distintas visiones acerca de él y abordando algunas estrategias para resolverlos de una manera pacífica.

26. Es muy importante, hasta aquí, que el o la facilitadora hable sólo para hacer preguntas y modular clima.

27. Lo más importante es que los estudiantes se pregunten porqué pensamos de determinada manera y porqué actuamos de tal o cual.

ELABORANDO LOS CONFLICTOS FAMILIARES

Descripción

Esta es una actividad que procura elevar la capacidad de los estudiantes para reflexionar acerca de sí mismos, en el contexto de la interacción con sus familiares. En ese sentido, el ejercicio se relaciona, también, con el mejoramiento de las redes familiares y con la habilidad para resolver conflictos. Se trabaja, en primera instancia, en forma individual con una hoja de trabajo que se adjunta y, luego, en forma grupal, compartiendo lo elaborado, ingresando en el análisis de los conflictos, y en la orientación a los cambios.

Objetivos

- Identificar y jerarquizar los conflictos vividos en el seno familiar.
- Identificar y expresar sentimientos experimentados a propósito de los conflictos con familiares.
- Desarrollar la capacidad de analizar los conflictos vividos en el seno de la familia.
- Descubrir tópicos comunes en la problemática vivida por los jóvenes con sus familiares así como en los patrones de reacción ante ellos.
- Introducirse en la búsqueda de modalidades de resolución de conflictos, a partir de la reflexión compartida en el grupo de pares.

Materiales

- Hoja de trabajo individual "Los Conflictos De Los Adolescentes Con Sus Familiares", una por cada estudiante.
- Hoja: Instrucciones para el trabajo grupal, una por cada 4 o 5 estudiantes.
- Hojas en blanco para el trabajo de grupos
- Lápices negros de mina



Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas y media

Actividades

Inicio

- El o la facilitadora motiva a los jóvenes hacia la realización de la actividad, expresando su sentido, señalando instrucciones básicas y distribuyendo las hojas de trabajo individual.

Desarrollo

- Los estudiantes responden la hoja de trabajo individual.
- Se forman grupos de no más de 5 estudiantes, procurando que se trate de grupos mixtos en términos de género.
- Se distribuye la hoja de instrucciones para el trabajo de los grupos, el que contará con un tiempo de aproximadamente media hora.
- Se da cuenta de las principales conclusiones del trabajo grupal en plenaria, lo que puede ser registrado en el pizarrón para su mejor retención.
- Todo el colectivo de estudiantes, apoyado por quien sirve el rol de facilitador, procura descubrir los elementos comunes o diferencias presentes en el trabajo de los grupos.
- Se discute aquellos temas en que parece haber discordancia, o aquel en que la persona que ejerce el rol de facilitación considera pertinente examinar.

179

Cierre

- Los estudiantes responden por escrito, o en forma oral, según decida la o el facilitador, las siguientes preguntas: ¿Para qué nos sirvió este ejercicio? ¿Qué aprendí a partir de su realización? ¿Qué modificaciones debo hacer en cuanto a mi conducta con mis familiares?

HOJA DE TRABAJO INDIVIDUAL

LOS CONFLICTOS DE LOS ADOLESCENTES CON SUS FAMILIARES²⁸

Según se recoge en el texto: Praxis. Manual de ética, publicado por la Editorial Octaedro y escrito por varios autores, los motivos de discusión entre padres e hijos se escalonan según los siguientes porcentajes:

Hora de regresar a casa por la noche: 41 %.

En relación con el dinero: 29 %.

Colaboración en el trabajo doméstico: 36 %.

Por pasarse en el beber: 17 %.

En relación con los estudios: 33 %.

Por la forma de hablar: 16 %.

Levantarse cuando les apetece: 30 %.

Por la manera de vestir: 13 %.

180

Analiza los datos y contesta posteriormente al siguiente cuestionario:

- ¿Se producen los mismos motivos de discusión entre tus padres y tú? ¿Más o menos en ese mismo orden? En caso de que no sea así, intenta jerarquizar las discusiones entre tus padres y tú según esa serie de motivos.
- ¿Se dan otro tipo de discusiones en tu familia que no estén recogidas en la tabla anterior? ¿Cuál o cuáles?
- ¿Cuál es tu reacción más habitual frente a los conflictos con tu familia?
- ¿Cuáles son las reacciones más frecuentes que los adultos de tu familia adoptan frente a los momentos de conflicto?

28. Adaptado de García Gutiérrez, José María - Diccionario de ética y política, Problemática adolescente, Actividades Didácticas, en <http://www.iesmurgi.org/filosofia/etica/Portada.htm>, 200909

HOJA DE TRABAJO GRUPAL

1. Pongan en común lo que cada uno de ustedes elaboró en forma individual, estableciendo sus acuerdos o diferencias respecto a lo que plantea el Manual de ética referido respecto a los motivos de conflictos entre padres e hijos adolescentes.
2. Elaboren su propio cuadro de conflictos entre padres e hijos, estableciéndolos jerárquicamente, no de acuerdo a su frecuencia sino **según la importancia que ustedes le atribuyen**.
- 3.

N°	Motivo de Conflicto ordenado según importancia
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

181

4. Procuren establecer una relación entre los motivos de discusión o conflicto y los sentimientos que creen experimentan los adultos y los que experimentan ustedes

N°	Motivo de Conflicto	Razones de los adultos	Razones de los jóvenes
1			
2			
3			
4			
6			
7			
8			

5. Intenten llegar a establecer un listado de reacciones positivas, tanto para los adultos como para los jóvenes, otorgándole el número 1 a la mejor; y así sucesivamente. En el costado derecho coloquen las razones por las cuales consideran que se trata de reacciones positivas.

Nº	Reacciones positivas de los adultos ante los conflictos	Reacciones positivas de los jóvenes ante los conflictos	Razón por la cual la consideran positiva dicha reacción
1			
2			
3			
4			

6. Realicen lo mismo que ya hicieron previamente, pero ahora con las reacciones que consideran negativas

Nº	Reacciones negativas de los adultos ante los conflictos	Reacciones negativas de los jóvenes ante los conflictos	Razón por la cual la consideran negativa dicha reacción
1			
2			
3			
4			

Descripción

Este es un ejercicio destinado a conocer algunos de los elementos presentes en una situación de toma de decisiones y a aplicarlos en el análisis de una situación vivida por alguno de los integrantes de un grupo de no más de cinco integrantes. Se le llama "Tomando decisiones I" porque es aconsejable partir por este ejercicio al comenzar un proceso de desarrollo de la habilidad para tomar decisiones fundamentadas y concientes. Eso se debe al hecho de que los estudiantes tienen acá la ocasión de conocer los elementos que forman parte del tema.

Objetivos:

- Desarrollar la habilidad y el interés de los estudiantes para tomar decisiones fundamentadas, basándose en sus necesidades, intereses y proyecciones propias, así como en el análisis de los datos y de la situación contextual.

Tiempo estimado de duración

- Dos horas

Actividades

Inicio

- Se parte por proponer a los estudiantes el ejercicio, valorizando el desarrollo de la habilidad de tomar decisiones en forma conciente y fundadamente, mediante el análisis de lo que está en juego en ellas.

Desarrollo

- Los estudiantes leen individualmente el texto Referentes Teóricos de la Toma de Decisiones.
- A continuación, se reúnen en grupos de cuatro o cinco integrantes y leen la situación narrada en la Hoja de Trabajo Tomando Decisiones I.



- Se decide cuál de las situaciones narradas se va a analizar.
- Se puede precisar los principales elementos y personas involucradas en la situación vivida, para tenerlos más claros y presentes en el momento de analizarlo.
- Se procede a revisar la situación, tomando en cuenta las preguntas incluidas en la hoja.
- Definen cuál decisión les ha parecido mejor y por qué, cuáles son sus posibles consecuencias y qué se necesitaría para enfrentarlas.

Cierre

- Los estudiantes exponen en plenaria sus conclusiones.
- La facilitadora/or hace preguntas relativas a sus fundamentos, si no quedaran claros, y distingue entre las distintas posturas que se aprecian, al efecto.
- A continuación, en plenaria, los estudiantes expresan para qué les ha servido el ejercicio, o que han podido aprender desde él.

Texto de Lectura Estudiantes

REFERENTES TEÓRICOS DE LA TOMA DE DECISIONES

Tomar decisiones es algo que hacemos muchas veces y a diario. Algunas decisiones son simples, otras, altamente complejas; algunas, como son reiterativas, se transforman en hábitos y no requieren mayor dedicación de nuestra parte. Sin embargo, el grado de complejidad de algunas es enorme aún cuando estimemos que son fáciles de lograr.

Cosas aparentemente tan sencillas como decidir si vamos o no al colegio, si consumiremos o no drogas, si haremos un esfuerzo por expresar afecto o reconocimiento hacia alguien, si nos reconciliaremos con quien nos disgustamos, contemplan un nivel de complejidad bastante grande, en realidad. A veces, tomamos una decisión en orden a ganar popularidad o como una forma de mostrar independencia de nuestros padres o maestros.

Puede ser provechoso distinguir la diferencia entre resolver un problema y tomar una decisión. Una decisión incluye encontrar una solución que sea coherente con tus valores. En tanto que resolver un problema puede simplemente involucrar examinar alternativas y optar por la “mejor” o por la “correcta” solución.

185

Es conveniente tener claro que no siempre lograremos tomar la mejor decisión, algunas de ellas servirán como antecedente para aprender de nuestros errores. Tomar decisiones que lleven a mejorar o a mantener un alto nivel de auto-respeto permite construir una madurez saludable.

El proceso de toma de decisiones contiene los siguientes momentos:

- Reconocer que una decisión debe ser tomada. Incluye decidir si se va o no a tomar la decisión, si eso se postergará o no se tomará nunca, o si se va a dejar en manos de otros dicha decisión, etcétera.
- Reunir información, buscarla y/o ordenarla en categorías
- Identificar cuáles son las alternativas/ las acciones posibles
- Considerar los valores /principios y las metas / objetivos para evaluar
- Tomar la decisión y realizarla
- Evaluar los resultados

Antes de tomar una decisión importante en tu vida es bueno que te enfrentes con las siguientes preguntas:

- ¿Realmente estoy enfrentando una toma de decisión inevitable en este momento? ¿Por qué?
- ¿Puedo postergar o no esta toma de decisión? ¿Por qué?
- ¿Puedo dejar en manos de otros esta decisión? ¿Por qué?
- ¿Con qué informaciones cuento para poder tomar esta decisión?
- ¿Cuáles son las alternativas posibles para esta toma de decisión?
- ¿Cuál de esas alternativas me parece más adecuada? ¿Por qué?
- ¿Realmente quiero asumir las probables consecuencias de esta decisión?
- ¿Creeré más o menos en mí mismo de acuerdo a los resultados de dicha decisión?

HOJA DE TRABAJO TOMANDO DECISIONES I.

Francisco es el hermano mayor de una familia de 3 hermanos. Su padre está sin trabajo debido a que se cerró la mina en que se desarrolló durante toda su vida y debido a su edad avanzada no ha logrado adaptarse a nuevas circunstancias laborales. La madre trabaja como asesora del hogar desde que el padre perdió el trabajo, de modo que con ello financia escasamente la alimentación de toda la familia, aunque afortunadamente cuentan con casa propia. Sus dos hermanos menores aún cursan Educación Básica.

Francisco ha egresado de su liceo con muy buenas notas y desea intensamente seguir estudiando; sin embargo, su familia no puede costearle estudios, pero tampoco puede aspirar a conseguirse un préstamo pues se siente comprometido a trabajar para apoyar su familia, ya que ve cómo escasean cosas de necesidad imperiosa y cómo se sacrifica su madre, quien debe dejar solos a los pequeños para poder trabajar.

Sin embargo, un tío que vive en Argentina, que tiene buena situación ya que es dueño de un restaurante, le ha ofrecido a Francisco que se vaya a trabajar con él, a media jornada, pudiendo continuar estudios en ese país donde la educación superior es gratuita.

Francisco duda mucho respecto a aceptar o no esa proposición, pues se siente tensionado entre sus deseos de continuar estudios y quedarse en casa apoyando a su madre. Sabe que de estar allá no podrá enviar dinero a su madre, puesto que deberá invertirlo en su propia persona. De modo que se encuentra en una encrucijada en la que ustedes podrían apoyarle. Se trata de que pueda tomar esa decisión en la forma más fundamentada posible. Que pueda asumir las consecuencias de dicha decisión y que quede bien consigo mismo, desde el punto de vista de los valores que hoy se le contraponen.

187

- ¿Creen ustedes que Francisco debe enfrentar una toma de decisión inevitable en este momento? ¿Por qué?
- ¿Puede postergar o no esta toma de decisión? ¿Por qué?
- ¿Puede dejar en manos de otros esta decisión? ¿Por qué?
- ¿Con qué informaciones cuenta para poder tomar esta decisión?
- ¿Cuáles son las alternativas posibles para esta toma de decisión?
- ¿Cuál de esas alternativas les parece más adecuada? ¿Por qué?
- ¿Realmente creen que Francisco puede asumir las probables consecuencias de esta decisión?
- ¿Creerá más o menos en sí mismo, Francisco, de acuerdo a los resultados de dicha decisión?

UN DÍA PLENO DE DECISIONES

Descripción del ejercicio

Este ejercicio consiste en la narración de un momento de la vida cotidiana de un joven con el que, fácilmente, se pueden identificar los estudiantes, en el que queda claro que debe tomar una decisión detrás de otra. Estas decisiones son de distinto orden y peso, en cuanto a las repercusiones que pueden tener en su futuro mediato o inmediato. Los estudiantes deben definir cuáles de aquellas decisiones son de escaso nivel de discernimiento (habituales o casi automáticas) y cuáles requieren de un nivel de reflexividad mayor, convocando muchas capacidades propias e, inclusive, apoyo de otras personas o redes sociales. Finalmente, deben reflexionar acerca de la repercusión que pueden tener ciertas decisiones en la construcción de la propia vida.



Objetivos:

- Darse cuenta de que la toma de decisiones es una necesidad constante en sus vidas.
- Diferenciar las decisiones cotidianas casi automáticas, o de hábito, de aquellas que convocan las mejores capacidades de discernimiento; es decir, de aquellas que convocan el ejercicio de la voluntad, de tiempo, de activación de las redes sociales, de uso de experticia técnica o conocimientos de ciertas disciplinas, en fin, en donde se hace necesario desplegar nuestras habilidades y acciones en las mejores condiciones.
- Dimensionar la importancia que reviste que una decisión tomada en un momento pueda tener repercusiones en nuestro futuro, mediato o inmediato y que, inclusive, a partir de ella, podamos, eventualmente, provocarnos daño a nosotros mismos, traicionar nuestros proyectos, dañar o herir a otro/s, al medioambiente, o provocar consecuencias negativas que se mantengan en el tiempo.

Materiales

- Hojas para cada uno de los integrantes con la historia “Un día pleno de decisiones”
- Pizarrón y plumón de pizarra.
- Papel, lápiz y, si es posible, destacadores.

Tiempo estimado de trabajo

- Se debe considerar aproximadamente dos horas pedagógicas, porque aunque la duración puede variar, es conveniente favorecer la reflexión serena de cada persona y de los grupos.

Actividades

Inicio

- Se reparten las hojas con la historia a cada joven. La historia puede, también, leerse en voz alta.
- Se le pide a los jóvenes que al escuchar la historia, vayan subrayando las frases que aluden a una decisión tomada por el protagonista de la historia.
- Luego, cada cual debe marcar cada decisión con una letra A si considera que las decisiones las ha tomado Miguel casi automáticamente, sin pensarlo demasiado. Marcarán con una letra C las decisiones más complicadas y difíciles. A continuación, seleccionará entre las decisiones de tipo C, las 5 que haya considerado como más difíciles de tomar, marcándolas con un asterisco.
- Se hace un listado en la pizarra con las decisiones que cada uno va mencionando como las 5 más difíciles, otorgándole 1 punto a cada una de ellas. Finalmente, se escogerán las 5 decisiones que hayan obtenido la más alta puntuación.

189

Desarrollo

- Se discute y responde en grupos, de no más de cuatro integrantes, las preguntas siguientes:
 - ¿Por qué algunas decisiones son automáticas?
 - ¿Qué sucedería si todas requirieran de nuestro tiempo y atención?
 - ¿Por qué esas decisiones C son más importantes/complejas que las otras?

- ¿Era necesario tomar cada una de esas decisiones?
- ¿Qué ocurriría si estas decisiones no hubieran sido tomadas?
- ¿Cuáles son los verdaderos dilemas en las decisiones más complicadas?
- ¿En qué caso hubiéramos tomado una decisión diferente? y en ese caso, ¿En qué se fundamentaría la discrepancia con Miguel?

Cierre

- Cada grupo expone sus conclusiones en plenaria, siendo de responsabilidad del facilitador poner el acento en los puntos a relevar; en aquellos aspectos contradictorios de la reflexión, en las tendencias que existen en las respuestas, en las diferencias, etc.
- Finalmente, el facilitador induce una reflexión colectiva respecto a cuáles han sido los aprendizajes producto de este ejercicio.

HOJA DE TRABAJO PARA LOS ESTUDIANTES

UN DÍA PLENO DE DECISIONES

La alarma del reloj dejó de sonar. Miguel pasó desde el mundo de los sueños a la realidad de tener que asistir, otro día más, a sus clases del Liceo, en I Medio C. - Uf! Este es el día de la prueba de Matemáticas y, además el de interrogación y disertación en la clase de inglés... Si no me ducho podría estar dos minutos más en la cama – pensó Miguel. Pero, luego, cambió de parecer; tomando conciencia respecto de todo lo que tenía que hacer en ese día. Después de asearse, caminó hasta el closet para seleccionar una polera para el día, ya que tenía la suerte de pertenecer a un liceo donde el uniforme no existía. – Esta polera no les gusta a mis compañeros y me molestan, esta otra no sería del gusto de mi profe de Inglés, y debo tomar en cuenta que él evaluará mi disertación, esta otra me causará problemas con mi mamá al salir, y ésta... si, ésta puede que la aprueben todos.

Arregló entonces su pelo mientras caminaba hacia la cocina. Si no tomaba desayuno podría tener un tiempo extra para repasar Matemáticas antes de la prueba. Pero él sabía que no podría pensar muy bien con el estómago vacío. Así que tostó un pan y se preparó un jugo de naranja antes de irse a la escuela.

Es la primera hora y comienza la prueba de Matemática. Esta prueba haría la diferencia entre un promedio final 4 ó 5 semestral, pero él no había pensado mucho en esto cuando tenía tiempo para estudiar. Algunas preguntas eran muy fáciles, pero otras las encontraba muy difíciles... Sin embargo Pedro, el mateo del curso, estaba sentado cerca y Miguel podía ver la respuesta número 4, pero determinó, mejor, no copiar y hacer lo mejor que pudiera. –Bueno, se dijo... Cada quien tendrá la nota que merezca. Pero, ello no le evitó sentir dolor de estómago al pensar que la decisión de no copiar lo podría colocar en la nómina de los repitentes.

Durante el recreo, Miguel fue a la oficina del coordinador; en vez de juntarse con sus amigos. Debía decidir si tomaría el electivo de Electromecánica el próximo año. Si lo tomaba, podría llegar en mejores condiciones para ser seleccionado para la carrera de mecánica automotriz. Pero, a la vez, se sentía motivado por el electivo de Diseño computacional, sólo que ese no le serviría de mucho como mecánico, en un futuro lejano, ni tampoco le agregaría competencias para la carrera, al interior del Liceo Industrial. Sin embargo, el coordinador le dijo que debía decidirlo ya, porque debía terminar el listado de inscritos y entregarlo a la Jefa de la UTP. Agregó que los alumnos habían tenido un mes para decidirse y, sin embargo, todos lo estaban haciendo a última hora. Miguel pensó: Uf! ¿Por qué tengo que tomar estas decisiones, precisamen-

te ahora, cuando me encuentro más perdido que nunca? Pero bueno, si no me queda otra, la tomo y se decidió por Diseño computacional.

Pensando que la mayor parte de sus decisiones habían terminado por hoy, se fue a la clase de inglés, poniéndose de ánimo para su disertación sobre las drogas y los adolescentes. Él había trabajado bastante para eso y había practicado con cada integrante de su familia. La Srta. Carolina anunció que sólo habría tiempo para tres de cuatro disertaciones y preguntó quien quería esperar hasta mañana.

Si Miguel lo hacía tendría tiempo para practicar más, pero también estaría toda la noche preocupado. Le respondió a la Srta. Carolina que la daría ahora. No le fue mal, pero no obtuvo lo que sentía que se merecía después de haberle dedicado tanto esfuerzo a la preparación. Volvió a pensar si no hubiera sido mejor haber postergado su disertación.

A la hora de almuerzo, algunos de sus amigos lo invitaron a escuchar el rap que uno de ellos había producido. Otros amigos lo invitaron a jugar fútbol. Le hubiera gustado hacer ambas cosas, pero tenía más ganas de jugar fútbol. Quería que eso no hiciera a sus otros amigos sentir mal o enojados con él. Finalmente, jugó al fútbol, tratando de hacerse el que no escuchaba cuando los del rap lo tildaron de corrido.

192

Afortunadamente, la tarde transcurrió más calma porque tenían taller de orientación y la orientadora se limitó a darles un sermón acerca de su futuro que nadie escuchaba. A las 16.30 se dirigió a su casa, lo más rápido que pudo porque se sentía agotado y lo único que quería era dormir. Su madre se extrañó cuando volvió del trabajo a las 20 horas y lo encontró durmiendo. Ella comentó a sus otros hijos lo extrañó que estaba Miguel, estos últimos días. Se preguntaron todos si lo despertarían, por si tenía hambre, pero prefirieron dejarlo dormir.

TOMANDO DECISIONES: EJERCICIO DE LA NASA

Descripción del ejercicio.

Este ejercicio consiste en que los estudiantes imaginen que forman parte de la tripulación espacial de una nave de la Nasa que ha tenido dificultades mecánicas y se ha visto obligada a alunizar sobre la superficie clara de la luna. Estaba previsto el descenso en la cara iluminada de la luna pero el accidente los ha forzado a adelantarlo por lo que se han posado a 300 kilómetros de distancia del punto de encuentro convenido con la Nave Madre, en donde se encuentra el resto del personal de esta expedición.

Los estudiantes realizarán inicialmente un trabajo individual de toma de decisiones. Luego se reunirán en grupos para hacer lo mismo, en conjunto esta vez.

Durante esta actividad es importante reforzar la idea de que se trata de un juego para conocer las razones que llevan a tomar distintas decisiones a cada persona, analizarlas y, al mismo tiempo, observar el propio comportamiento durante una toma de decisiones y el de los otros integrantes del grupo. Se les explicará que en este trabajo deberán intentar tomar las mejores decisiones y evitar detenerse en aspectos colaterales de menor importancia. Y que, finalmente, cada uno podrá evaluar si lo que aprendió con esta actividad le va a servir mas adelante. Esto es con el fin de lograr un ambiente favorable a la tarea tanto de las personas como de los equipos.

Igualmente es conveniente tener presente que si un/a estudiante dice haber hecho este ejercicio anteriormente, el facilitador/a le recomiende realizarlo nuevamente por varias razones: que ahora se centrará el foco en el emprendimiento, que él/ella ya está más crecídola y que la actividad incluye el análisis para conocer el propio comportamiento, poniendo la mirada en las emociones y sentimientos que les han surgido durante el proceso e intentando tener conciencia acerca de cómo han logrado manejar ambos.



Objetivos:

- Propiciar, en cada estudiante, el autoconocimiento respecto a su comportamiento en una situación de toma de decisiones individual y, luego, en un grupo de compañeros y compañeras.
- Tomar conciencia de cuánto puede uno influenciar a los otros, o a la inversa, ser influenciado por otros en el proceso de toma de decisiones.
- Reconocer en sí mismo/a algunas actitudes, sentimientos y emociones, experimentadas durante el desarrollo de la actividad, identificando si han sido facilitadores u obstaculizadores para mi desempeño durante la sesión.
- Comparar las ventajas y algunos inconvenientes de tomar decisiones en grupos pequeños, como también de tomar decisiones solitariamente.

Materiales

- Fotocopias para cada uno de los integrantes de “Hoja de Trabajo N° 1 del Estudiante, Una Historia para Tomar Decisiones: Ejercicio de la Nasa” y otra de la “Hoja de Trabajo N° 2 del Estudiante” .
- Pizarrón y plumón de pizarra.
- Cada estudiante tendrá su lápiz pasta.

194

Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas pedagógicas. Si se acotan y se marcan los tiempos, con máxima precisión, puede desarrollarse en una.

Actividades

Inicio

- Se les motiva al trabajo dándoles a conocer que esta actividad les va a permitir mayor conocimiento tanto acerca de su propia capacidad para tomar decisiones como acerca del comportamiento que sostiene mientras realiza un proceso de esa índole.
- Se le distribuye a cada estudiante una Hoja de Trabajo N° 1 “Una Historia para Tomar Decisiones: Ejercicio de la Nasa” y una “Hoja de Trabajo N° 2 del Estudiante” para que escriba sus respuestas.

Se les pide que lean atentamente el relato y que después contesten, siempre en silencio, en donde aparece la columna correspondiente al “Trabajo Individual”, sopesando las razones que les hacen ordenar cada artículo según su prioridad.

Desarrollo

- Una vez que hayan terminado su trabajo, se les pide que formen grupo de 3 ó 5 integrantes. Es importante que el facilitador defina este detalle de antemano, ya que el número impar de integrantes ayudará a evitar empates posteriores en la etapa de las decisiones grupales.
- Después de haberse formado los grupos, se les entrega la instrucción de compartir tanto sus respuestas como las razones que los han llevado a poner en ese orden los artículos de la lista. En ese ambiente, debatirán respecto a la fundamentación que cada uno/a tuvo para tomar sus decisiones y en los conocimientos o supuestos que los llevaron a dar el orden de importancia a cada artículo.
- Reflexionarán, en conjunto, para construir un acuerdo grupal o de mayoría, siguiendo la lógica de los argumentos que, según su opinión, son los más congruentes. Basándose en ellos deberán ordenar por prioridad cada uno de los 15 artículos disponibles. Registrarán sus respuestas en la columna “Trabajo Grupal”.
- Cuando el facilitador haya comprobado que todos los grupos han finalizado, entregará las respuestas diseñadas por la Nasa. En estos momentos, es importante la atención que los jóvenes puedan tener para escuchar y registrar claramente el listado dictado por el facilitador. Cada grupo los registrará en la columna “Respuestas NASA”. Pueden registrar, si desean, los motivos a los que alude la agencia espacial.
- Entonces, al interior del grupo, se contará la cantidad de aciertos y desaciertos alcanzados. No conviene alentarlos a contabilizar con detalle las distancias entre las opciones marcadas y las determinadas por la Nasa; ese es un trabajo que puede resultar engorroso y poco productivo. Bastará examinar y analizar cuál fue la información con la que ellos no contaban y cuáles fueron los motivos que no tuvieron en cuenta para que sus respuestas hayan estado más cercanas o alejadas. Eso les ayudará a detectar la actitud y, tal vez, la tendencia que estuvo presente durante el proceso, como a saber qué fue que los llevó a convencerse de que ciertos artículos eran más importantes que otros. Esto puede constituir un dato a tener presente a futuro.

- En seguida, analizarán los resultados, con la finalidad de evaluar si se puede afirmar que en grupos se toman mejores decisiones que en forma individual. En efecto, evaluarán en cuál de las modalidades las respuestas fueron más cercanas a las de la Nasa y sacarán sus conclusiones. El facilitador debe estar atento a que la discusión se mantenga serena. Tal vez, sea necesario insistir que no deben perder de vista que cada uno/a debe rescatar su propio desempeño en el ejercicio en vistas a darse cuenta cómo aprende, y descubrir las diferencias y constantes que se producen entre los integrantes del grupo. Una vez analizado lo individual, tendrán mayor claridad respecto al trabajo grupal y sus eventos.
- Después de este análisis recogerán lo que aprendieron con este ejercicio. Deben escribir los aprendizajes expresados y las conclusiones que estimen relevantes. Designan un/a relator/a.

Cierre

- En el plenario, cada relator expone al grupo-curso la síntesis de lo que cada grupo aprendió respecto a la toma de decisiones y al comportamiento que observaron en la situación de toma de decisiones, individual y grupal.
- El facilitador induce una reflexión colectiva respecto a cuáles han sido los aprendizajes producto de este ejercicio, las constantes encontradas en los grupos y las diferencias en las formas de aprender y de desempeñarse en una toma de decisiones. Debe también prever cómo conservar un registro de estas conclusiones, pues serán de utilidad para sesiones posteriores.

Hoja de Trabajo N ° 1 del Estudiante

UNA HISTORIA PARA TOMAR DECISIONES: EJERCICIO DE LA NASA

Este ejercicio no solo tiene como objetivo ejercitar las habilidades para la toma de decisiones sino también, ayudarte a ti y a tus compañeros a conocer qué actitudes tiendes a tomar en estas situaciones, qué sentimientos y emociones te surgen y cómo manejas tu comportamiento en este tipo de procesos.

Imaginemos que formamos parte de la tripulación de una nave espacial de la Nasa que tiene como primera misión reunirse, en la cara iluminada de la Luna, con una Nave Madre. Luego, en conjunto, comenzarán la investigación que pretende evaluar ciertas condiciones que podrían significar provecho para la especie humana, afectada por el calentamiento global del planeta Tierra. Sin embargo, debido a dificultades mecánicas en una etapa del viaje, la nave se ve forzada a alunizar en la cara iluminada de la Luna como habían convenido, pero a 300 kilómetros de distancia del punto de encuentro con la Nave Madre, con el agravante de que gran parte del equipamiento a bordo se dañó.

A partir de ahora, para sobrevivir, deben alcanzar el punto de encuentro por lo que deben elegir los artículos indispensables para un viaje de 300 kilómetros. Hay una lista de 15 artículos que quedaron intactos después del accidente. Debes ordenar estos artículos en orden de importancia respecto de la utilidad que tengan para lograr llegar a la Nave Madre. Para eso cuentas con la Hoja de Trabajo 2 para el/la Estudiante.

197

Otórgale el número 1 al artículo que consideras mas importante, el 2 al segundo en importancia y así hasta llegar al N° 15 de los artículos sin daño. Tienes 10 minutos para escribirlo en la columna que dice "Trabajo Individual".

Cuando hayas realizado tu trabajo, espera que el facilitador o profesor/a te instruya respecto a lo que debes hacer. Habiendo todos finalizado, te reunirás en grupo y, entonces, compartirán las razones que llevaron a cada uno/a a priorizar cada artículo. En conjunto, irán descubriendo las razones que hacen que un artículo sea más importante que otro para lograr sobrevivir durante el recorrido del tramo de 300 kilómetros. Finalmente, gracias a los aportes recibidos, podrán debatir y lograr volver a categorizar cada artículo, numerándolo en orden de importancia desde el N° 1 al N° 15.

Hoja de Trabajo N° 2 del Estudiante: Hoja de Respuestas

UNA HISTORIA PARA TOMAR DECISIONES: EJERCICIO DE LA NASA

Debes otorgarle el número 1 al artículo que consideras mas importante, el 2 al segundo en importancia y así hasta llegar al N° 15. Tienes 10 minutos para realizarlo.

198

TRABAJO INDIVIDUAL	TRABAJO GRUPAL	RESPUESTAS NASA	LISTA DE ARTÍCULOS DISPONIBLES PARA LA TRAVESÍA
			Caja de fósforos
			Alimento concentrado
			15 metros de cuerda de nylon
			Tela de seda de paracaídas
			Unidad de calefacción portátil
			2 pistolas calibre 45
			Una caja de leche en polvo
			2 balones de oxígeno de 50 kilos
			Mapa estelar (de la constelación lunar)
			Balsa salvavidas
			Brújula magnética
			20 litros de agua
			Luces de Bengala
			TOTAL DE ACIERTOS

TRABAJO INDIVIDUAL	TRABAJO GRUPAL	RESPUESTAS NASA	LISTA DE ARTÍCULOS DISPONIBLES PARA LA TRAVESÍA
			Botiquín de Primeros Auxilios con jeringas
			Radio transmisor FM a energía solar
			TOTAL DE ACIERTOS

**Hoja de Trabajo para el Facilitador a
RESPUESTAS DISEÑADAS POR LA NASA**

LISTA DE ARTÍCULOS DISPONIBLES PARA LA TRAVESÍA	Respuestas NASA	ARGUMENTOS PARA LA TOMA DE DECISIONES
Caja de fósforos	15	No hay oxígeno en la luna
Alimento concentrado	4	Se puede vivir algún tiempo sin alimentos
15 metros de cuerda de nylon	6	Para viajar en un terreno rugoso /accidentado
Tela de seda de paracaídas	8	Sirve para transportar y/o acarrear
Unidad de calefacción portátil	13	El lado claro de la luna es temperado
2 pistolas calibre 45	11	Para algún uso de propulsión
Una caja de leche en polvo	12	Se requeriría agua para prepararla y consumirla
2 balones de oxígeno de 50 kilos	1	No hay aire en la luna
Mapa estelar (de la constelación lunar)	3	Necesario para la navegación lunar
Balsa salvavidas	9	Para protegerse o para acarreo
Brújula magnética	14	El campo magnético lunar es diferente al terrestre
20 litros de agua	2	No se vive largo tiempo sin agua
Luces de Bengala	10	No hay oxígeno en la luna
Botiquín de Primeros Auxilios con jeringas	7	El botiquín tiene utilidad, las jeringas no
Radio transmisor FM a energía solar	5	Útil para comunicarse

VARIANTE PARA EL EJERCICIO DE TOMA DE DECISIONES DE LA NASA

En este se invita individual como grupalmente, a observar y a tomar conciencia de sus comportamientos durante un proceso de toma de decisiones. Esto les resultara útil, aún más si concluyen que ciertas actitudes que ellos mostraron obstaculizan el logro de los objetivos.

Para que puedan hacer ese análisis, es necesario que cuenten con cierta información respecto al tipo de liderazgo y de autoridad que se ejerce. A continuación, se adjunta un pequeño documento que puede hacerse leer. Éste se entregará después de la motivación y luego de haber explorado los conocimientos previos de que los jóvenes disponen.

Algunos aportes teóricos Condiciones para la toma de decisiones

Las condiciones que están en juego en una toma de decisiones son la certeza, el riesgo y la incertidumbre según Robbins y Coulter²⁹. La certeza es la situación ideal para tomar decisiones, sin embargo la mayor parte de las veces no contamos con ella.

Una situación mucho mas común es la de riesgo, en la que solo podemos estimar la probabilidad de éxito de acuerdo a algunas informaciones con las que contamos, o bien, por experiencias personales anteriores. Pero es frecuente no lograr contar con una información tan segura y no tener situaciones similares previas, entonces estamos enfrentados a la incertidumbre.

Entonces las opciones son maximizar o minimizar los resultados posibles, apoyándonos más en la intuición o la "corazonada" del momento, o bien utilizando alguna fórmula creativa o poco usual, o por ultimo, confiar en el estilo de toma de decisiones que hemos tenido hasta ahora y utilizarlo una vez más.

200



29. ROBBINS, STEPHEN y COULTER, MARY, op. cit., p. 144.

Estilos de toma de decisiones

Continuando con estos mismos autores, nos encontramos con una clasificación de estilo de toma de decisiones que cruza dos variables. Por una parte la forma de pensar que va desde la más racional y lógica para recoger la información y para luego analizarla y ordenarla, hasta la más intuitiva y creativa, que busca información por sitios diversos para enseguida procesarla en conjunto, como un todo.

La segunda variable está relacionada con la tolerancia a la ambigüedad de la información recogida, en el sentido que ésta pueda ser incompleta, o inconsistente, o bien, contradictoria.

Al hacer un diagrama con ambas variables, estos autores concluyen cuatro estilos³⁰. Estos estilos son descritos en su expresión más pura, sin embargo habitualmente no son absolutos, se matizan entre ellos y también suelen ser utilizados alternadamente por una misma persona en casos distintos.

- *estilo directivo, con gran dosis de racionalidad, eficiencia y lógica unida a una preferencia por la información clara y ordenada, practican un estilo de decisiones rápidas, centradas en el corto plazo.*
- *Estilo analítico, en donde prima la racionalidad y la lógica, la capacidad para enfrentar situaciones bastante singulares, pero con una marcada necesidad de contar con mucha información de diversas fuentes, aceptando incluso que no calcen ni hagan un todo completo entre sí.*
- *Estilo conceptual, que privilegia la amplitud de miras de la información y el foco a largo plazo, busca diversas alternativas y utiliza abiertamente su intuición y creatividad.*
- *Estilo conductual, que tiene preferencia por la información unívoca, clara y congruente. Evita los conflictos, se interesa mucho en las sugerencias y logros de los otros, busca claramente ser aceptado por ellos, aunque se guía por su intuición.*

201

Otros autores consideran diversas variables para categorizar el estilo de toma de decisiones. Entre otras,

- *la flexibilidad según varía la situación como también las sugerencias de otras personas durante el curso de la acción,*
- *la autonomía,*
- *la confianza en sí mismo,*
- *la capacidad de leer el contexto,*

30. Ibid. p. 147

- *la capacidad de diferenciar los costos incurridos en una acción de los de otra,*
- *En general los autores coinciden en que sus categorías no son estilos puros ni permanentes en las personas.*

Estilos de liderazgo

Probablemente, ya se han trabajado algunos conceptos respecto a liderazgo contenidos en el tercer módulo o en otras instancias.

El liderazgo puede es conveniente prestar atención a ciertas actitudes que muestran que una persona logra tener ascendiente sobre otros, o una clara capacidad de persuasión.

También, pueden apreciarse personalidades fuertes u otras muy influenciables, o de tendencia al sometimiento, al empecinamiento o a la clara competencia. Puede aportar otro indicio el fijarse en la reflexividad o impulsividad con que algunos enfrentan la tarea.

202 *En lo que concierne al comportamiento en un grupo u organización de personas, la fluidez del diálogo, la distribución del poder de decisión y la confianza en la capacidad de resolver conflictos, la horizontalidad o verticalidad de los vínculos, son algunas de las variables que marcan los estilos democrático, liberal, laissez-faire y autoritario.*

Cómo utilizar esta variante en el ejercicio

Si el facilitador desea utilizar el Ejercicio de la Nasa para que los jóvenes observen y analicen sus propios patrones de comportamiento durante el proceso así como los estilos para tomar decisiones que los distinguen a ellos y a sus compañeros, debe comenzar el proceso en la etapa del Inicio y disponer de un tiempo para recoger las observaciones de los estudiantes y luego para analizarlas y exponerlas.

Inicio

- *Se invitará a los jóvenes a que utilicen también este ejercicio para que se auto-observen en relación al comportamiento, sentimientos y emociones experimentadas durante el ejercicio, tanto en la etapa de respuesta individual como en la de respuesta grupal. El facilitador les solicitará que intenten, igualmente, observar y recordar las actitudes que les parezcan relevantes de sus compañeras y compañeros de grupo, todo esto en un afán indagatorio y de cooperación mutua, evitando actitudes que puedan generar inseguridad en los otros.*

- Para esto, se debe indagar los conocimientos previos que tienen respecto a temas de liderazgo y de toma de decisiones. El facilitador completará los referentes que estime necesarios para que los jóvenes puedan operar.

Desarrollo

- Se instruirá a los jóvenes para que compartan tanto la racionalidad y motivos que los llevaron a ordenar los 15 artículos rescatados como las emociones y sentimientos que pudieron reconocer en ellos mismos durante el proceso decisorio individual.
- Lo mismo se hará en el tiempo que analizan la toma de decisiones en grupo. Después de analizar los resultados de las decisiones tomadas por el grupo, entrarán a describir esa situación desde la mirada sobre el comportamiento individual y grupal. Compartirán dichas descripciones y las acompañarán de la interpretación que cada uno levanta al respecto. Pueden encontrar las causas que los llevaron o influyeron en la toma de decisiones e interpretar el proceso que vivió el grupo.
- Un agregado valioso es lograr que compartan también cómo aprendieron, es decir, que no solo narren su observación y aprendizaje sino que logren contar al grupo algunos pasos que les permitieron llegar a una conclusión.
- Esta vez podrán completar su visión personal al escuchar la de sus compañeros/as, proyectándola hacia lo que fue o es su desempeño en este ejercicio. El facilitador cuidará la dirección de la tarea de los grupos, de manera que se den las condiciones para una producción colectiva de conocimiento y de interpretación de la situación. Tomarán nota de lo observado y aprendido para exponerlo frente al curso.

203

Cierre

- Ciertamente que la gestión del facilitador en esta etapa es compleja: procurar que todos sean escuchados, relevar lo aprendido, los modos de aprender; dirigir el debate para que relacionen los aportes con otros conocimientos, colaborar a los estudiantes que se hacen cargo del registro, medir los tiempos, entre otras funciones.

TOMA DE DECISIONES PARA UN VIAJE INTERPLANETARIO RELEVANTE

Descripción del ejercicio

Se simula una situación a futuro próximo, en la que hay que definir qué tipo de personas y profesionales deberán ser elegidos para un viaje exploratorio a otro planeta de condiciones similares al nuestro, para tomar contacto con otro tipo de seres vivientes. El viaje es importante porque se está produciendo en la tierra un aumento de la temperatura tal que es preciso buscar con tiempo un planeta alternativo para ir creando, paulatinamente, condiciones y posibilidades para la vida humana.

El problema es que existen en dicho planeta otros seres vivientes que pudieran resistir este traslado progresivo. Por lo tanto, es preciso enviar a las personas y profesionales más adecuados para que abran la posibilidad concreta de que los seres humanos nos podamos instalar allí en un futuro próximo.

Objetivos:

- Comprender la diferencia entre las decisiones cotidianas automáticas y aquellas que requieren tiempo, voluntad expresa, lucidez, capacidad de elaborar una estrategia de acción, capacidad de movilizar redes, cierta experticia en algunas áreas.
- Identificar las motivaciones que están detrás de una razón esgrimida como fundamento para inclinarse por una cierta decisión.



- Explorar los componentes técnico- práctico, éticos, emocionales, de raíz discriminatoria o prejuiciosa que están presentes en las personas al momento de formarse una representación de una situación.

Materiales

- Hojas para cada uno de los integrantes con la historia “Una Toma de Decisiones para un Viaje Interplanetario Relevante”
- Pizarrón y plumón de pizarra.
- Cada estudiante tendrá un lápiz.

Tiempo estimado de trabajo

- Se debe considerar aproximadamente dos horas pedagógicas porque, aunque la duración puede variar, es conveniente favorecer la reflexión serena de cada persona y de los grupos.

Actividades

Inicio

- Motivar la actividad anunciando que se realizará un ejercicio para explicitar o develar algunos de los fundamentos de la toma de decisiones, cuando se trata de decisiones difíciles, que necesitan de criterios y estrategias de acción.
- Distribuir las fotocopias de la actividad denominada “Toma de decisiones para un Viaje de Contacto Relevante” para que cada estudiante responda individualmente lo que allí se plantea.

Desarrollo

- Formar grupos de tres personas para que compartan sus respuestas, respecto a qué profesionales eligieron para el viaje y cuáles de sus características han tomado en cuenta para inclinarse por esa decisión. Mediante la conversación y la discusión deben llegar a acuerdos respecto de siete personas o profesionales, definiendo ahora como grupo cuáles de sus características son relevantes para este viaje espacial. Designan un/a estudiante como relator/a.
- Realizar un listado en la pizarra en la cual aparezcan en un costado los profesionales nombrados

en el ejercicio dejando al costado derecho un espacio para hacer sucesivos señalamientos respecto de sus características.

- Cada grupo debe votar por siete de aquellos profesionales, otorgándole un punto. A continuación, alguien del grupo escribe en la pizarra qué características han identificado en cada uno de los siete profesionales que les parecen importantes para determinar que sean elegidos para el viaje de contacto. Así participan uno a uno cada grupo.
- Después que todos los grupos hayan expuesto, los 7 personajes que hayan obtenido la más alta puntuación serán proclamados por el grupo para participar en el viaje de contacto con el nuevo planeta.
- A continuación, los integrantes de los distintos grupos pasan a discutir lo que podría determinarse como la segunda parte del ejercicio. En este momento, la discusión se vuelve más general, concentrándose en qué tipo de razones o motivaciones intervienen o confluyen en una decisión. Cuánto pesan en las decisiones que se toman razones de tipo pragmática, ética, emocional. Cómo influyen las representaciones subjetivas, los prejuicios, los temores en la toma de decisión. Para cerrar esta etapa, los integrantes del grupo expresan qué aprendieron con este ejercicio.

206

Cierre

- Cada grupo expone sus conclusiones en plenaria, mientras el facilitador va recogiendo de las distintas posiciones existentes y de las definiciones que desde allí surjan, los acuerdos o consensos o las diferencias entre los grupos.
- Desde lo que ahí aparezca es posible continuar problematizando, siendo el facilitador quién puede tomar esta responsabilidad en sus manos, o ya sea dejándola a alguien que se va destacando con un cierto liderazgo en la conducción, sin abanderizarse con determinadas posturas extremas. El facilitador tomará nota o bien se lo solicitará previamente a un estudiante aventajado al respecto.

HOJA DE TRABAJO PARA LOS ESTUDIANTES TOMA DE DECISIONES PARA UN VIAJE INTERPLANETARIO RELEVANTE

Trabajo Individual

Las personas de la lista que verás a continuación, han sido seleccionadas para un vuelo espacial a un planeta similar a la Tierra en el cual se han detectado formas de vida similares, probablemente en un grado más primitivo.

El viaje tiene duración de un año. El objetivo de la misión es hacer contacto con esta civilización, intentar comunicarse y conocerlos, sin afectar su medioambiente. Sin embargo, de estas 12 personas debemos seleccionar sólo 7, pues es el máximo de pasajeros que un viaje de estas características permite.

Marca con una cruz tus elegidos y escribe las características que te han llevado a seleccionar esa persona. Tienes 10 minutos para ello.

207

1. ___ Bioquímico _____
2. ___ Gimnasta _____
3. ___ Actriz Carismática _____
4. ___ Entrenador de Fútbol _____
5. ___ Indígena _____
6. ___ Escritora famosa _____
7. ___ Ingeniero Informático _____
8. ___ Mimo _____

9. ___Estudiante de Medicina _____

10. ___Sacerdote _____

11. ___Músico _____

12. ___Joven con Síndrome de Down _____

13. ___Niño de 10 años _____

14. ___Militar _____

15. ___Periodista _____

Trabajo Grupal

208

Formarán grupos de 3 personas para compartir sus respuestas y analizarlas en conjunto.

INTRODUCIÉNDONOS AL TRABAJO EN EQUIPO

Descripción

Este ejercicio introduce a los estudiantes, de manera lúdica, al trabajo de equipo, desarrollando confianza corporal entre sus miembros y llevándolos a contribuir a la toma de acuerdos y a la búsqueda de soluciones creativas. Se trata de elaborar grupos de animales partiendo de los cuerpos de todos sus integrantes. El animal que cada grupo debe realizar puede ser designado o elegido a través de las simpatías de cada quien por uno de ellos, agrupándose en esta opción a torno a animales idénticos o semejantes, y tomando acuerdos respecto a cuál van a esculpir.

Objetivos

- Introducirse al trabajo de equipo de manera grata y lúdica, a través de los recursos del teatro imagen.
- Plantearse un desafío grupal para resolver el cual deberán ponerse de acuerdo tanto verbal como expresivamente, centrándose en los objetivos.
- Desarrollar conciencia de la sinergia grupal, siendo capaces de valorar tanto el proceso de elaboración como el producto creado, así como su impacto comunicativo en quienes se constituyen como espectadores.
- Desarrollar la creatividad en el trabajo colectivo.

Tiempo estimado de trabajo

- 40 minutos

Materiales

- Ninguno, salvo un espacio despejado de todo mobiliario, suficiente para la elaboración del tema y para la presentación adecuada de las creaciones.



Actividades

Inicio

- Conversar con el colectivo de estudiantes respecto a los animales, preguntándoles cuáles son los que prefieren y por qué.
- Plantearles a los estudiantes la realización de una actividad grupal mediante la cual elaborarán con sus propios cuerpos un animal que deberá ser identificado por quienes lo observan, en el momento de la presentación final.
- Asignar a cada grupo uno de los animales, teniendo cuidado que los demás grupos no se enteren acerca de cuál fue el asignado³¹.

Desarrollo

210

- Cada grupo se retira un tanto de los otros y se concentra en experimentar con sus cuerpos distintas posibilidades de expresión pertinente y creativa del animal elegido o asignado.
- Al terminar el proceso creativo, cada grupo expone su creación a los restantes grupos, debiendo estos últimos adivinar de qué animal se trata.

Cierre

- Cada grupo realiza una evaluación acerca de las capacidades individuales que se pusieron en juego para lograr la creación del animal, acerca de las dificultades que debieron vencer para llegar a la meta y respecto de lo que aprendieron en este ejercicio con relación al trabajo de equipo.

31. Otra posibilidad es partir desde la creación individual y corporal del animal que a cada quien le gusta, e irse agrupando a medida que se encuentran con otros idénticos o de la misma especie o tipo. Quiénes se encuentren entre sí a partir de esta semejanza constituirán un grupo y elaborarán un animal colectivamente tomando en cuenta los cuerpos de todos sus integrantes.

EL ROMPECABEZAS COLECTIVO

Descripción

Este es un juego destinado a tomar conciencia respecto de cómo se inserta cada quien en aquellas actividades donde se debe trabajar en equipo.

Los participantes se distribuyen en grupos; se designan observadores para cada grupo los que deberán anotar lo que en cada uno de ellos ocurra; el facilitador/la les instruye respecto de lo que deberán observar y registrar.

Se les distribuye un juego de piezas de rompecabezas a cada participante, advirtiéndoles que ninguno tiene todas sus piezas porque ellas se encuentran distribuidas entre los restantes miembros de su grupo.

Se informa, además, que cada grupo tiene el conjunto de piezas mediante las cuales podrá armar cada quien su propio puzzle. Se señalan las reglas del juego, enfatizando que no gana el individuo que arma primero su puzzle, sino que gana el grupo cuyos integrantes han logrado armar todos los suyos en primer lugar. Además, se expresa que el juego termina cuando todos los participantes han logrado su tarea.

Cuando eso ocurre, los observadores inducen la reflexión en sus respectivos grupos, refiriendo la conducta observada en cada uno de ellos, cómo se comportó cada uno de los integrantes y qué elementos del comportamiento grupal hicieron que pudieran lograr su meta, que ganaran o perdieran, fueran los segundos o los terceros.

Las reglas del juego son tres: No se puede hablar, no se puede pedir piezas, no se puede robar piezas. Si alguno de los participantes pidiera mayores aclaraciones, es importante repetir las reglas sin agregar nada.

Objetivos

- Tomar conciencia acerca de la forma en que cada uno se inserta en un trabajo de equipo, acerca del comportamiento más individual o más dispuesto positivamente hacia la tarea colectiva.



- Reflexionar acerca de lo propio del trabajo de equipo y de qué modo puede cada quien contribuir a sus logros o perjudicarlo.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar acerca de sí mismo y del grupo de pertenencia.

Tiempo estimado de trabajo

- Una hora y media

Materiales

- Rompecabezas en número suficiente para todos y cada uno de los participantes, los que pueden ser confeccionados con hojas de papel idénticas en el mismo lugar de realización del ejercicio; también, pueden ser preparados con anticipación en juegos para cada uno de los grupos, con sus piezas entremezcladas (Juegos para 4 participantes, para 3, para 5)

Actividades

212

Inicio

- Se motiva al conjunto de participantes a jugar un juego que favorecerá el desarrollo del trabajo de equipo.
- Se constituyen los grupos y se designan los observadores de cada uno (Uno por grupo).
- Se instruye a los observadores teniendo cuidado de no ser escuchados por el resto, señalando que necesitan observar quien o quiénes comparten sus piezas, quiénes acaparan, quiénes idean estrategias para que se pueda disponer de las piezas que a cada uno le faltan, quiénes se desesperan o se desmotivan, etc.; también, deberán observar el comportamiento que tienen como colectivo, vale decir cuáles son los momentos por los que atraviesa cada grupo, por ejemplo: momento individualista, de desconcierto, de ideación de soluciones, de trabajo efectivo de equipo, etc.
- Se entregan los rompecabezas teniendo gran cuidado de que las piezas de todos ellos estén efectivamente dentro de la suma de piezas que cada grupo tiene; también, se vela porque nadie tome sus piezas hasta que no se indique expresamente.

- Se informa acerca de las reglas del juego, insistiendo en ellas cada vez que alguien requiera más explicaciones respecto de cómo proceder para llegar a la meta.

Desarrollo

- Se da la partida del juego y tanto los jugadores como los observadores realizan su tarea.
- El o la facilitadora se desplaza por la sala para poder obtener una visión de la totalidad de los grupos, procurando observar las diferencias entre el comportamiento de unos y otros.
- Apenas se advierta que uno de los grupos terminó la totalidad de los rompecabezas de sus miembros se le nombra como ganador; como segundo, tercero, según sea el caso. Se anima a los restantes grupos a no abandonar la tarea de armar los propios puzzles.
- Al terminar todos de completar sus rompecabezas, se les pide que pasen a escuchar a sus observadores y a reflexionar acerca de qué factores contribuyeron al logro de la tarea y cuáles fueron los que obstaculizaron su logro.

Cierre

- Se les pide a todos que expresen qué han aprendido a propósito del juego.
- Se invita a expresar en plenaria las conclusiones a las que llegaron en cada grupo.
- El o la facilitadora puede aportar a la reflexión y conclusiones finales señalando lo que pudo observar cuando se paseaba entre los grupos.

CONSTRUIAMOS NUESTRA TORRE: COMPETENCIA INTER-EQUIPOS

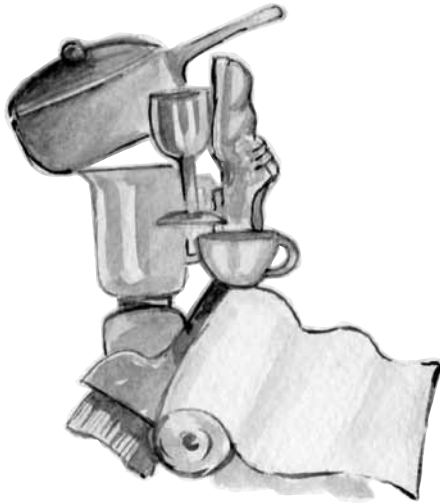
Descripción del ejercicio

En este ejercicio los jóvenes forman equipos para construir una torre con objetos de uso cotidiano. Luego, competirán por las cualidades de su construcción y, algunos de sus compañeros/as harán el rol de jueces evaluando el resultado del trabajo, según ciertos criterios predeterminados.

Se formarán equipos de 3 ó 4 integrantes, y habrá tantos Jueces como equipos se constituyan. Después de efectuarse la competencia y de dar por ganador a un equipo, los estudiantes reflexionarán sobre el proceso vivido, para analizar tanto el funcionamiento de su equipo como la forma en que cada uno/a se insertó en el juego y en el trabajo.

Objetivos:

- Favorecer el contacto de cada estudiante consigo mismo para conocer el proceso de trabajo en equipo que va a realizar y cómo será su inserción al interior de él, los roles y/o modelos que asumirá.
- Conocer y establecer las actitudes y comportamientos favorables al funcionamiento del equipo y al logro de la meta.
- Enfrentar, en una simulación, el desafío de contribuir a la productividad del propio equipo respecto a la tarea encomendada.
- Evaluar qué comportamientos ayudan a optimizar la tarea al interior del propio equipo, distinguiendo los comportamientos que se perciben legítimos en una competencia de aquellos que no se entienden como tales, pues evidencian que el objetivo principal es lesionar los derechos de los otros equipos participantes



Materiales

- Hojas de Trabajo para el Equipo de Estudiantes Constructores
- Hojas de Instrucciones para los Jueces de la Torre-Escultura
- 1 cinta adhesiva por grupo, la misma para todos (scotch ancho, cinta de embalaje o masking-tape de papel crepado).
- Artículos varios para rematar, de oficina, materiales escolares, cajas pequeñas, cartulinas, cordeles y/o lo que diga la imaginación que esté disponible para armar una torre-escultura. El facilitador recogerá suficientes objetos con antelación para realizar la actividad, todos los que crea que puedan servir para armar tantas torres como equipos habrá. Si estima que necesitará que los mismos estudiantes consigan más objetos, debe considerarlo de antemano o asignarle un tiempo. Además, tendrá en ese caso que decidir cómo distribuirlos en forma equitativa, para evitar presunciones de favoritismo. Los artículos pueden ponerse en bolsas cerradas, de manera que todos los equipos puedan contar con una cantidad equitativa de materiales que no necesariamente sean idénticos.
- Bolsas de plástico grandes, una por cada grupo.
- Una sala espaciosa.
- 1 Tarjeta adhesiva de 7 x 4 centímetros como mínimo, o un trozo de
- masking-tape para cada grupo

215

Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas pedagógicas.

Actividades

Inicio

- La presencia de las bolsas con los objetos llamará la atención de los jóvenes; se les cuenta entonces los objetivos y en qué consiste la propuesta de hoy.
- Al informarles, se les motiva a participar de esta actividad en la que, en un equipo de 3 integrantes, deben construir una torre-escultura y competir con los otros equipos en cuanto al

logro de cuatro variables que se hacen presentes en dicha torre. Se puede escribir o proyectar las cuatro variables: altura, estabilidad, expresión creativa y tiempo.

- Sabrán también que en este juego también pueden aprender acerca de sus propias actitudes y comportamientos al interior de un equipo, como también de las del resto de los integrantes. Podrán constatar cuáles de esas actitudes y comportamientos son funcionales al logro de la meta y cuáles constituyen un obstáculo. Se les puede recordar algunos factores que favorecen el trabajo en equipo: claridad en las metas, comunicación clara y eficiente, desarrollar confianza mutua, tipo de dependencia e interrelación que deciden en conjunto, conducta propositiva y/o de complementariedad, entre otros.
- En ese contexto, se les recomienda estar atentos a observar cómo ellos mismos se insertan en un equipo y cómo se van apropiando de roles y modelos para realizar en conjunto la tarea encomendada. La observación de esos aspectos se recomienda también extenderla a los compañeros/as.
- Se les explica que algunos de ellos deberán jugar el papel de Jueces para asignar puntaje a las torres-esculturas construidas, en lo que concierne a las 4 variables ya mencionadas: altura, estabilidad, expresión creativa y tiempo. Informarles que todos los Jueces observarán y pondrán puntaje al trabajo de todos los equipos.
- El facilitador designa la cantidad necesaria de Jueces, privilegiando a quienes crea que poseen una actitud proactiva y una tendencia a ser ecuanímenes. Se les pide que se reúnan, se les distribuye la "Hoja de Instrucciones para los Jueces" para que la lean, compartan dudas, criterios y soluciones durante 20 minutos, y así prepararse para el trabajo que les toca realizar. Se les entregará tantas hojas como grupos se hayan formado para que todos los Jueces resuelvan el puntaje que asignarán a todos los equipos.
- En tanto, se invita a los jóvenes restantes a reunirse en equipos de 3 ó 4 integrantes. Se formará tantos grupos como bolsas hay. Otros criterios para formar los grupos los decidirá el facilitador, según quiera favorecer cierto equilibrio entre los equipos o bien dejar que éstos se formen espontáneamente.
- El/la facilitador/a debe tener contabilizado el grupo de antemano. Por ejemplo: si son 21 estudiantes, se formarán 5 equipos de 3 integrantes (=15), 5 estudiantes harán el rol de Jueces, y 1 integrante se sumará como cuarto de un equipo.

- Las cintas adhesivas y los cordeles - si se dispone de ellos - se distribuyen a los equipos.

Desarrollo

- Cada equipo se ubica en su mesa con todos los artículos adquiridos. Se les entrega la Hoja de Instrucciones y una etiqueta adhesiva.
- Los equipos comienzan a trabajar; están separados unos de otros pero pueden verse entre ellos. Hablarán en voz baja para crear y debatir su proyecto. Los Jueces pueden pasearse visitando los grupos, en silencio, sin expresar opiniones ni hacer gestos.
- Tendrán 15 minutos para crear su proyecto y llevarlo a cabo. Se detiene el trabajo y los integrantes se ubican delante de su mesa.
- Es el momento en que los Jueces comienzan su función. Para esto deben ubicarse en un lugar con buena visibilidad.
- Cada equipo expone su torre-escultura, dice el nombre que le pusieron y la idea o mensaje que pretende transmitir. Entregan la Hoja de Instrucciones con sus respuestas a los Jueces.
- Éstos han ido evaluando y llenando sus formularios con los puntajes.
- Los Jueces van entregando sus puntajes por cada criterio o variable equipo por equipo. Debe anotarse en la pizarra o en un lugar visible que se haya previsto. A continuación, se sacan los totales para designar al equipo ganador.

217

Cierre

- Aplauden a los ganadores y desarmen sus esculturas para devolver los objetos. Se reúnen todos los estudiantes y reflexionan acerca de lo aprendido en la sesión.
- Durante el diálogo, el facilitador hace preguntas para inducir el debate hacia los focos previstos, en relación al conocimiento del propio desempeño en el equipo como a reconocer las actitudes y comportamientos sostenidos y a lograr establecer cuáles resultaron favorables al funcionamiento del equipo y al logro de la meta.
- Siempre será beneficioso registrar los aprendizajes explicitados.

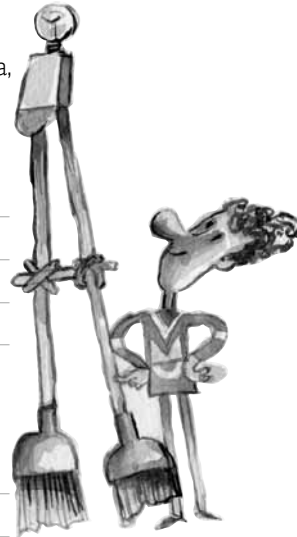
CONSTRUIAMOS NUESTRA TORRE: COMPETENCIA INTER-EQUIPOS

HOJA DE TRABAJO PARA LOS EQUIPOS DE ESTUDIANTES CONSTRUCTORES

1. Han sido convocados a construir una Torre / Escultura en equipo, con las características que ustedes estimen convenientes.
2. Cuando el facilitador marque la partida, empezará un período de 15 minutos en el que deben idear el proyecto y realizarlo en ese tiempo máximo.
3. Definirán también la idea que la Torre-Escultura quiere transmitir o significar. Esto lo pueden realizar al inicio, durante la construcción misma o cuando se encuentre finalizada.
4. Le pondrán un nombre breve a la Torre-Escultura y la escribirán en una etiqueta adhesiva que se les entregará.
5. Deben utilizar todos los objetos que se han asignado.
6. Recuerden que los criterios de selección son: altura, estabilidad, expresión creativa y tiempo.
7. Pónganle un NOMBRE A LA TORRE-ESCULTURA

218

6. Escriban la IDEA QUE LA TORRE-ESCULTURA quiere transmitir:



HOJA DE INSTRUCCIONES PARA JUECES DE LA TORRE-ESCULTURA

1. Como juez deberás asignar puntaje de acuerdo a las variables o criterios de altura, estabilidad, expresión creativa y tiempo. Por cada cualidad asignarás un puntaje a cada equipo de entre 1 y 4 puntos.
2. Recuerda que la variable tiempo está en relación con que el equipo sea capaz de finalizar su tarea en 15 minutos.
3. Tú, en tanto juez, decidirás cómo le darás a cada uno de estos criterios el puntaje. Después podrás comentar las razones de tu proceder si lo deseas, previa consulta al facilitador que estimará si hay tiempo disponible y si es oportuno.
4. Tus juicios deberán ser imparciales, no a favor de ningún grupo.
5. Durante el proceso de construcción tu función es solo observar, sin emitir ningún comentario ni dar instrucción alguna.
6. Si un equipo no utiliza todos los objetos que se han asignado, deben decidir entre todos los jueces qué hacer, con justicia y ecuanimidad. Si no logran un acuerdo entre ustedes en un tiempo breve, deben dejar al equipo fuera de competencia.

219

	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5	Equipo 6	Equipo 7
Altura							
Estabilidad							
Expresión Creativa							
Tiempo							
Total por equipo							

TENGO DERECHO A SER ASERTIVO

Descripción

Este ejercicio se propone que los estudiantes tomen conciencia acerca de las situaciones en las que no han sido asertivos y que se den cuenta de que les asiste el derecho a serlo; se trata de un primer momento de desarrollo de esta habilidad social. Se inicia el trabajo, en forma individual, partiendo desde una breve lectura; luego, se trabaja en grupos pequeños, para culminar en una reflexión final con todo el colectivo.

Objetivos

- Tomar conciencia acerca de las particularidades de cada uno frente al tema de la asertividad
- Identificar los sentimientos experimentados cuando no pudieron expresarse con asertividad, así como lo que pensaron en ese momento.
- Reconocer en la asertividad una necesidad a desarrollar; sobre todo, cuando se está en un plan de favorecer el propio emprendimiento.
- Relacionar la asertividad con algunos derechos básicos de toda persona.

220

Tiempo estimado de trabajo

- Tres horas

Materiales

- Hoja de lectura: La asertividad como un derecho.
- Hoja de trabajo individual:

Actividades

Inicio

- Se introduce la actividad enfatizando la importancia que tiene la asertividad en la vida de las personas, especialmente, de aquellas que se proponen emprender iniciativas por sí mismos.



Desarrollo

- Los estudiantes leen individualmente la hoja de lectura “La asertividad como un derecho” y, a continuación, recuerdan situaciones vividas en las que no fueron asertivos, de acuerdo a la definición de esa habilidad social.
- Los estudiantes trabajan sobre la Hoja de trabajo individual “Estudiando una situación en la que no pude ser asertivo”.
- A continuación comparten las situaciones vividas y sus análisis con otros estudiantes, conformando grupos de no más de cuatro personas; reflexionan respecto a los aspectos comunes que descubren en los acontecimientos vividos y llegan a conclusiones acerca de los derechos y deberes de que deben hacerse cargo, así como acerca de los caminos a recorrer para lograr ser más asertivos.
- Un representante por grupo expone las conclusiones grupales respecto de los acontecimientos vividos, de sus derechos y deberes y respecto a cómo desarrollar más asertividad.

Cierre

- En plenaria, y en forma oral, los estudiantes reflexionan acerca de la actividad y sobre los aprendizajes que han podido realizar a partir de ella.

HOJA DE LECTURA: LA ASERTIVIDAD COMO UN DERECHO.

La asertividad puede ser definida como la **habilidad para interactuar con otros de manera segura y directa, siendo conciente de nuestras propias necesidades, percepciones, opiniones y valores, sin que por ello necesitemos agredir o desvalorizar al otro.** Las personas asertivas son capaces de reconocer el valor del otro precisamente porque se estiman a sí mismas. De esta forma, para ser asertivos necesitaríamos desarrollar una variedad de habilidades específicas, siendo las principales:

- Comunicación honesta consigo mismo
- Autovaloración
- Auto cuidado
- Reconocimiento de derechos y valor de las personas
- Expresión clara de nuestros puntos de vista
- Empatía
- Respeto y consideración hacia los otros

222

Ser asertivo implica no dejarse dominar por quiénes nos rodean, pero sin intentar nosotros gobernarlos ni reaccionar ofendiendo a los demás para liberarnos de su yugo. Es decir, la asertividad implica una capacidad para sostenerse sobre sí mismo, sin caer en rigideces, pero estando conciente de lo que a uno le conviene, interesa, necesita o quiere.

La asertividad puede expresarse en comportamientos como: Tomar en cuenta las propias necesidades; tomar en cuenta las necesidades del otro/s; ser honesto consigo mismo y con los otros; ser directo, preciso y claro; ser respetuoso; poder poner límites; no someterse a la voluntad de los otros cuando no se está de acuerdo; no sentirse culpable después de haber decidido la propia postura, haberse manifestado al respecto o haber actuado coherentemente consigo mismo; ser capaz de esperar y solicitar reciprocidad, sin llegar a las exigencias; poder entenderse y valorarse a sí mismo como una persona capaz aún cuando se tengan limitaciones.

Todas las personas requieren desarrollar la asertividad, pero mucho más aquellas que desean ser emprendedoras puesto que deberán afirmarse en sí mismas para realizar sus propias metas pero, a la

vez, deberán aprender a interactuar con otros para lograrlo, logrando expresarse directamente sin ser agresivos o negadores del resto.

Es preciso, también, comprender a la asertividad como un derecho y como una responsabilidad, en tanto permite el desarrollo de la persona, el respeto por la propia singularidad y sus derechos, así como el respeto por los derechos de los otros - a ser diferentes a nosotros y tener sus propios puntos de vista, valores, necesidades, intereses, etc. - en una situación que nos involucra. **Sólo aceptando la asertividad de los otros podremos llegar a ser nosotros plenamente asertivos.** A continuación, se presentan algunos derechos básicos en los que nos podemos apoyar, tanto para aceptar nuestras dificultades en el camino hacia la asertividad como para apoyarnos en ellos al interactuar con otros. Como contrapartida, se presenta asimismo las responsabilidades básicas que debe asumir una persona, para ser consecuente con sus propios derechos asertivos.

Toda persona tiene derecho:

- A ser tratada con respeto y dignidad.
- A expresar sus sentimientos y opiniones.
- A pedir información y ser informado.
- A reconocer sus necesidades, establecer objetivos personales y tomar decisiones.
- A pedir lo que desea, aceptando, a la vez, que se lo nieguen.
- A decir "no" sin sentirse culpable.
- A pedir opiniones o sugerencias sin estar obligada a seguirlas.
- A cambiar de opinión o a modificar su propia conducta.
- A cometer errores.
- A ser independiente.
- A desarrollar sus propios criterios morales y valores.
- A no ser perfecto.

Toda persona tiene como responsabilidad:

- Tratar a las personas con que se relaciona con respeto y dignidad.
- Escuchar a los otros cuando se expresan.
- Entregar información o dar opiniones a aquellas personas con las que trabaja o vive.
- Reconocer la posibilidad de que los otros evidencien sus necesidades, establezcan objetivos personales y tomen decisiones concernientes a sí mismos.
- Reconocer y valorar que las personas sean capaces de negarse a nuestros requerimientos.
- Comprender y valorar el cambio en las formas de ser o de comportarse de los otros.
- Tolerar los errores que cometen aquellas personas con que interactuamos.
- Valorar y respetar la autonomía de los otros.
- Respetar que los otros puedan tener criterios morales o valores distintos a los suyos.
- Comprender y tolerar que las personas con las que interactúan no sean perfectas.

HOJA DE TRABAJO INDIVIDUAL:
“Estudiando una situación en la que no pude ser asertivo”

Introducción.

Vamos a partir de un ejemplo para que puedas realizar la actividad con mayor claridad; tomaremos un caso descomponiéndolo en: Descripción del acontecimiento, Pensamientos asociados a lo vivido, Sentimientos o emociones asociadas, Derechos vulnerados, Pensamientos actuales respecto de lo vivido. Se expone por medio de una tabla para hacerlo más breve:

BREVE ANÁLISIS DE UN ACONTECIMIENTO EN EL QUE ALGUIEN NO FUE ASERTIVO

Descripción del Acontecimiento	Pensamientos asociados (en el momento mismo)	Sentimiento / Emociones asociadas	Derechos vulnerados	Pensamiento actual
<p>Cuando dije lo que pensaba respecto a política, mis tíos dijeron: suénate los mocos antes de ponerte a opinar; pendejo</p>	<p>Mejor me hubiera callado Lo que pasa es que no se me expresar, porque si hubiera hablado más claro y golpeado me hubieran escuchado. Pienso que ellos creen que los adultos no más piensan.</p>	<p>Siento que mis tíos me pasan a llevar; que no me valoran porque soy el menor. Me puse rojo de rabia; me hubiera gustado golpearles o insultarles. Me dio mucha lata porque me vi forzado a respetarles cuando sentí que ellos no lo hacían Me dio pena que mi propia familia no sepa valorarme.</p>	<p>El derecho a ser tratado con respeto y dignidad El derecho a expresar opiniones</p>	<p>No solo me siento mal por el recuerdo de esa y otras situaciones similares, sino que siento que debo revertirlas. Mis tíos abusan del hecho de ser adultos; yo debo defender mis derechos a expresarme y a ser tratado con respeto y dignidad. Esa es mi responsabilidad respecto de mí mismo. La única forma de hacerlo es hablándoles abiertamente de lo que siento y pienso; lo haré hasta conseguir que me escuchen o, simplemente, no los tomaré más en cuenta hasta que lo hagan.</p>

Actividad personal

1. Recuerda y narra en forma muy breve un Acontecimiento en el que estuviste involucrado y en el que tu consideras que no fuiste asertivo. Puedes guiarte por los siguientes puntos para describir el hecho: Qué pasó, Cuándo, Con quién o quiénes:

2. Expresa algunos de los Pensamientos que pasaron por tu cabeza en ese momento, los que tal vez influyeron en que no fueras asertivo:

226

3. Expresa ahora lo que sentiste en ese momento, vale decir, tus Sentimientos o Emociones.

4. Refiere cómo te sientes ahora respecto a lo vivido y qué pensamientos te vienen a la mente cuando recuerdas aquello.

5. Finalmente, expresa cuáles de tus Derechos consideras que fueron vulnerados, por ti mismo o por aquellas personas con que interactuabas, y cuál sería tu Responsabilidad actual, al respecto:

PRACTICANDO LA ASERTIVIDAD

Descripción

Este ejercicio se propone desarrollar la asertividad a través del trabajo sobre situaciones vividas por los propios estudiantes y reconstruidas dramáticamente. Por lo tanto, se parte de la narración de situaciones en pequeños grupos, se selecciona una de ellas, de acuerdo a criterios como: Interés, Frecuencia e Importancia. Posteriormente, se reconstruyen y se ensayan distintas actuaciones, en vistas a su modificación.

Objetivos

- Analizar lo vivido distinguiendo las dificultades experimentadas para poder ser asertivo, en cada caso.
- Visualizar orientaciones alternativas de acción, a partir de las distintas actuaciones.

228

Tiempo estimado de trabajo

- Dos y media horas

Materiales

- Ninguno; solo una sala espaciosa donde puedan actuar los estudiantes.

Actividades

Inicio

- Se motiva a los estudiantes a través de la narración de una experiencia personal, en la que no se contó con la suficiente asertividad para abordarla.



Desarrollo

- Los estudiantes recuerdan una experiencia breve en la cual no lograron ser asertivos.
- En grupos de no más de cinco personas se narran estas situaciones vividas explicitando lo que se sintió y pensó en el transcurso de ella y lo que se pensó y sintió, a posteriori.
- En cada grupo se selecciona uno de los episodios vividos, a partir de los criterios de Interés, Frecuencia e Importancia; vale decir, cuál de los episodios les parece que es más interesante, se da con mayor frecuencia o tiene mayor importancia.
- A continuación, reconstruyen dramáticamente el episodio y lo analizan, desde el punto de vista de lo que en él se vivió, tanto por parte del protagonista como por parte de los otros actores que interactuaron con él. Se puede usar la Hoja de trabajo colectivo para el análisis de episodios.
- Esta dramatización se presenta frente al colectivo.
- Luego, se modifica lo que hizo el protagonista en la actuación inicial, ensayando actuaciones alternativas de naturaleza más asertiva. Quiénes interactúan con él, a su vez, ensayan actuaciones más duras, obligando al protagonista a enfatizar mayormente su postura.
- También, se puede sustituir al protagonista, mostrando actuaciones posibles de realizar en dicha situación o episodio.

229

Cierre

- Los estudiantes reflexionan acerca de lo que han aprendido a través de esta actividad. Presentan lo concluido en plenaria.

HOJA DE TRABAJO COLECTIVO PARA EL ANÁLISIS DE EPISODIOS

1. Describan el episodio vivido
2. Identifiquen con la mayor precisión posible las emociones experimentadas por el protagonista durante el desarrollo del episodio.
3. Determinen lo que pensó el protagonista, respecto a lo que podía pasar con aquellos con quienes interactuaba, respecto de sí mismo, inclusive en el caso de que haya experimentado pensamientos que considere irracionales, en ese momento.
4. Expliciten las explicaciones que se da el protagonista respecto de su actuación o acerca de por qué no pudo actuar de otra forma en el episodio.
5. Expliciten las explicaciones que actualmente el protagonista se da respecto de l episodio.
6. Intenten explicaciones alternativas.
7. Intenten en la dramatización misma actuaciones que reviertan lo vivido, en el sentido de que el protagonista logre ser más asertivo.

JUGANDO A SUBIR Y BAJAR DE ESTATUS

Descripción

Se trata de un ejercicio preparatorio para otros en el cual los participantes interrelacionan corporalmente, por un minuto, obedeciendo un estatus dado, alto y bajo, pasando luego a invertirlo. Este ejercicio busca la toma de conciencia de posturas, gestualidades, expresiones, ocupación del espacio que se realizan a partir de cómo se experimenta la propia persona desde distintas condiciones o estatus social; a su vez, se propone que los participantes tengan la ocasión de experimentar cambios que se expresan corporalmente.

Objetivos:

- Toma de conciencia respecto de la expresión corporal, gestual y actitudinal de la posición social y del estatus.
- Explorar corporal y emocionalmente la expresión de la distinción social y del estatus.
- Adquirir la posibilidad de modelar su propia postura, gestualidad, actitudes y formas concretas de posicionarse con relación a otros.

Tiempo estimado de trabajo

- 15 minutos.

Materiales:

- Solo una sala espaciosa

Actividades

Inicio:

- Se divide a la totalidad de los participantes en dos grupos y se les asigna un estatus social distinto: a uno alto y al otro bajo.



Desarrollo:

- Se les sugiere que, en silencio, caminen, formen grupos, ocupen el espacio, gesticulen de acuerdo al estatus designado.
- Se les indica que cambien radicalmente su estatus una vez que lo hayan practicado durante un minuto.
- Se les sugiere que, en silencio, caminen, formen grupos, ocupen el espacio, gesticulen de acuerdo al nuevo estatus.
- Se vuelve a dividir al grupo en dos, quedando ahora una parte de ellos como observadores y otros como participantes, dividiéndose, a su vez, estos últimos en dos, los de alto estatus y los de bajo estatus.
- Se reitera la misma actividad anterior; es decir, caminan por un minuto actuando algunos desde un alto estatus y otros, desde un bajo estatus social; pasando a intercambiar sus papeles una vez más, después de un minuto. A los observadores se les pide que se fijen en la forma en que viven los participantes lo sugerido, cómo interactúan al caminar y que lo comenten una vez detenida la caminata.
- Se genera una conversación sobre el tema de la ocupación de los espacios, las posturas, las gestualidades, etcétera, teniendo ahora como referente no solo el ejercicio sino la vida cotidiana o real.
- Se les solicita a los participantes que observen cómo este tema se expresa en la vida real, en sus respectivos entornos sociales, en vistas a seguir ejercitando al respecto y aprendiendo de ello.

232

Cierre

- Se les sugiere a los estudiantes, en plenario, que expresen qué han podido aprender en este ejercicio.
- Se extraen algunas conclusiones o se levantan hipótesis, procurando interesar a los participantes por continuar explorando este tema, tanto en el taller como en la vida cotidiana.

ADQUIRIENDO DESTREZAS PARA JUGAR CON EL ESTATUS³² SOCIAL

Descripción

Este es un juego de interacción en tríos en el que se asignan distintos estatus sociales a cada uno de los participantes, sin que los otros estén informados inicialmente del que tienen.

Se constituyen tríos que deben interactuar en torno a un tema dado; previamente, se les ha señalado a uno de ellos que debe actuar como si su estatus fuera bajo, mientras que a otro de ellos se dice que debe hacerlo como si tuviera un estatus alto, dejando al tercero sin recomendación alguna.

Cada trío contará con su grupo de observadores quienes son informados acerca de cual de los miembros del trío juega un rol de estatus alto y cual de bajo estatus. Ellos han recibido la instrucción de fijarse especialmente en el comportamiento del tercero cuyo estatus no fue previamente fijado, debiendo observar, además, el de los otros dos miembros así como las relaciones de poder que se establecen entre todos.

Una vez que el trío ha desarrollado una cierta forma de interactuar entre sí y que se han establecido alianzas de poder, se les llama y se les cambia radicalmente la sugerencia, pasando a actuar como de alto estatus en que antes lo hizo desde un posicionamiento alto y viceversa. Una vez más, se deja sin sugerencia al tercero. Los observadores deben atender a los cambios en la forma de interactuar del trío.

Objetivos

- Tomar conciencia respecto de la forma en que actúan las fuerzas provenientes de la seguridad que otorgan los distintos estatus sociales en la interacción humana.
- Visualizar cómo se configuran las alianzas, se desarrollan liderazgos y se orienta la toma de decisión en las interacciones sociales cotidianas.



233

32. Estatus es la posición social que un individuo ocupa dentro de una sociedad. En las relaciones interpersonales, el estatus señala el marco o conjunto de comportamientos que se espera de los actores sociales.

- Desarrollar la capacidad de asumir roles y estatus distintos a partir de la toma de conciencia de la forma en que se expresan y de la manera en que se interactúa.

Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas

Materiales

- Un espacio amplio donde los tríos puedan interactuar libremente, mientras son observados por grupos de pares.
- Instructivos para miembros de los tríos, una para cada uno de ellos.
- Instructivo para observadores.
- Instructivo para trabajo de grupos: "Para reflexionar acerca del transcurso de la acción".
- Papelógrafos, en número suficiente para cada grupo.

234 Actividades

Inicio:

- Incentivar a los estudiantes a participar en una actividad en que podrán analizar las formas en que se constituyen algunas interacciones sociales y visualizar, como en un laboratorio, cómo se orientan las interacciones sociales cotidianas.
- Constituir grupos de seis estudiantes en los cuales se distinguirá un trío, que actuará improvisadamente de acuerdo a una temática dada, y tres observadores. El número de observadores puede ser algo mayor; si se requiriera (Cuatro, por ejemplo). Asígnele un número al grupo en su conjunto el que permitirá distinguir sus conclusiones cuando la presenten en plenaria.
- Entregar a cada uno de los observadores un papel con sus instrucciones.³³ Entregar a los tríos un papel con instrucciones. En la instrucción de uno de ellos dirá: **Actúa frente a la situación como te parezca mejor**; en la instrucción de otro dirá: **Actúa frente a la situación como si fueras alguien importante socialmente**; en la del tercero dirá: **Actúa frente a la situación como si fueras una persona insignificante socialmente**.

33. Ver más adelante, Instrucciones para Observadores

- Describir la situación en la que actuarán los tríos, definiendo claramente que no se les entregará la dirección en que actúen sino que deberán improvisarla. Por ejemplo, se les puede poner en la situación siguiente: Transitan los tres por la calle, en una noche fría y oscura de invierno, cada quien con prisa, y en lo suyo, sin que se conozcan entre sí; se observa poca gente en dicha calle; de pronto, una rama de un árbol se quiebra y cae sobre otro transeúnte, golpeándolo en la cabeza, quedando botado inconciente, muy cerca de ellos. Los tres se conmueven con la situación y procuran apoyar al accidentado, sobre todo porque se dan cuenta que no hay nadie más que pueda hacerlo.³⁴ La idea de todos es obtener ayuda especializada para el accidentado. Sin embargo, como no se conocen, cada quien actuará de acuerdo a lo que piense que debe hacerse en ese caso.³⁵ Se considerará que la improvisación termina cuando se llega a que el accidentado logre una atención especializada.

Desarrollo

- Los tríos se ubican en el espacio de modo que puedan tener cierta distancia con los otros - También, es posible que se decida que no todos los tríos actúen al mismo tiempo – Los tríos comienzan a desarrollar su improvisación en torno a la situación conflictiva, mientras los observadores toman nota mental o escrita, según instrucciones recibidas por escrito. Cuando la acción llega a su finalidad, es decir, se logra contar con atención especializada para el accidentado, la acción se detiene y los integrantes del trío muestran las instrucciones que les fueron asignadas a los observadores.
- Desde la base del conocimiento del estatus asignado a cada uno de los miembros del trío, más la observación del proceso de toma de decisiones, todo el grupo (trío y observadores) se dedica a reflexionar acerca de las variables que influyeron en el transcurso de la acción y en la toma final de decisiones. Al efecto, utilizan el instructivo para trabajo de grupos: “Para reflexionar acerca del transcurso de la acción”. Una vez que llegan a conclusiones, las escriben y se disponen a dar cuenta de ellas a los otros grupos, a través de un papelógrafo.
- A continuación, los miembros de cada grupo exponen sus papelógrafos con las conclusiones respecto de los factores que determinaron el transcurso de la acción y la toma de decisiones.
- El o la facilitadora promueve entre los estudiantes la búsqueda de algunas similitudes y diferencias entre las conclusiones expuestas, moviendo a reflexión en torno a ellas. Se va

235

34. Puede usarse un par de objetos para representar al accidentado y a la rama.

35. La historia o situación a enfrentar puede variar, de modo que este mismo ejercicio puede usarse varias veces.

tomando nota en la pizarra, de manera que queden claras las conclusiones finales o las dificultades para obtenerlas.

Cierre

- Los estudiantes expresan en plenaria los aprendizajes que han obtenido a partir del ejercicio, así como su interés por seguir participando en experiencias análogas, tomando otras situaciones problemáticas como punto de partida. El o la facilitadora toma nota respecto a ello.

INSTRUCTIVOS PARA MIEMBROS DE LOS TRÍOS

Actúa frente a la situación como te parezca mejor

Actúa frente a la situación como si fueras alguien importante socialmente

Actúa frente a la situación como si fueras una persona insignificante socialmente

237

INSTRUCTIVO PARA OBSERVADORES

Observen atentamente los siguientes aspectos de la situación:

- Quien toma la iniciativa, en un primer instante.
- Quien tiende a no actuar a proponer poco.
- Quien habla con más convicción o fuerza (volumen de la voz, fuerza de las expresiones gestuales o corporales)

- Quien tiende a actuar más que a hablar.
- Quien y cuándo cede frente al otro.
- Quien interrumpe a los otros cuando argumentan.
- Cuál de los miembros del grupo tiende a ser algo sumiso o complaciente y con quien o porqué, aparentemente.
- Si se generan alianzas de dos frente a un tercero. Tome especial nota respecto a quien se alía con quien y en qué momento.
- Observa si alguno de los personajes reacciona molesto frente a la acción de otro.

**INSTRUCTIVO PARA TRABAJO DE GRUPOS:
“PARA REFLEXIONAR ACERCA DEL TRANSCURSO DE LA ACCIÓN”.**

Este ejercicio puede ser entendido como un laboratorio social, puesto que en él se procura desarrollar acciones e iniciativas a partir de variables que actúan en la vida cotidiana, tales como: características personales de algunos individuos, características provenientes de los roles y del estatus que las personas ocupan en la sociedad, cómo se conjugan dichas variables entre sí y cómo se entrelazan en la cultura en que viven para definir el curso de la acción de un grupo. A continuación, les proponemos realicen los siguientes pasos que les apoyarán para comprender más claramente la improvisación en torno a la situación problemática dada, para reflexionar sobre las variables que se conjugaron en la acción y para derivar desde allí algunas conclusiones que les permitan profundizar en la comprensión de las interacciones sociales de la vida real.

I. Describan el transcurso de la acción, narrando cómo actuaron desde el primer momento los miembros del trío, cómo se fue desarrollando la acción y en qué momento y cómo se tomó la decisión final. En ese sentido, pueden tomar en cuenta el siguiente esquema:

Inicio de la situación:

Desarrollo de la acción:

Final de la acción:

2. ¿Qué características de la personalidad de los personajes – o del actor - influyó decisivamente en la acción?

240

3. ¿Cuál fue la forma de actuar de la persona de alto y de la persona de bajo estatus? ¿Cuál de los dos influyó más notoriamente en el transcurso de la acción?

4. Permitan que quienes vivieron esos roles les expresen cómo se sintieron en ellos y qué influyó en su comportamiento. A continuación, respondan las siguientes preguntas: ¿Cómo se movía con relación a los personajes de alto y bajo estatus aquella persona a la que no se le designó estatus alguno? ¿Piensan ustedes que influyó en ella la forma en que se comportaban los otros de acuerdo a su estatus?

5. ¿Pueden ustedes asociar el comportamiento de los personajes de la improvisación con alguna situación real que han vivido o presenciado? En caso positivo ¿Con cuál y por qué?

6. Establezcan conclusiones respecto a cómo el estatus influye en la vida cotidiana, pero no las escriban solo acá sino también en el papelógrafo de que disponen. Coloquen el número del grupo en él.

ADQUIRIENDO DESTREZAS PARA JUGAR CON EL ESTATUS SOCIAL 2

Descripción

Este es un ejercicio de naturaleza lúdica y reflexiva destinado a ensayar posturas, caminatas, gestualidades, expresiones y modos de vincularse propios de las personas según niveles de clases, roles o estatus que ocupan en un entorno social.

Se trata de un ejercicio en el cual se asigna cierto estatus social a cada uno de los miembros del grupo, de modo que los otros no sepan cuál tiene cada uno, se les pone frente a una situación de interacción necesaria y se les solicita que actúen de manera improvisada, pero de acuerdo a lo dado.³⁶

Objetivos

- Favorecer la exploración de distinciones sociales que operan en la forma de expresarse y vincularse, en vistas a escapar a la limitación de las formas de interactuar propias de su rol o/y de la posición social que ocupan ellos o sus familias.
- Analizar las formas en que estas distinciones sociales actúan en la interacción cotidiana y cómo ellas pueden configurar limitaciones o ventajas.
- Tomar conciencia de la forma en que se expresan, actúan o se vinculan a partir de las distinciones sociales propias de los roles que juegan ellos mismos, de sus familias o clases.
- Apropiarse de modos de actuar, expresarse y vincularse propios de roles distintos a los vividos por ellos mismo/as, o de posturas sociales distintas.

Tiempo estimado de trabajo

- Una hora.

242



36. Este ejercicio puede realizarse muchas veces permitiendo, variando la situación desde la que se parte; así, el grupo y cada uno de los estudiantes podrá explorar distintas formas de interacción. Al vivir nuevas situaciones deberá cuidarse que no le toquen los mismos tipos de papeles a las mismas personas.

Materiales

- Una sala espaciosa despejada de mobiliario.
- Fotocopias del Instructivo para el trabajo de grupos.

Actividades

Inicio

- Se parte por una caminata; la que se sugiere es la Caminata de encuentro entre personas con distinta condición social, física, emocional o actitudinal.
- A continuación, se explica el sentido del ejercicio, mencionando que –como en un laboratorio social– se permitirán explorar las formas de caminar, expresarse, vincularse y actuar de personas de muy distinta condición social, roles, estatus, etc.
- Se conforman grupos de cinco personas, aproximadamente, y se les pasa a cada una de ellas un papel en que se ha escrito previamente el rol que juega, el estatus que tiene al interior de ese grupo o más allá de él, su condición social, si es necesario; es decir, si no se desprende desde el mismo rol. Se debe tener cuidado previo de preparar los papeles de modo que haya diversidad al interior de cada grupo.
- Se les entrega distintas situaciones problemáticas a todos los grupos, por ejemplo: A) Van todos en un bus interprovincial, quedan en pana y deben buscar ayuda para el chofer que está herido.³⁷ B) Van todos en un ascensor y éste queda detenido por más de una hora sin que se advierta que nadie desde fuera se ha percatado del asunto ni se visualiza ayuda alguna. C) Están atravesando hacia Argentina por un paso fronterizo y se bloquea el paso como producto de un deshielo. Anochece, no tienen comida ni agua, tienen poca carga de bencina y ya llevan 12 horas en el bus; tienen frío e, inclusive, temen no sobrevivir al no poder conservar su temperatura. D) Ha caído una parte de una escultura central de una pileta de agua sobre la pierna de una niña; está atrapada y sangrando. No se ve más gente en el sector que ustedes. Deben conseguir ayuda pronto o resolver el asunto por ustedes mismos E) Se ha quedado encerrada en un baño una de las habitantes del edificio. Ella lleva mucho rato tratando de salir por sí sola, pero las bisagras están por dentro y la cerradura se trabó. Como es día de trabajo por la mañana quedan pocas personas en los departamentos y en el edificio no hay

243

37. Puede tratarse de una situación de carácter más suave o positivo, siempre que exista un conflicto que los personajes deban resolver.

mayordomo o portero. Quienes la escuchan tratan de ayudarla y de ponerse de acuerdo respecto a cómo actuar:

- Cada situación problemática se entrega a su grupo solo en el momento de actuar, de modo que no puedan preparar su actuación y se vean obligados a improvisar delante de todos los restantes grupos, cuyos miembros se convierten en espectadores mientras se busca solución.
 - Cuando los improvisados actores hayan llegado a un punto muerto en la búsqueda de soluciones, o hayan resuelto el problema, se le pone un nombre a su dramatización y se la consigna en un pizarrón o papel, en vistas a usarla en un análisis posterior.
 - Cuando todos los grupos hayan actuado, se distribuyen las dramatizaciones, no tocándole a ninguno de ellos la propia actuación. Cada grupo debe analizar la actuación que le ha sido encargada, de acuerdo a un INSTRUCTIVO PARA EL TRABAJO DE GRUPO.
 - Cuando hayan terminado su análisis y reflexiones, presentan sus conclusiones delante de los otros grupos.
- 244
- El o la facilitadora apoyan el trabajo final en el que se intentará extraer algunas conclusiones finales, a partir de las conclusiones que aportan los distintos grupos.

INSTRUCTIVO PARA EL TRABAJO DE GRUPO

Nombre de la dramatización:

Nombre de los integrantes del grupo de análisis:

I. Describan los distintos comportamientos tomando en cuenta el **rol**, el **estatus** o la **clase social** que tenía cada uno de los personajes:

2. Analicen cómo influyó en el **liderazgo** y en la **toma de decisiones** para la acción **el rol** que jugaban los distintos actores:

3. ¿Consideran ustedes que la distinta posición social o el estatus de los personajes pesó en el momento de desarrollar liderazgos y contribuyó en el desarrollo de las acciones? Justifiquen sus respuestas.

246

4. ¿Podrían ustedes relacionar lo que ocurrió en las improvisaciones con lo que ocurre en la vida real? En caso positivo, describan cómo se relaciona; en caso negativo, expongan sus razones para no ver relación entre las improvisaciones y la vida real.

LO QUE YO SALVARÍA DE ESTE MUNDO...

Descripción

Ese es un ejercicio muy simple que procura fundamentalmente desarrollar la capacidad de los estudiantes para ejercer liderazgo; se parte desde una problemática dada que consiste en ponerse en la situación de que al abandonar este mundo en una nave espacial se necesitara decidir cuál objeto cultural creado por el ser humano salvar, dado el hecho de que se dispone de muy poco espacio y, además, se necesita disminuir el peso del vehículo.

Los estudiantes deben reflexionar, en forma individual, determinar qué objeto le parece a cada quien importantísimo y convencer al máximo de personas respecto a su elección, puesto que solo se llevara uno en la nave.

Luego, necesitarán llegar a acuerdos a través de debates, siendo el último objeto de observación y evaluación, desde la óptica del liderazgo efectivo

Objetivos

- Desarrollar las capacidades para reflexionar, desarrollar criterios en vista a la toma de decisiones y argumentar en torno a ellas.
- Ejercitar estrategias de liderazgo, al intentar convencer a otros.
- Evaluar las formas que asume el liderazgo efectivo.

Tiempo estimado de trabajo

- Una hora y media

Materiales

- Hoja de trabajo individual: Lo que yo salvaría de este mundo; en número suficiente para cada uno de los participantes.
- Hoja para registrar acuerdos sobre liderazgo efectivo, una por cada seis participantes.



Actividades

Inicio

- Se invita a los estudiantes a introducirse en una situación ficticia, afirmándose en la idea de que todos los seres humanos deberán abandonar este mundo y que es preciso decidir qué objeto cultural se salvará, porque es fundamental para la humanidad.
- Se entrega a cada uno de los estudiantes una Hoja de trabajo individual denominada: Lo que yo salvaría de este mundo.

Desarrollo

- Los estudiantes reflexionan individualmente, elijen un objeto cultural y determinan por escrito las razones por las cuales decidieron que se trata del más importante.
- A continuación, los estudiantes se reúnen en grupos de seis. Se les señala que cada uno de ellos deberá presentar su objeto seleccionado frente al resto, argumentando y defendiendo las razones por las cuales considera que ese objeto es importante al máximo para la humanidad. La discusión podrá durar máximo 30 minutos y, al cabo de ese lapso de tiempo, los estudiantes deben haber tomado la decisión de salvar sólo uno de los objetos presentados por los integrantes, es decir, deben tomar una decisión grupal en torno a un solo objeto.
- Una vez tomada la decisión de los grupos, cada uno de ellos deberá elegir a un representante que defienda al objeto seleccionado por ellos frente al de los otros grupos.
- Los representantes de cada uno de los grupos debaten en un escenario improvisado delante de todos los restantes participantes, quienes jugarán ahora el rol de observadores del liderazgo de cada uno de ellos.
- A continuación, en nuevos grupos de no más de seis integrantes, discuten el nivel en que los representantes han sido capaces de transmitir la elección del objeto decidido por su grupo comunicándose de manera clara, dando argumentos válidos, convenciendo con su actitud y sus gestos, inspirando confianza, escuchando los argumentos de los otros y rebatiéndolos con respeto. Utilizando la Hoja para registrar acuerdos sobre liderazgo efectivo, asignan puntajes a cada uno de los expositores o representantes, suman y deciden quien obtuvo el máximo de puntuación. Eligen uno de los miembros del grupo para que exponga sus razones frente al resto de los grupos.

- Cada grupo, a través de un expositor, presenta a los restantes grupos las razones que tuvo para considerar quien presentó el máximo de liderazgo y qué puntaje obtuvo.

Cierre

- Quien hace de facilitador releva los rasgos que necesita un líder para ser efectivo y, luego, plantea a los estudiantes el siguiente problema: ¿Se nace líder o es algo que se pueda aprender? Esa pregunta queda como tarea de reflexión por parte de cada uno de ellos, debiendo traer un planteamiento propio al respecto en la próxima oportunidad en que se encuentren.

**HOJA DE TRABAJO INDIVIDUAL:
LO QUE YO SALVARÍA DE ESTE MUNDO.**

Nombre del alumno/a:

Objeto cultural seleccionado:

Razones por las que se le considera importantísimo (por orden de importancia):

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

HOJA DE REGISTRO DE ACUERDOS SOBRE LIDERAZGO EFECTIVO

Instrucciones:

Coloquen, en primer lugar, los nombres de los representantes en la primera columna. Frente a sus nombres, anoten los rasgos que presentaron los representantes de los grupos al exponer frente a ustedes.

Asignen 3 puntos cuando se presentó el rasgo en su máxima expresión, 2 puntos cuando fue moderado y 1 punto cuando consideren que se presentó mínimamente. Luego, sumen los puntos obtenidos por cada uno de ellos y decidan quien obtuvo el máximo.

N°	Nombres de los representantes	Capacidad de comunicar claramente ideas	Aporta argumentos válidos	Tiene capacidad para convencer/ seducir	Su actitud y sus gestos inspiran confianza	Escucha los argumentos de los otros	Rebate los argumentos con respeto	Puntaje total
1								
2								
3								
4								
5								
6								

CREANDO A PARTIR DE LA LIBRE IMAGINACIÓN

Descripción

Este ejercicio consiste en una actividad plástica muy sencilla que permite liberar algunos de los inhibidores más frecuentes de la creatividad.

Los estudiantes realizan una composición partiendo desde fragmentos de papel de colores que entrecruzan para imaginar formas o figuras.

Se trata de un ejercicio con el que se puede partir, especialmente, cuando los participantes de un taller consideran que no son creativos. Por dicha razón, es conveniente terminar la actividad reflexionando sobre los inhibidores y potenciadores de la creatividad, así como sobre el papel que ella juega en los cambios

Objetivos:

- Liberar la imaginación, venciendo ideas preconcebidas acerca de su habilidad creativa, en caso necesario, componiendo plásticamente un dibujo en forma original.
- Desarrollar la capacidad para comunicarse al interpretar los dibujos de otros y al referirse a los suyos.
- Reflexionar acerca de las posibilidades y limitantes de la imaginación creadora.

252

Tiempo estimado de trabajo

- 1 hora y media

Materiales:

- Una hoja de cartulina para todos los estudiantes
- Papel lustre de varios colores cortado en trozos, idealmente con la mano
- Tijeras
- Goma de pegar
- Cinta adhesiva u otro pegamento removible para adherir momentáneamente dibujos en un muro

Actividades:

Inicio

- Se invita a los estudiantes a vivir un ejercicio de creación, en el cual deberán realizar una composición simple a partir de fragmentos de papel con los que juegan libremente sobre una hoja, hasta lograr imaginar figuras.

Desarrollo

- Los estudiantes en forma individual exploran distintas asociaciones a partir de los fragmentos de papel lustre, moviéndolos sobre la cartulina de forma que vayan “viendo” figuras a partir de su interrelación y colores.
- Los estudiantes componen un dibujo a partir de las distintas figuras que logran visualizar sin importar que aquello tenga o no lógica sino, simplemente, buscando plasticidad.
- A continuación pegan su composición en la cartulina, poniendo goma de pegar trozo a trozo en cada fragmento.
- Se organiza una exposición de sus dibujos en una de las murallas de la sala
- Los estudiantes hablan sobre las obras expuestas, reciben preguntas acerca de ellas, como si se tratara de una exposición de arte.
- En grupos de 4, los estudiantes refieren lo que han sentido, aprendido o experimentado al realizar esta obra plástica. Reflexionan acerca del papel que juega la desinhibición de la imaginación en la creatividad y la innovación. Uno de ellos, toma notas y hace una síntesis para exponer.
- En plenaria, los encargados de cada grupo hacen una síntesis respecto de las principales ideas, reflexiones o sentimientos que se han vertido.
- El docente hace una síntesis acerca de lo experimentado y recalca el papel que juega la liberación de las inhibiciones al disponerse a ser creativo o innovador.

LA RIQUEZA DE LA PERCEPCIÓN

Descripción del ejercicio

Este ejercicio consiste en poner a cada uno de los estudiantes frente a dibujos cuya representación es ambigua o puede ser objeto de distintas interpretaciones. Ellos deben adivinar qué representa cada una de las imágenes dadas, primero en forma individual, y, luego, compartiendo aquello en grupos de tres a cuatro.

A continuación, en forma grupal, crean historias literarias y/ o dramáticas a partir de aquellas interpretaciones, ya sea que han seleccionado las que les parecieron más interesantes o que han escogido una cualquiera.

Termina el ejercicio con una reflexión conjunta en torno al tema de la percepción y la creación, en la que el papel del facilitador es clave.

Objetivos:

254

- Tomar conciencia que las personas pueden tener percepciones similares o diversas, respecto de un mismo fenómeno, y que ello tiene que ver con su historia, su mundo, su cultura, su imaginación, o con todo lo que constituye su particular forma de estar en el mundo.
- Valorar las diversas interpretaciones explicitadas en el grupo como una demostración de la riqueza que permite la diversidad, y tomando en cuenta que todas ellas son legítimas.
- Ejercitar el pensamiento alternativo /lateral/ flexible, permitiendo expandir habilidades mentales inactivas. Éstas serán especialmente relevantes en momentos previos al enfrentamiento de desafíos que podrían asumirse con mayor creatividad, favoreciendo así la génesis de soluciones no-tradicionales.



Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas

Materiales:

- Hoja de trabajo para el estudiante.
- Hoja conteniendo el Instructivo para el trabajo grupal

Actividades

Inicio

- Se entrega a cada uno de los estudiantes una hoja de trabajo individual conteniendo dibujos de naturaleza compleja o ambigua (Doodles , Roger Price, 1950).
- Se les motiva señalando que realizaran un trabajo para el desarrollo de la creatividad y la imaginación.

Desarrollo

255

- Los estudiantes, en forma individual, deben interpretar qué representa cada imagen y ponerle un nombre o algunas ideas asociadas a lo que ven frente a cada una de ellas.
- Se forman grupos de tres o cuatro estudiantes y se les indica que compartan lo que cada uno de ellos vio, los nombres que les pusieron y las razones por las cuales creen que se trata de aquello.
- A continuación, deben seleccionar algunas de esas interpretaciones, en cada imagen y desarrollar una historia respecto a ellas. La idea es que creen una especie de cuento o narración que deberán leer a los restantes grupos, a la que pueden agregar dibujos propios o representaciones gestuales, o de cualquier otro tipo. Es decir, pueden usar su imaginación, en aquello, de manera libre y abierta.
- Se exponen las historias creadas, una a una.
- En grupos se trabaja sobre las siguientes preguntas:
 1. ¿Por qué nuestras percepciones no fueron idénticas?

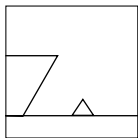
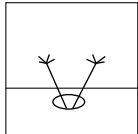
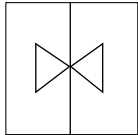
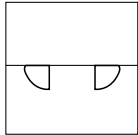
2. ¿De qué depende la percepción?
3. ¿Podríamos decir que la percepción es objetiva o subjetiva?
4. Si las percepciones no son idénticas ni tampoco las interpretaciones que hacemos de ellas, ¿Cuáles son los cuidados que tendríamos que tener al construir nuestros juicios acerca de los fenómenos?
5. ¿Qué factores nos permitieron crear historias y desarrollar la creatividad?
6. ¿Qué aprendimos a partir de este ejercicio?

Cierre

- Cada grupo expone sus conclusiones respecto a la percepción y a la creación, así como sobre los aprendizajes que han podido desarrollar a partir de este ejercicio.
- El facilitador realiza un cierre, procurando dejar claras algunas de las características de la percepción, y procurando llevar a los estudiantes a una reflexión más allá de las clases con relación a la importancia que tiene reconocer las diferencias de interpretación que pueden existir frente a los mismos fenómenos.

HOJA DE TRABAJO PARA EL ESTUDIANTE

¿Qué ves en cada una de estas figuras? Señálalo y ponle un nombre a cada una de ellas.



INSTRUCTIVO PARA EL TRABAJO GRUPAL

Discuta, en grupos de tres a cuatro personas, en torno a las siguientes preguntas:

- Por qué nuestras percepciones no fueron idénticas?
- ¿De qué depende la percepción?
- ¿Podríamos decir que la percepción es objetiva o subjetiva?
- Si las percepciones no son idénticas ni tampoco las interpretaciones que hacemos de ellas, ¿Cuáles son los cuidados que tendríamos que tener al construir nuestros juicios acerca de los fenómenos?
- ¿Qué factores nos permitieron crear historias y desarrollar la creatividad?
- ¿Qué aprendimos a partir de este ejercicio?

DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD A PARTIR DE UN OBJETO DADO

Descripción

Este ejercicio sirve para estimular la creatividad y para reflexionar acerca de los factores que potencian o inhiben la misma. Es altamente recomendable para partir trabajando con los grupos el tema de la creatividad, sobre todo cuando se estima que ella está inhibida

Se trata de un trabajo a realizar en grupo, que consiste en que los participantes toman un objeto que se ubica al centro de él, sucesivamente, otorgándole cada quien distintas significaciones o usos, a partir de su imaginación. Nadie puede reiterar el uso que uno de sus compañeros ya le atribuyó.

Objetivos

- Desarrollar la imaginación creadora expresando en grupo distintas asociaciones sobre un objeto, tomando en cuenta algunas consideraciones de forma.
- Flexibilizar el pensamiento al comprender y valorar la gran diversidad de usos y asociaciones que pueden hacerse respecto de un mismo objeto
- Reflexionar acerca de las limitaciones de la imaginación creadora en la vida cotidiana

Tiempo estimado de trabajo

- Media hora

Materiales

- Un lápiz
- Un cuaderno



Actividades:

Inicio

- Los estudiantes se sientan en círculos en el suelo. La facilitadora/or pone un lápiz al centro del círculo usándolo ostensiblemente como un termómetro u otro objeto análogo en cuanto a forma. Señala a los estudiantes que realizarán un ejercicio de desarrollo de la imaginación creadora en el que podrán usar cada uno de los objetos tomando en cuenta algunos elementos de su forma pero asociándolos a otro objeto. Que ninguno de ellos podrá repetir el uso o función que alguien haya utilizado previamente y que nadie podrá usarlo como lápiz. Anima a los estudiantes a usar su imaginación, cogiendo el lápiz y proponiendo un nuevo uso.

Desarrollo

- Cualquiera de los estudiantes utiliza el lápiz de acuerdo a su imaginación, de forma que sea reconocible el nuevo objeto que se supone que representa (Haciendo la mímica). De esta forma, siguen otros hasta que se agote la imaginación. La facilitadora/or deberá animar al grupo, sin embargo, a buscar más allá del aparente límite de sus posibilidades.
- La facilitadora/or pone un nuevo objeto al centro del círculo, por ejemplo, el cuaderno. Se repite el ejercicio de la misma forma, hasta que se agoten las posibilidades de imaginar otro objeto y función.

260

Cierre

- Se llama a los estudiantes a expresar qué elementos facilitan u obstaculizan su imaginación creadora, habitualmente y qué de ello persistió o se liberó en este ejercicio. Se les puede preguntar: ¿Qué habría ocurrido si se hubiera procedido a entregar uno a uno en el círculo el objeto, tocándolo necesariamente a cada uno en su turno proponer un objeto distinto? ¿Habría sido aquello facilitador u obstaculizador de la creatividad de cada quién? ¿Para qué nos sirve la imaginación creadora en la vida cotidiana?
- La facilitadora/or sintetiza las ideas que han aparecido, estableciendo algunos de los elementos que obstaculizan o posibilitan la imaginación creadora y la flexibilidad del pensamiento en la vida cotidiana. Procura dar ejemplos, acerca de cómo en países como el nuestro es primordial que liberemos la imaginación creadora y la capacidad de aprovechar los recursos con que contamos en función de solucionar nuestros problemas y en función de la innovación.

DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD Y DEL TRABAJO EN EQUIPO, A PARTIR DE TRES OBJETOS DADOS

Descripción

Se trata de un trabajo para estimular la creatividad en el trabajo de grupo, consistente en la entrega de tres objetos análogos a distintos grupos de no más de cinco personas, con la clara limitación de no poder usarlos de acuerdo a su sentido original. Por lo tanto, los estudiantes, parten desde las asociaciones que se les ocurren a partir de la forma de los tres objetos jugando con ellos, simplemente,

Luego, deberán crear una breve historia dramática en la que los objetos jugarán un papel central. Dicha historia podrá tener toda la fantasía que el grupo pueda potenciar, sin restricciones.

Objetivos:

- Desarrollar la imaginación creadora realizando en grupo distintas asociaciones sobre objetos dados, tomando en cuenta algunas consideraciones de forma.
- Flexibilizar el pensamiento al comprender y valorar la gran diversidad de usos y asociaciones que pueden hacerse respecto de un mismo objeto.
- Desarrollar la capacidad de trabajar en equipo, a partir de las distintas posibilidades que ofrecen objetos que constituyen el punto de partida para la creatividad.
- Valorizar el trabajo de equipo como una posibilidad de enriquecer la creatividad y de hacer grata la convivencia.

Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas o algo menos.



Materiales:

- Los objetos que se requieren son variables; se sugiere usar aquellos que están presentes cotidianamente en una sala de clases, como por ejemplo, escobillones, mochilas, cestos de plástico que se usan como basureros, sillas o mesas. Es importante que las formas de los objetos sean muy distintas entre sí. Tendrá que haber un set de tres objetos distintos entre sí, en número suficiente para cada uno de los grupos de trabajo. Es decir, si se eligen mesas, escobas y mochilas, y se trata de 4 grupos, deberán haber 4 escobas, 4 mesas y 4 mochilas, en total.
- Idealmente, se podría contar con una cámara fotográfica o un vídeo grabador. Sin embargo, estos aparatos no son indispensables.

Actividades:

Inicio

262

- Se constituyen grupos de no más de tres personas. A cada grupo se le hace entrega de los mismos objetos, los que deberán proveerse en forma previa.
- Se les señala que procederán como en el ejercicio del lápiz y el cuaderno³⁸; es decir, deberán utilizar cada objeto como si se tratara de uno muy diferente, respetando, sin embargo, algunas de las características de forma; que lo utilizarán con una nueva función. (Por ejemplo, si se tratara de un mantel sería una capa, o el mar; o el viento). Que se trata ahora de crear una dramatización en la cual estos tres objetos tienen un interés principal, cuidando utilizarlos en forma muy distinta a los objetos originales. La historia dramática deberá tener un Inicio, un Desarrollo y un Cierre, claramente determinados. Podrá realizarse con o sin palabras, siendo preferible hacerlo sin ellas. Se les estimula diciendo que se liberen totalmente al crear, como cuando eran niños y jugaban con objetos que encontraban al alcance de su mano; asimismo, que no importa cuán loca pueda ser la historia que elaboren, que solo deben tener cuidado de que tenga un desarrollo claro y que los objetos jueguen un papel destacado en ella, no pudiendo cumplir con su función o idea original.

38. Ver "Desarrollo de la creatividad a partir de un objeto dado". Se recomienda realizar este ejercicio previamente al que actualmente se describe.

Desarrollo

- Todos los miembros del grupo juegan con los objetos entregados de modo de ir, como los niños, explorando sus posibilidades de convertirse en objetos simbólicos. Una vez que han logrado otorgarles ciertas significaciones, comienzan a crear historias en las cuales los usan, en este nuevo sentido. Primero, las crean a partir de la simple interacción espontánea; luego, se sientan a desarrollar una de esas historias, a partir de las improvisaciones.
- El o la facilitadora va observando el proceso de creación colectiva, a cierta distancia; cuando ve que comienzan a terminarlas, les asigna un número para que salgan con cierto orden a presentarlas. De esta forma, los que terminan primero serán los que primero expondrán.
- Se dispone un lugar en la sala para que los grupos presenten sus dramatizaciones. Se pide completa expectación para el grupo que va a presentar su dramatización, exigiendo a cada uno de los grupos al presentar lo elaborado que no lo haga al menos que haya total receptividad respecto a lo suyo. De esta forma, se va trabajando la noción de auto respeto y, a la vez, el respeto por el trabajo de los otros, paralelamente. A medida que cada grupo presenta su dramatización, se le va colocando un nombre, registrando, sacando una foto o grabando, de acuerdo a los recursos con que se cuente, de manera de poder recordar y hacer mención de dicha creación una vez que ella se haya expuesto.

263

Cierre

Se solicita que reflexionen en torno a lo elaborado y respecto al papel que jugó el grupo en la elaboración de lo creado. Se les pide que extraigan conclusiones, las que serán expuestas en plenaria, correspondiéndole al facilitador/a la tarea de sintetizarlas y reforzarlas o aclararlas.

LA FILA MÁGICA

Descripción:

Los participantes en grupos de cuatro o cinco personas, construyen primero una imagen estática con una intención expresiva que no se planifica previamente. Enseguida, la imagen cobra vida desarrollándose una situación dramática.

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de crear sistemas de comunicación expresiva en equipos.
- Decodificar expresiones gestuales y corporales propuestas, siendo capaces de reaccionar respecto a ellas.
- Desarrollar la habilidad de complementarse con otros y de ser propositivos y creativos.

Tiempo estimado de trabajo

- 45 minutos

Actividades

Inicio

- A cada participante se le asigna un número. Se agrupan de acuerdo al número que les tocó. Lo ideal es que cada grupo esté constituido por cuatro o cinco personas.
- Trabaja solo un grupo a la vez, mientras sus compañeros se convierten en espectadores de su creación.
- Cada grupo actuará en un espacio que se ha dejado libre, tipo escenario. El resto de los participantes se colocan como espectadores frente a él.³⁹
- El facilitador explica el sentido de la actividad y los procedimientos a todos. Se trata de elaborar, entre todos los



39. Es conveniente que los participantes comprendan que una historia con interés dramático conlleva algún conflicto entre las personas (o con objetos) y que se puede distinguir en ella un Inicio, un Desarrollo y un Cierre.

integrantes de un mismo grupo, una imagen congelada que parte por un gesto que inicia la primera persona de la fila, sigue con los restantes miembros del grupo que toman una actitud complementaria y culmina en una imagen o foto fija (congelada), desde la cual se improvisará una historia; en esta última, debe distinguirse, claramente, Inicio, Desarrollo y Cierre.

Desarrollo

- Mientras el facilitador toca un ritmo a partir de las palmas o de un tambor, el primero de la fila corre hacia el centro. Cuando el sonido se detiene, el participante realiza un gesto corporal muy claro que pueda fácilmente ser decodificado por sus seguidores, congelándose. El segundo de la fila, al ritmo del tambor se dirige hacia el centro. Cuando el sonido cesa, el participante se detiene y realiza un gesto corporal que complemente al primero. Los tres restantes deben repetir lo mismo, eso sí, buscando un gesto que complemente al anterior. De esta forma, habrán creado una foto o una composición colectiva.
- El facilitador les pide que se descongelen y actúen improvisadamente a partir de la situación construida previamente. Deben construir una situación que tenga un conflicto dramático, que llegue a un clímax y tienda a un desenlace. Ello pueden hacerlo a partir del lenguaje expresivo y oral.

265

Cierre

- Los participantes dan cuenta de su experiencia, de sus aciertos y dificultades.
- La facilitadora destaca la importancia de la claridad de los gestos para evitar ambigüedad en la decodificación. También, les pregunta a los participantes acerca de los objetivos que se pueden alcanzar a través del ejercicio.
- Si se da la ocasión, se puede profundizar algo más acerca de la importancia de la comunicación, de las posibilidades que aporta el trabajo de equipo de la necesidad de aprender a soltar las inhibiciones para atreverse a crear.

CREACIÓN COLECTIVA A PARTIR DE UN CUENTO O NARRACIÓN

Descripción

Se trabaja con la técnica de la narración del cuento o de la lectura oral. La idea es que el receptor del cuento sea constructor del mismo y que pueda producir otros textos o creaciones de naturaleza plástica, musical, dramáticas, etcétera, a partir de él.

El facilitador del taller requiere producir incógnitas a partir del nombre del cuento, de modo de lograr que los participantes levanten expectativas, imaginen y anticipen lo que vendrá. Asimismo, luego de leído el cuento se trabaja con la identificación de situaciones vividas similares a las de los protagonistas, desarrollando una conversación en torno a los valores y derechos centrales en los que son violentados o afectados.

266 *Para culminar, se les solicita a los participantes que se imaginen situaciones posteriores o anteriores que han podido vivir o vivirían los protagonistas, o situaciones paralelas que viven sus familiares, la gente donde estudian o trabajan, etcétera. Desde esa ideación, los participantes pueden crear dramatizaciones, cartas, guiones, composiciones plásticas, musicales, etcétera.*

Se presentan todas las creaciones como cierre de la jornada.

Objetivos

- Desarrollar la imaginación y la creatividad de los participantes.
- Motivar a la lectura activa y a la elaboración de textos literarios, dramáticos, epistolares o a expresiones creativas de otra naturaleza.
- Reflexionar acerca de valores, especialmente, el del respeto a la diversidad, contextualizándolos en la actualidad y lugar de vida de los participantes.



Tiempo estimado de trabajo

- Tres horas

Materiales

- Se puede disponer de hojas en blanco en cantidad suficiente (media resma) para todos los participantes, lápices de mina, de pasta, de colores, papeles de lustre, de volantín, pegamento, tijeras, revistas viejas, ropas viejas, pañuelos de tela, instrumentos musicales, etcétera. Sin embargo, **se puede realizar creativamente estas actividades con el mínimo que supone disponer de lápices y papel blanco**, solamente, en caso de no poder contar con más variedad de materiales.

Actividades

- Disponer en círculo a los participantes, sentados preferentemente en el suelo.
- Anunciar la lectura del cuento, dando el nombre y preguntándoles a todos/as de qué creen que tratará dicho cuento.
- Trabajar con los aportes de los participantes, repreguntando, de modo de abrir más la imaginación y la capacidad de interesarse por un tema.
- Dar lectura al cuento (o narrarlo) teniendo cuidado de hacerlo lentamente y dando expresiones diversas a la voz, según sea su contenido. Cuidar el contacto visual con los participantes de manera de dar a cada uno de ellos la sensación de que la comunicación se les dirige.
- Al terminar la lectura o narración solicitar comentarios. Tomar estos comentarios como base para una conversación donde los participantes puedan expresar si esta u otra situación de discriminación la han vivido, que han sentido en esos momentos, porqué les parece que ocurren este tipo de situaciones de discriminación, cuáles son los derechos o valores que se están acá vulnerando, etcétera.
- Invitar a los participantes a desarrollar su imaginación tomando en cuenta lo que los personajes centrales del cuento puedan tener que vivir, en un tiempo posterior al que ocurrieron los hechos narrados. Que se imaginen concretamente dónde, con quiénes, por qué, etcétera. Decirles, además, que pueden imaginar, también, situaciones vividas por otros personajes del

círculo familiar; de amigos, de trabajo, etcétera, que ocurren en forma paralela a lo que narra el cuento. Asimismo, pueden ponerse a imaginar situaciones relacionadas con la investigación, la ciencia o la técnica que pudiesen modificar la situación vivida por los personajes y, así, cambiar su propia historia. O podrán inspirarse en el cuento para crear composiciones plásticas o musicales que den cuenta de lo expuesto en el cuento o de lo conversado, posteriormente a su lectura. De esta forma, y de acuerdo a su propia inspiración, podrán crear grupos por afinidades y desarrollar textos científicos, avisos publicitarios, cartas, poemas, canciones, dramatizaciones, narraciones, composiciones plásticas o musicales, etcétera, las que presentarán ante los otros grupos.

Evaluación

- Se dejará un espacio al final de la jornada para que los participantes expresen lo que han vivido, aprendido y sentido a propósito de la jornada.

LA NOCHE DE LOS FEOS

[Cuento. Texto completo]

Mario Benedetti

I

Ambos somos feos. Ni siquiera vulgarmente feos. Ella tiene un pómulo hundido. Desde los ocho años, cuando le hicieron la operación. Mi asquerosa marca junto a la boca viene de una quemadura feroz, ocurrida a comienzos de mi adolescencia.

Tampoco puede decirse que tengamos ojos tiernos, esa suerte de faros de justificación por los que a veces los horribles consiguen arrimarse a la belleza. No, de ningún modo. Tanto los de ella como los míos son ojos de resentimiento, que sólo reflejan la poca o ninguna resignación con que enfrentamos nuestro infortunio. Quizá eso nos haya unido. Tal vez unido no sea la palabra más apropiada. Me refiero al odio implacable que cada uno de nosotros siente por su propio rostro.

Nos conocimos a la entrada del cine, haciendo cola para ver en la pantalla a dos hermosos cualesquiera. Allí fue donde por primera vez nos examinamos sin simpatía pero con oscura solidaridad; allí fue donde registramos, ya desde la primera ojeada, nuestras respectivas soledades. En la cola todos estaban de a dos, pero además eran auténticas parejas: esposos, novios, amantes, abuelitos, vaya uno a saber. Todos -de la mano o del brazo- tenían a alguien. Sólo ella y yo teníamos las manos sueltas y crispadas.

Nos miramos las respectivas fealdades con detenimiento, con insolencia, sin curiosidad. Recorrí la hendidura de su pómulo con la garantía de desparrajo que me otorgaba mi mejilla encogida. Ella no se sonrojó. Me gustó que fuera dura, que devolviera mi inspección con una ojeada minuciosa a la zona lisa, brillante, sin barba, de mi vieja quemadura.



Por fin entramos. Nos sentamos en filas distintas, pero contiguas. Ella no podía mirarme, pero yo, aun en la penumbra, podía distinguir su nuca de pelos rubios, su oreja fresca bien formada. Era la oreja de su lado normal.

Durante una hora y cuarenta minutos admiramos las respectivas bellezas del rudo héroe y la suave heroína. Por lo menos yo he sido siempre capaz de admirar lo lindo. Mi animadversión la reservo para mi rostro y a veces para Dios. También para el rostro de otros feos, de otros espantajos. Quizá debería sentir piedad, pero no puedo. La verdad es que son algo así como espejos. A veces me pregunto qué suerte habría corrido el mito si Narciso hubiera tenido un pómulo hundido, o el ácido le hubiera quemado la mejilla, o le faltara media nariz, o tuviera una costura en la frente.

La esperé a la salida. Caminé unos metros junto a ella, y luego le hablé. Cuando se detuvo y me miró, tuve la impresión de que vacilaba. La invité a que charláramos un rato en un café o una confitería. De pronto aceptó.

270 La confitería estaba llena, pero en ese momento se desocupó una mesa. A medida que pasábamos entre la gente, quedaban a nuestras espaldas las señas, los gestos de asombro. Mis antenas están particularmente adiestradas para captar esa curiosidad enfermiza, ese inconsciente sadismo de los que tienen un rostro corriente, milagrosamente simétrico. Pero esta vez ni siquiera era necesaria mi adiestrada intuición, ya que mis oídos alcanzaban para registrar murmullos, tosecitas, falsas carrasperas. Un rostro horrible y aislado tiene evidentemente su interés; pero dos fealdades juntas constituyen en sí mismas un espectáculo mayor, poco menos que coordinado; algo que se debe mirar en compañía, junto a uno (o una) de esos bien parecidos con quienes merece compartirse el mundo.

Nos sentamos, pedimos dos helados, y ella tuvo coraje (eso también me gustó) para sacar del bolso su espejito y arreglarse el pelo. Su lindo pelo.

“¿Qué está pensando?”, pregunté.

Ella guardó el espejo y sonrió. El pozo de la mejilla cambió de forma.

“Un lugar común”, dijo. “Tal para cual”.

Hablamos largamente. A la hora y media hubo que pedir dos cafés para justificar la prolongada permanencia. De pronto me di cuenta de que tanto ella como yo estábamos hablando con una franqueza tan hiriente que amenazaba traspasar la sinceridad y convertirse en un casi equivalente de la hipocresía. Decidí tirarme a fondo.

“Usted se siente excluida del mundo, ¿verdad?”

“Sí”, dijo, todavía mirándome.

“Usted admira a los hermosos, a los normales. Usted quisiera tener un rostro tan equilibrado como esa muchachita que está a su derecha, a pesar de que usted es inteligente, y ella, a juzgar por su risa, irremisiblemente estúpida.”

“Sí.”

Por primera vez no pudo sostener mi mirada.

“Yo también quisiera eso. Pero hay una posibilidad, ¿sabe?, de que usted y yo llegemos a algo.”

“¿Algo cómo qué?”

“Como querernos, caramba. O simplemente congeniar. Llámeme como quiera, pero hay una posibilidad.”

Ella frunció el ceño. No quería concebir esperanzas.

“Prométame no tomarme como un chiflado.”

271

“Prometo.”

“La posibilidad es meternos en la noche. En la noche íntegra. En lo oscuro total. ¿Me entiende?”

“No.”

“Tiene que entenderme! Lo oscuro total. Donde usted no me vea, donde yo no la vea. Su cuerpo es lindo, ¿no lo sabía?”

Se sonrojó, y la hendidura de la mejilla se volvió súbitamente escarlata.

“Vivo solo, en un apartamento, y queda cerca.”

Levantó la cabeza y ahora sí me miró preguntándome, averiguando sobre mí, tratando desesperadamente de llegar a un diagnóstico.

“Vamos”, dijo.

No sólo apagué la luz sino que además corrí la doble cortina. A mi lado ella respiraba. Y no era una respiración afanosa. No quiso que la ayudara a desvestirse.

Yo no veía nada, nada. Pero igual pude darme cuenta de que ahora estaba inmóvil, a la espera. Estiré cautelosamente una mano, hasta hallar su pecho. Mi tacto me transmitió una versión estimulante, poderosa. Así vi su vientre, su sexo. Sus manos también me vieron.

En ese instante comprendí que debía arrancarme (y arrancarla) de aquella mentira que yo mismo había fabricado. O intentado fabricar. Fue como un relámpago. No éramos eso. No éramos eso.

Tuve que recurrir a todas mis reservas de coraje, pero lo hice. Mi mano ascendió lentamente hasta su rostro, encontró el surco de horror, y empezó una lenta, convincente y convencida caricia. En realidad mis dedos (a los principios un poco temblorosos, luego progresivamente serenos) pasaron muchas veces sobre sus lágrimas.

Entonces, cuando yo menos lo esperaba, su mano también llegó a mi cara, y pasó y repasó el costurón y el pellejo liso, esa isla sin barba de mi marca siniestra.

272 Lloramos hasta el alba. Desgraciados, felices. Luego me levanté y descorrí la cortina doble.

FIN

Descripción del Ejercicio

En este ejercicio se trabaja con la técnica de la reconstrucción de conflictos vividos por lo participantes, los que son narrados de manera indirecta para no identificar a quienes los vivieron, y representados a partir de la identificación de sus elementos centrales, mientras el diálogo se improvisa. Como se selecciona en los grupos qué conflicto se va a dramatizar el elegido dice relación con la experiencia y valoración de las situaciones vividas por parte de los integrantes de los grupos, expresando así su particular forma de considerar la relevancia, el interés y la frecuencia de ellas. En este sentido, se puede decir que todo conflicto seleccionado es representativo de todos los integrantes de los grupos.

Objetivos

- Expresar, reconstruir y analizar conflictos de comunicación vivenciados por los propios estudiantes.
- Poner de manifiesto las representaciones que tienen respecto de los conflictos y las herramientas conceptuales con que, en ese momento, cuentan para su comprensión y resolución.
- Motivarse por analizar los conflictos de la vida cotidiana contando con elementos conceptuales que les permitan una mayor profundización que la que proviene desde su actual formación.

Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas



Materiales

- Ninguno, salvo una sala donde los grupos puedan funcionar y un espacio donde puedan presentar sus dramatizaciones.

Actividades

Inicio

- Se les solicita a los estudiantes que anoten en papeles conflictos interpersonales de comunicación que hayan experimentado en cualquiera de los medios en que se desenvuelven. Esos papeles se doblan y depositan en una bolsa o caja, revolviéndolos en forma ostensible para que no se pueda identificar quién lo escribió.
- Se organizan grupos de 5 ó 6 estudiantes los que extraen un papel cada uno desde la bolsa referida.

Desarrollo

274

- Se leen todos los papeles con que cuenta el grupo y se selecciona uno de los episodios, en base a 3 criterios: Interés, relevancia y frecuencia con que ellos se presentan en la vida de todos
- Determinan en el conflicto seleccionado el Inicio, Desarrollo y Cierre como distintos momentos de la acción
- Ubican los personajes involucrados en el conflicto y el espacio donde ocurrió.
- Se ponen de acuerdo acerca de cuál es el punto de conflicto en el episodio.
- Se distribuyen los personajes entre los miembros del grupo y reconstruyen el conflicto para presentarlo a sus compañeros, no importando si le agregan de sus propias ideas o experiencias algo que lo lleve más allá de la idea original.
- Sin ensayar ni preparar los diálogos en forma previa, solamente teniendo presente la idea central, improvisan el diálogo, de acuerdo a la dinámica de la situación que ilustran. La dramatización no debe durar más de 3 minutos y no requiere que le busquen solución.
- A medida que se van presentando las dramatizaciones, se les va poniendo un nombre que

recoja su problemática central y que favorezca su retención e identificación, el que se registra en una pizarra o en un papelógrafo, a la vista de todos.

- Cada grupo se hace cargo de uno de los conflictos que fueron representados y lo analiza, desde el punto de vista de los problemas de comunicación que en ellos se observaron. Esto se realiza desde su propio punto de vista, sin contar aún con elementos conceptuales en el tema. La idea es tomar contacto con sus ideas y representaciones y aprovechar al máximo aquello que ya saben y pueden realizar. Ninguno de los grupos analiza, inicialmente, el conflicto que representó, sino aquel que le fue dado, de manera que puedan tomar distancia respecto de lo allí ocurrido.
- A continuación, cada grupo expone su trabajo, teniendo cuidado de comenzar por exponer el nombre del conflicto y, si la memoria lo necesitara, recordar lo que en él ocurrió. Una vez que se haya hecho esa exposición, el grupo que actuó el conflicto entrega su propio punto de vista, concordando o no con los que analizaron; el facilitador puede promover el que estos últimos hablen desde los personajes que actuaron, es decir, procurando ponerse desde las perspectivas de aquellos que habrían estado involucrados

275

Cierre

- La o el facilitador rescata desde el análisis realizado por los grupos los principales elementos conceptuales con que se manejan, las tendencias en la interpretación, las contradicciones posibles, etc.
- El o la facilitadora contribuye al análisis exponiendo algunos mínimos referentes conceptuales que pueden contribuir a la comprensión de los conflictos vividos y/ o a su prevención o superación. De esta forma, los motiva a trabajar en el tema.
- Los estudiantes expresan en síntesis los aprendizajes realizados en esta sesión.

CÓMO HEMOS APRENDIDO A REACCIONAR FRENTE AL CONFLICTO

Descripción

Los participantes diagnostican grupalmente dos instancias conocidas por ellos - la familiar y la de la institución escolar – en términos de cómo se procede en ellas respecto al conflicto y cómo se le visualiza. Reflexionan en torno a ello y procuran darse cuenta de sus consecuencias en las personas, los grupos y la sociedad, en su conjunto.

Objetivos

- Darse cuenta de los modelos internalizados de pensamiento, emoción y acción en torno a los conflictos.
- Tomar contacto con las consecuencias que pueden tener las visiones y modelos de reacción frente a los conflictos en las personas, grupos o sociedades.
- Desarrollar conciencia acerca de la existencia de alternativas frente a los modelos aprendidos,

Tiempo estimado de trabajo

- 1 hora y 30 minutos

Materiales

- Hoja de trabajo individual y grupal: "El conflicto interpersonal en mi medio familiar", una para cada uno de los participantes.
- Hoja de trabajo grupal: El conflicto interpersonal en las instituciones educativas, una por grupo.



Actividades

Inicio:

- Se parte invitando a los estudiantes a conversar en plenaria acerca de la visión que tienen de los conflictos, procurando que expliciten los fundamentos de ella. Se trata que expresen no solo su visión personal acerca de los conflictos, sino la que es más recurrente en su familia, su sector poblacional e, inclusive en sus liceos.

Desarrollo

- Una vez que hayan expuesto algunas de sus propias visiones, se les pide que determinen individualmente en una tabla dada cuáles son las visiones, actitudes, estrategias de resolución más frecuentes respecto al conflicto en su medio familiar, así como cuáles son las personas que juegan un rol importante en el momento de resolverlos. Para hacerlo, solo deben colocar una cruz donde le parezca que existe mayor coincidencia.
- A continuación, se reúnen en grupos de no más de seis integrantes y comparan sus respuestas, procurando determinar cuál de los modelos de reacción frente a los conflictos es más frecuente entre ellos. Una vez determinados los modelos más frecuentes, pasan a preguntarse acerca de las causas de dicha reacción recurrente o de sus variaciones.
- En los mismos grupos continúan su reflexión preguntándose por las consecuencias que pueden derivarse de esos modelos de reacción frente al conflicto; consecuencias en las personas y en la sociedad.
- Pasan, luego a intentar determinar cuáles son o es el modelo imperante en las instituciones escolares, rellenando un cuadro que aparece en la hoja de trabajo grupal “El conflicto interpersonal en las instituciones educativas” y trabajando de acuerdo a las preguntas que a continuación de él aparecen.
- Una vez que hayan llegado a conclusiones, las ponen en común dando cuenta oralmente en plenaria. La facilitadora o facilitador, va registrando las conclusiones de cada grupo y destacando las coincidencias o diferencias. Asimismo, va procurando impulsar la reflexión allí donde aún es débil o cuando no aparece en el informe oral. Es importante consignar la tendencia de las respuestas acerca de cómo pueden ellos contribuir al cambio de modelo de reacción frente

al conflicto, sea para reforzar o discutir ciertas apreciaciones, sea para continuar trabajando en otra sesión al efecto.

Cierre

- Los participantes responden a la pregunta del o la facilitadora acerca de lo que han aprendido en esta actividad.

HOJA DE TRABAJO INDIVIDUAL Y GRUPAL

“EL CONFLICTO INTERPERSONAL EN MÍ MEDIO FAMILIAR”

Instrucciones:

Revise atentamente este cuadro y coloque una x frente a la afirmación que le parezca más cercana a lo que sucede en su propio medio familiar. Luego, compare sus respuestas con las de los demás integrantes de su grupo y busquen establecer en conjunto las tendencias o modelos más frecuentes de reacción frente al conflicto en las familias de todos. Finalmente, procuren descubrir las causas o razones acerca de aquello.

	Visiones / Modelos de reacción	Actitudes/conductas	Estrategias frecuentes de resolución	Persona que suele hacer cabeza en la resolución
1	El conflicto es visto como algo negativo	Se tiende a evitar	Golpes Castigos	Padre La madre en ausencia del padre Hermanos mayores
2	El conflicto es visto como algo inevitable	Se enfrenta cuando es necesario	Conversaciones Consejos Sugerencias	Participan todos los involucrados pero un familiar mayor hace de puente
3	El conflicto es visto como una ocasión positiva para todos	Se procura poner el conflicto al descubierto Se trata de cambiar aquello que afecta negativamente a los otros	Se trata de comprender bien por qué surge Se busca acuerdos entre las personas en conflicto	Se deja en manos de los que están en el conflicto

HOJA DE TRABAJO GRUPAL

EL CONFLICTO INTERPERSONAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Instrucciones:

Definan en la tabla el o los modelos de reacción y tratamiento del conflicto que mejor definen a las instituciones escolares por ustedes conocidas. Se da más de una posibilidad, para el caso de que existan diferencias entre las experiencias escolares a las que ustedes han asistido o asisten, pero pudiera ser que todas ellas respondan a un solo modelo, en el caso de ser muy similares.

280

	Visiones / Modelos de reacción	Actitudes/ conductas	Estrategias frecuentes de resolución	Instancias institucionales que se ocupan de la regulación o inhibición de los conflictos	Instrumentos al servicio de la prevención o regulación de los conflictos
1					
2					
3					

Respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué consecuencias tiene la forma en que en las instituciones escolares enfrentan los conflictos, según ustedes?
- ¿Qué similitudes y diferencias hay entre lo que ocurre en los medios familiares y la forma cómo se enfrenta el conflicto en las escuelas y liceos, según ustedes?
- ¿A qué creen ustedes que se debe lo que afirman?
- ¿Cómo han influido los modelos de reacción frente al conflicto propios de los medios escolares y familiares en sus propios estilos de reacción y en su visión acerca de los conflictos?
- ¿Cuál sería el mejor modelo de reacción frente los conflictos y por qué?

¿SOY PERSEVERANTE?

Descripción

Este es un ejercicio orientado hacia la toma de conciencia del nivel de perseverancia que cada uno de los estudiantes ha desarrollado, así como de sus patrones de conducta, emoción e interpretación respecto a proponerse y lograr metas.

Se comienza con una actividad de tipo individual y se continúa con una grupal, culminando con una puesta en común en plenaria.

Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas y media

Materiales

- Hojas de trabajo individual, tantas como el total de estudiantes que trabajarán en este ejercicio; hojas de trabajo grupal, una por cada cinco estudiantes. Lápices.

Objetivos

- Tomar conciencia acerca de su nivel de desarrollo de la perseverancia
- Introducirse en la valoración de la perseverancia como una de las habilidades centrales de un emprendedor
- Enfocarse hacia los aspectos centrales a abordar para poder desarrollar la perseverancia en sí mismo/a.

Actividades

Inicio

- Se motiva a los estudiantes hacia la actividad mencionando la importancia del conocimiento de sí mismo y la relevancia que tiene la perseverancia en un emprendedor.
- Se distribuyen las hojas de trabajo individual.



Desarrollo

- Los estudiantes trabajan individualmente.
- A continuación, se organizan grupos de no más de cinco personas, y se hace entrega de las hojas de trabajo grupal, recalcando la importancia del diálogo y la reflexión en la actividad.
- Una vez que los grupos hayan concluido el ordenamiento de los datos provenientes de las hojas de trabajo individual, y hayan dialogado en torno a las relaciones que entre ellos se pueden establecer, interpretado y llegado a conclusiones, se vuelve a reunir al colectivo.
- Cada grupo presenta sus reflexiones en plenaria. El o la facilitadora apoya al grupo para que puedan llegar a conclusiones más amplias; destaca algunos aspectos de ellas, pudiendo ser este el momento en que introduce la temática de la perseverancia como una de las virtudes que necesita desarrollar el emprendedor.

Cierre

- Se llama a reflexión a los estudiantes acerca de los aprendizajes que han obtenido a través de la realización del ejercicio, así como de lo que necesitan aprender al respecto.

¿SOY PERSEVERANTE?

HOJA DE TRABAJO INDIVIDUAL

- Describe algo que te propusiste lograr en algún momento de tu vida:

- Procura definir los objetivos que te propusiste:

- Señala si respecto al propósito, te sentías altamente, medianamente o escasamente motivado/a :

- ¿Qué actividades desarrollaste inicialmente para lograrlo?

- ¿Con qué obstáculos te encontraste en tu camino?

- ¿Trataste de superar dichos obstáculos? En caso positivo, ¿cómo? En caso negativo ¿por qué?

- ¿Lograste tu objetivo o renunciaste a tu propósito? ¿A qué factores atribuyes tu éxito o tu fracaso?

284

- ¿Consideras que lo que viviste respecto a este propósito tuyo constituye una tendencia, es decir un patrón de conducta reiterado en tu vida? ¿A qué crees que se debe esta tendencia tuya?

HOJA DE TRABAJO GRUPAL

Instructivo

- Lean y comenten sus respuestas en grupos de no más de cinco personas.
- A continuación, sistematicen la información que desde ellas se desprende, vale decir, ordénelas, busquen en ellas las similitudes, las diferencias, las tendencias. Para hacerlo, ocupen la tabla que se encuentra a continuación de este instructivo.
- Cuando lo hayan hecho, reflexionen acerca de los resultados obtenidos e intenten llegar a conclusiones

Definición de objetivos (Coloque el N° total de objetivos en cada caso)		Nivel de las motivaciones			Actitud ante las Dificultades		Reiteración de los patrones de conducta		Razones esgrimidas para explicar el fracaso o el logro	
Precisos	Imprecisos	Alto	Medio	Bajo	Positiva	Negativa	Reiterada	Ocasional	Atribuidas a sí mismo	Atribuidas a factores externos

Principales relaciones advertidas a partir del cuadro

Reflexiones grupales:

Conclusiones finales

286

Otros

DESARROLLANDO MI PERSEVERANCIA

Descripción

Este ejercicio se propone desarrollar la capacidad de los estudiantes de planificar sus objetivos y metas en forma realista y, a la vez, soñadora o entusiasta, tomando en cuenta que vivirán obstáculos, pero estando dispuestos a enfrentarlos y a perseverar en su propósito.

Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas

Objetivos

- Distinguir conceptual y operacionalmente las habilidades centrales a desarrollar para lograr ser perseverante.
- Disponerse anímicamente a enfocarse hacia un propósito u objetivo, tomando en cuenta sus potencialidades y/ o dificultades personales para enfrentar obstáculos de distinta naturaleza.
- Estimar anticipatoriamente algunas de las dificultades que pueden surgir en la consecución de su objetivo, así como las estrategias que deberá desarrollar para poder perseverar; pese a todo.
- Aprender a valorar el acto de dar y recibir apoyo.

Actividades

Inicio

- Incentivar a los estudiantes hacia la lectura de un relato sobre la vida de un gran deportista, sin necesidad de advertir que se trabajará en la temática de la perseverancia.
- Distribuir las hojas de lectura “¿Quién fue Glen Cunningham?”, una por estudiante.



- Los estudiantes leen silenciosamente lo entregado, o bien, si el o la facilitador lo desea, alguien puede leer en voz alta.
- Al terminar de leer, se reúnen en grupos de no más de cuatro personas y comentan libremente la vida del deportista.
- A continuación, discuten en los mismos grupos las características personales que permitieron a Glen Cunningham no sólo superar sus dificultades sino sobrepasar ampliamente las expectativas médicas y, probablemente, familiares.
- Ponen en común lo concluido previamente, comentándolo en plenario.
- La o el facilitador distribuye las Hojas de trabajo individual “¿Cómo puedo yo conseguir mis propias metas?

Desarrollo

288

- Los estudiantes definen un propósito que desean fervientemente obtener a corto plazo, estableciendo, además, lo que tienen en contra, lo que tienen a favor; lo que estiman pudiera surgir perjudicial en el camino, cuáles serían las estrategias o acciones para lograr lo que desean y cómo intentarán mantenerse animosos y perseverantes. Al efecto, utilizarán la hoja de trabajo individual “¿Cómo puedo yo conseguir mis propias metas?
- A continuación, intercambian sus hojas de trabajo con los restantes componentes del grupo, de modo que todos conozcan el trabajo de sus restantes compañeros.
- Se toma, uno a uno, cada caso, se examina la propuesta, se hacen sugerencias y se establecen compromisos de supervisión y apoyo grupal en la consecución de las metas de cada quien. Al efecto, se utiliza la Hoja de compromiso grupal, que aparece al final de la actividad.

Cierre

- Se presentan en plenaria las Hojas de compromiso grupal, haciendo el desglose, frente a todo el colectivo, de lo que se ha propuesto cada uno y cómo el grupo lo apoyará, señalando, además, quién velará por que ello se cumpla así como el plazo máximo en que se dará cuenta acerca de los logros.
- Se puede realizar una pequeña ceremonia formalizando el compromiso de todos con todos.

HOJAS DE LECTURA

¿Quién fue Glen Cunningham?

Glenn Cunningham nació el 4 de agosto de 1909, en Atlanta, Kansas. Fue uno de los mejores atletas del mundo durante la década de 1930, ganando el prestigioso premio Sullivan, en 1933, como el más alto de los atletas amateur. El colegiado nacional UCA y campeón en 1932, llegó a colocarse cuarto en el Olímpico de 1.500.

Cunningham ganó el apodo de "Kansas Ironman" el hombre de hierro, por una serie de actuaciones estelares. Graduado de la Universidad de Kansas, Cunningham ganó dos títulos nacionales colegiado UCA y ocho coronas, cinco de ellos en el exterior en una milla-1.500. Él estableció un récord mundial de una milla 4:06.8 en 1934. Fue segundo en el 1936 Olímpicos de 1.500 y dos semanas más tarde establece un récord mundial en 800 mt. de 1:49.7. En 1938, Cunningham corrió una milla en 4:04.4 en una pista extra, una marca muy por debajo del récord mundial al aire libre. Debido a los problemas de circulación causados por un accidente de su infancia, Cunningham necesitaba casi una hora para prepararse para una carrera. En primer lugar, necesitaba masajes en sus piernas y un largo período de calentamiento. Se retiró de la competencia en 1940 y durante cuatro años fue director de educación física en la Universidad de Cornell en Iowa.

Por otra parte, Cunningham, logró obtener un título de maestría de la Universidad de Iowa y un doctorado de la Universidad de Nueva York. Cunningham y su esposa abrieron para la Juventud el Glenn Cunningham Ranch en Kansas, donde ayudó alrededor de 10.000 niños desfavorecidos y se convirtió en un predicador laico. Murió en Arkansas el 10 de marzo de 1988. A continuación, podrás leer un relato escrito acerca de él. Lee atentamente y, luego, dialoga con tus compañeros respecto de las fortalezas que le permitieron a este hombre no solo salir adelante respecto de su enfermedad sino que llegar a metas que muy poca gente logra.



Relato de su accidente y posterior recuperación

En la pequeña escuelita rural había una vieja estufa de carbón muy anticuada. Un chiquito tenía asignada la tarea de llegar al colegio temprano todos los días para encender el fuego y calentar el aula antes de que llegaran su maestra y sus compañeros.

Una mañana, llegaron y encontraron la escuela envuelta en llamas. Sacaron al niño inconsciente más muerto que vivo del edificio. Tenía quemaduras graves en la mitad inferior de su cuerpo y lo llevaron urgente al hospital del condado.

En su cama, el niño horriblemente quemado y semi inconsciente, oía al médico que hablaba con su madre. Le decía que seguramente su hijo moriría que era lo mejor que podía pasar, en realidad -, pues el fuego había destruido la parte inferior de su cuerpo. Pero el valiente niño no quería morir. De alguna manera, para gran sorpresa del médico, sobrevivió.

290 Una vez superado el peligro de muerte, volvió a oír a su madre y al médico hablando despacito. Dado que el fuego había dañado en gran manera las extremidades inferiores de su cuerpo, le decía el médico a la madre, habría sido mucho mejor que muriera, ya que estaba condenado a ser inválido toda la vida, sin la posibilidad de usar sus piernas. Una vez más el valiente niño tomó una decisión.

Caminaría. Pero desgraciadamente, de la cintura para abajo, no tenía capacidad motriz. Sus delgadas piernas colgaban sin vida. Finalmente, le dieron de alta.

Todos los días, su madre le masajeara las piernas, pero no había sensación, ni control, nada. No obstante, su determinación de caminar era más fuerte que nunca. Cuando no estaba en la cama, estaba confinado a una silla de ruedas. Una mañana soleada, la madre lo llevó al patio para que tomara aire fresco. Ese día en lugar de quedarse sentado, se tiró de la silla. Se impulsó sobre el césped arrastrando las piernas. Llegó hasta el cerco de postes blancos que rodeaba el jardín de su casa. Con gran esfuerzo, se subió al cerco. Allí, poste por poste, empezó a avanzar por el cerco, decidido a caminar.

Empezó a hacer lo mismo todos los días hasta que hizo una pequeña huella junto al cerco. Nada quería más que darle vida a esas dos piernas.

Por fin, gracias a las oraciones fervientes de su madre y sus masajes diarios, su persistencia férrea y su resuelta determinación, desarrolló la capacidad, primero de pararse, luego caminar tambaleándose y finalmente caminar solo y después correr.

Empezó a ir caminando al colegio, después corriendo, por el simple placer de correr. Más adelante, en la universidad, formó parte del equipo de carrera sobre pista.

Y aun después, en el Madison Square Garden, este joven que no tenía esperanzas de sobrevivir, que nunca caminaría, que nunca tendría la posibilidad de correr, este joven determinado, Glenn Cunningham, llegó a ser el atleta estadounidense que **Corrió el kilómetro más veloz del mundo!**⁴⁰

La perseverancia es una virtud fundamental en la vida para obtener un resultado concreto. Es la habilidad de aplicar la voluntad y el esfuerzo en una dirección determinada, de manera constante para alcanzar un objetivo deseado y ser capaz así de superar todo obstáculo que se interponga en el camino.

40. Extraído desde el libro "Renuevo de plenitud", sin datos bibliográficos, en: <http://www.renuevodeplenitud.com/reflexiones-glenn-cunningham-inspiracion.html>, 20 septiembre del 2009.

HOJA DE TRABAJO INDIVIDUAL

“Cómo puedo yo conseguir mis propias metas?”

LO QUE ME PROPONGO LOGRAR A CORTO PLAZO Y POR QUÉ ELLO ES IMPORTANTE	LO QUE TENGO EN CONTRA	LO QUE TENGO A MI FAVOR	LO QUE PODRÍA SURGIR EN CONTRA	ESTRATEGIAS PARA CONSEGUIR LO QUE DESEO	CÓMO PODRÍA MANTENERME ANIMOSO Y PERSEVERANTE

HOJA DE COMPROMISO GRUPAL

Nombre	Propósito	Plazo	Apoyo comprometido del grupo	Responsable por velar por el cumplimiento del compromiso de apoyo

FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE TAREAS INDIVIDUALES

Nº Lista	Nombres	Nº Tarea	Entrega oportuna	Logros de objetivos			Nivel de esfuerzo		
				L	ML	NL	Max	Medio	Min

294

Logros de objetivos: L: Logrado ML: Medianamente logrado NL: No logrado
 Nivel de esfuerzo: Max: Máximo Med: Mediano MIN: Mínimo

COMPARTIENDO VALORES TRASCENDENTES

Descripción

Este ejercicio consiste en una actividad, básicamente, conversacional, en la cual los estudiantes comparten con otros aquellos valores que estimen como aquellos de mayor aprecio en sus vidas. En esta tarea, los participantes se ven convocados a definirlos, a fundamentar su opción y a expresar cómo los resguardan en su vida cotidiana y cómo se proponen preservarlos, especialmente en el transcurso de su vida laboral. Desde una situación imaginaria (hipotética), se les solicita generar acuerdos respecto de aquellos valores institucionales o laborales que consideren indispensable cautelar.

Partiendo por una actividad individual, en la que cuentan con una hoja de trabajo, elaboran una puesta en común desde las intervenciones individuales, descubriendo similitudes, diferencias, razones o argumentos, opiniones, interrogantes nuevas, contradicciones sobre la necesidad de coherencia en la vida cotidiana, etcétera. Todo esto se orienta a elaborar un registro, el que les servirá de base para construir posicionamientos éticos y de trascendencia en escenarios de la vida laboral.

Objetivos

- Contribuir a la clarificación y socialización de aquellos valores que los distintos participantes del taller consideran que adscriben.
- Desarrollar la capacidad de fundamentar la necesidad de resguardar ciertos valores en la vida cotidiana y, específicamente, en la laboral.
- Develar la necesidad de dar coherencia en la práctica a aquellos valores a los cuales se adscribe (ética).

Tiempo estimado de trabajo

- Dos horas



Materiales

- Hojas de Trabajo individual para cada uno de los participantes
- Formato para el trabajo grupal en número suficiente para los equipos

Actividades

Inicio

- Se invita a los participantes a desarrollar una actividad en torno a los valores que ellos consideran preciados y, posteriormente, a compartirlos y a fundamentarlos frente a sus otros compañeros.
- Se distribuyen las Hojas de Trabajo individual

Desarrollo

- Se les solicita a todos que respondan las preguntas que aparecen en la Hoja de trabajo individual.
- Una vez que están todos con sus respuestas desarrolladas, exponen sus puntos de vista respecto al tema de los valores en sus respectivos grupos, procurando argumentar frente a los otros acerca de sus convicciones y aclarando, cuando sea preciso, lo que piensan y sienten.
- Se les pide, también, que se interroguen entre sí respecto a la coherencia entre los valores definidos y el comportamiento cotidiano; vale decir, que vean cuáles son las conductas que cada quién aduce como correspondientes con sus valores más preciados.
- Asimismo, se les solicita que busquen los valores en que existe coincidencia en el grupo, y que identifiquen los valores o posturas muy contrarias.
- A continuación, registran sus impresiones respecto de las coincidencias y diferencias, así como sus explicaciones acerca de ello.
- Otro paso importante es que trabajen individualmente acerca del tema de la coherencia entre los valores y el comportamiento, lo que pueden registrar en el cuadro denominado “La coherencia entre valores y conductas”.
- Desde la elaboración del cuadro mencionado, pasan a conversar sobre el tema de la coherencia en la vida cotidiana, si se da, si no se da del todo, qué factores la obstaculizan, qué podría

facilitar su ocurrencia, en qué grado cada participante estima difícil lograrla y por qué, etc. Sus conclusiones las colocan en el mismo cuadro, al final.

- Llegado a ese punto, y siempre guiándose por el mismo material que se les entrega, los estudiantes pasan a conversar acerca de las exigencias del mundo laboral y de las conductas y valores que se requiere cautelar en él. Además, tratan acerca de las razones que fundamentan esos cuidados en torno al tema. Sus descubrimientos o conclusiones pueden registrarlas en el cuadro denominado "Los valores a resguardar en la vida laboral o proyecto emprendedor; y el comportamiento pertinente con ellos"
- Finalmente, deciden quiénes o quién expondrá el trabajo colectivo frente a los restantes grupos.
- Una vez decididos los expositores/as del trabajo de cada grupo, se realizan dichas exposiciones. La o el facilitador cautela que se escuche a todos en un clima de respeto y comprensión, que se consigne lo expuesto, ya sea en el pizarrón o en papelógrafos, o pegando en forma final los cuadros con las conclusiones grupales en algún muro.
- Quien cumple el rol de facilitador, llama a una reflexión final acerca de lo expuesto, ofreciendo la palabra respecto a ello, haciendo notar aportes de cada presentación, haciendo preguntas en voz alta en aquello que le llama la atención, etcétera. Lo importante es que los estudiantes puedan sentir la relevancia de su trabajo, cómo se valora lo que hacen, cómo se les convoca a la reflexión acerca de lo que vivirán en el futuro y de lo que viven hoy o ven vivir a otros en el presente. Asimismo, es fundamental que los estudiantes perciban una línea de continuidad entre sus vidas presentes y el mañana, como también que sientan que se les insta a construirse a sí mismos de manera reflexiva y no a realizar una mera tarea burocrática.

297

Cierre

- Se les solicita a los estudiantes que, nuevamente en grupos, respondan a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos en el desarrollo de este ejercicio? ¿Con qué nuevas inquietudes nos quedamos? ¿Qué cuidados consideramos que debemos tener con nosotros mismos y con nuestras vidas? Esto pueden registrarlo en una hoja y entregarlo al final, además de exponerlo.
- Cada grupo expone una síntesis de sus respuestas en forma oral en plenaria.

HOJA DE TRABAJO INDIVIDUAL

1. Coloca aquí los valores a los que otorgas un lugar importante en tu vida y procura definir en qué consisten. (No necesitas poner cuatro sino cuántos consideres que son valiosos e importantes para ti).

- _____
- _____
- _____
- _____

2. Escribe acá las principales razones por las cuales piensas que son importantes.

298

3. ¿Consideras que cuidas estos valores en tu vida diaria? En caso positivo ¿Cómo procuras resguardar estos valores en el día a día? Es decir, ¿A través de qué acciones?

4. Piensa ahora en tu vida laboral futura y en cómo podrás velar porque dichos valores se cumplan en tu comportamiento. Es decir, cómo esos valores se insertan en tu proyecto laboral, a través de cuidados y acciones concretas.

FORMATO PARA EL TRABAJO GRUPAL

Instrucciones:

Revisen cuidadosamente los planteamientos de los distintos integrantes del grupo, ya sea mirando lo escrito en sus hojas individuales o escuchando lo que plantean oralmente; fíjense especialmente en la pregunta N ° 1. Una vez que hayan conocido todas las posturas, o revisado todas las hojas individuales, identifiquen aquellos valores en los cuales coinciden y aquellos en que no y colóquenlos abajo, en la tabla, según correspondan.

Valores coincidentes en el grupo	Valores disidentes en el grupo

300

Impresiones respecto de lo descubierto o aprendido

Una vez que hayan llenado los cuadros de la parte superior; registren acá sus impresiones respecto a estas coincidencias y a estas diferencias y a las causas que se argumentaban para sostenerlos; por ejemplo, a qué se deben esas diferencias, si es positivo o negativo que tengan valores distintos, por qué, qué piensan de las razones que se argumentaban para defender uno o más valores, etc.

LA COHERENCIA ENTRE VALORES Y CONDUCTAS

Examinen cuidadosamente las respuestas individuales, especialmente, las que responden la pregunta N° 3 y sinteticen en el cuadro las formas en que los distintos miembros del grupo intentan resguardar en su vida cotidiana los valores a los que adscriben, colocando aquello frente a la columna de valores.

Valores resguardados por los miembros del grupo	Comportamientos a través de los cuales procuran resguardarlos en la vida cotidiana

301

- Conversen respecto de la coherencia entre valores y conductas asumidas habitualmente por las personas, si se da o no se da, si es difícil lograrla y porqué, etc. y registren sus opiniones, partiendo de la oración incompleta que se sugiere:

La coherencia entre los valores y la conducta de las personas es

LOS VALORES A RESGUARDAR EN LA VIDA LABORAL Y EL COMPORTAMIENTO PERTINENTE CON ELLOS

Instrucciones:

Basándose, principalmente, en las respuestas a la pregunta N° 4 de la Hoja de trabajo individual, conversen sobre lo que piensan acerca de las exigencias de la vida laboral respecto a valores y, luego, llenen el cuadro siguiente colocando frente a los valores que ustedes han consensuado, las conductas que les han parecido adecuadas y correspondientes. En la cuarta columna, coloquen las razones que les parecen justifican dichos valores y conductas.

N°	Valores propios de la vida laboral a juicio del grupo	Conductas propuestas para resguardarlos	Razones
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

A continuación, nombren a alguno/s de los integrantes del grupo para que exponga y explique vuestro trabajo frente a todos (Plenaria).

EVALUACIÓN DEL EJERCICIO

Reflexionen en conjunto respecto al sentido del ejercicio para ustedes y a los aportes que hayan podido construir colectivamente respecto de vuestras posturas individuales. Pueden guiarse por las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendimos en el desarrollo de este ejercicio?
- ¿Cómo aportó la reflexión colectiva a la clarificación de vuestras propias posiciones individuales?
- ¿Con qué nuevas inquietudes nos quedamos?
- ¿Qué cuidados consideramos que debemos tener con nosotros mismos y con nuestras vidas?

Descripción

Este ejercicio se propone desarrollar varias habilidades relacionadas con el emprendimiento; en primer lugar, la de identificar una empresa posible a desarrollar, luego, la de determinar su misión (tarea y función social), así como la de comunicar a otros su importancia y valor, con eficiencia y convicción, como corresponde a un líder en potencia.

Se parte por la tarea de estudiar el entorno y descubrir necesidades en él. Luego, en el taller, y por turnos, deben describir la empresa que querrían emprender y justificarla frente a otros, procurando convencer y seducir, aplicando todo lo aprendido respecto a comunicación y a liderazgo. No se trata aún de desarrollar un plan de negocios, sino de idear una empresa o causa, de cualquier tipo o naturaleza, para avanzar en el desarrollo de la habilidad para emprender, a partir de la lectura crítica de la realidad y de su capacidad de imaginar mundos mejores.

Objetivos

- Desarrollar la habilidad para realizar una lectura crítica de su entorno.
- Potenciar su habilidad para proponer transformaciones respecto de su entorno, definiendo carencias y determinando transformaciones posibles e iniciativas a seguir.
- Ensayar su capacidad para comunicar sus ideas e innovaciones de manera eficiente y convincente.

Tiempo estimado de trabajo

- Este ejercicio requiere de un tiempo que no es fácil precisar; por una parte, porque se trata de un ejercicio que se realizará parcialmente en el taller y, por otra, porque la presentación de las ideas generadas no puede ocurrir simultáneamente en la misma sesión, sino que van a necesitarse varias sesiones para que todos presenten sus ideas. Por lo tanto, solo va a estimarse acá el tiempo de la sesión en



la que se afina la idea, una vez que los estudiantes estudiaron su entorno, y tomando en cuenta la presentación de no más de tres integrantes del colectivo. En ese sentido, se requerirá de, a lo menos, tres horas.

Materiales

- Hoja de trabajo individual: Detectando carencias en el entorno, 1 por participante.
- Hoja de trabajo grupal: Imaginando LO QUE VAMOS A EMPRENDER, 1 por participante

Actividades

- Se comienza este ejercicio con una conversación con los estudiantes acerca de la relación que hay entre el emprendedor y la sociedad; definiendo a los emprendedores como aquellas personas que se hacen cargo de las necesidades y carencias sociales, creando empresas a través de las cuales procuran transformar el mundo en que viven, mejorándolo.
- A partir de dicha conversación, se les invita a estudiar el entorno donde se desenvuelven o viven para detectar carencias o necesidades a satisfacer; situaciones que les interesaría contribuir a transformar. Dicha tarea deben desarrollarla en el transcurso de una semana y traerla predefinida utilizando al efecto la Hoja de trabajo individual: Detectando carencias en el entorno
- Durante la sesión de taller; los estudiantes integrarán grupos de no más de tres personas en los cuales compartirán sus inquietudes respecto de sus respectivos entornos, y se informarán, en cada caso, de los pormenores del diagnóstico desarrollado.
- Una vez conocidos los tres diagnósticos respecto del entorno, en cada grupo se elegirá solo uno, tomando en cuenta tres criterios: Interés, Urgencia de la transformación y Relevancia social. Vale decir, evaluarán cuál de los tres diagnósticos consideran más interesante, más urgente en cuanto a realizar transformaciones y más relevante, desde el punto de vista de la importancia para la sociedad.
- Todo el grupo se ocupa de que la empresa esté perfectamente definida, partiendo desde lo que se había realizado individualmente, con la intención de perfeccionarlo.

- A continuación, examinan estrategias para solucionar la carencia o necesidad detectada y para ir avanzando hacia la Visión final planteada, sin perjuicio de que la redefinan. Procuran estimar los obstáculos que pudieran surgir, ya sea sociales, culturales, económicos, legales, o de cualquier otra naturaleza
- Posteriormente, se abocan a clarificar muy bien el valor que tiene emprender lo que se proponen, tanto desde el punto de vista social como desde el punto de vista personal y colectivo. Esto lo realizan pensando que van a tener que convencer a otras personas en cuyas manos está la decisión de apoyarlos.
- Finalmente, todo el grupo se concentra en cómo van a comunicar a otras personas, convincentemente, la necesidad e importancia de la empresa.
- Cada grupo presenta la idea con la intención de seducir a los restantes miembros del colectivo, procurando sumarlos a su proposición específica. Es importante que los tres miembros del grupo jueguen el papel de comunicadores.
- Quienes reciben la propuesta evalúan la presentación de cada grupo, otorgando un puntaje, a partir de los siguientes criterios: Claridad de la presentación de la propuesta, y Calidad de la argumentación del equipo⁴¹.

Cierre

Cada grupo recibe su evaluación, calcula su puntaje y, a partir de ello, evalúa sus logros así como sus necesidades de superación.

41. Ver Formato de evaluación de las presentaciones.



A series of 22 horizontal lines providing a template for writing.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS IMPRESAS

Castillo H, Alicia: Estado del Arte en la Enseñanza del Emprendimiento, Intec Chile, 1999.

Dyer, William: Formación de equipos – Problemas y alternativas, pag. 4 - Ed. Addison–Wesley Iberoamericana, 2ª Edición – México, 1988.

Del Solar Sepúlveda, Silvia: La gestión de los cambios y los cambios de la gestión en las organizaciones escolares chilenas, Rev. Docencia, Política Educativa Número 21 p18-27

Duarte, Claudio: ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente, Última Década N° 13, CIDPA Viña del Mar, septiembre 2000

Farber, Ana: El cambio educativo... Los actores y las organizaciones. Ediciones de la UNLA, Buenos Aires, 2006

Frankl Viktor Emil: La Idea Psicológica del Hombre, Ed. Rialp, Madrid, 1965

Freire, Paulo: Cartas a quien pretende enseñar, México, Siglo XXI, 1994. : La pedagogía de la autonomía, Paz e Terra S.A., Sao Paulo, Brasil, 2004 / Cartas a quien pretende enseñar, México, Siglo XXI, 1994.

Foucault Michael: La microfísica del poder - RJ: Graal, 1985

García Canclini, Nestor: Lectores, espectadores e internautas, 2007 Gedisa, Barcelona

Gotzens, Concepción: La disciplina escolar: prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar. Barcelona, ICE 1997

Habermas, Jurgen: Teoría de la acción comunicativa. TAURUS, MADRID, 1987

Ihl Dausend, Claudio F: CEAT: Un modelo educativo innovador para el desarrollo de la capacidad innovadora. En: VI Seminario Latinoamericano ALTEC'95. Gestión Tecnológica, competitividad y empleo. Anales. Volumen 2. (20-22 sep., 1996: Concepción, Chile) pp. 407-434

Jarés, Xesús: El lugar del conflicto en la organización escolar - Revista Iberoamericana de Educación Número 15 - Micropolítica en la Escuela Septiembre - Diciembre 1997

López Pérez, Ricardo: Desarrollos Conceptuales y Operacionales acerca de la Creatividad, Cuadernos de Trabajo N ° 1, Universidad Central, Escuela de Ciencias de la Educación, 1995

Marín Hernández Salvador et al: Las competencias profesionales relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor Edit. Madrid Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones, Secretaría General Técnica, España, 2007

Medina Andrés: Relaciones humanas y comunidad, Ediciones PIIIE, Santiago de Chile, 1994.

Riccardi León et al: La enseñanza-aprendizaje de e/le a través de la utilización de recursos multimedia, Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, 224-228. ISSN 1677-4051,

Robbins, Stephen P. et al.; Administración, Octava edición, Pearson Educación, México, 2005

Rutter, Michael: Resilience. En: Adolescencia al día. Washington 1972

Searle, John: Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje, Madrid, Ediciones Cátedra, 1980

316 Seligman, Martín: Niños optimistas: como crear las bases para una existencia feliz, Barcelona, España, 2005.

Van Dijk, Teun A.: Estructuras y funciones del discurso, Madrid, Siglo XXI Editores, 1980

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS ELECTRÓNICAS

Barbero, Jesús Martín: Jóvenes: comunicación e identidad, en Revista Pensar Iberoamérica, OEI, Número 0 - Febrero 2002 En: <www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

Flores F. y Gray J.: El final de las profesiones. Nuevas formas de trabajo y de política pública, 1990 , en: <www.plataforma.uchile.cl>

Fullan, Michael: El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002. En: <<http://www.ugres/~recfpro/rev6IARTI.pdf>>

Giorgi Víctor: Conferencia del 2004: Encuentro entre enseñanza y extensión universitarias: un camino hacia la auténtica excelencia. La psicología y los sistemas de protección: de la salud a las políticas sociales. En: <http://www.psicologos.org.uy/conferencia_giorgi.html>

Guacarán, Francisco: Sobre la inercia mental, en: Sociólogo, revista de teoría, epistemología, comunicación, cultura y política, Caracas, Sequía, Octubre 2006-Marzo 2007 Artículos y ensayos Sociólogo N° 1 Artículos y ensayos En: <http://www.sociologando.org.ve/pag/index.php?id=67&idn=15&r_num=1>

Borgatti, Steve: Conceptos Básicos de Redes Sociales, Boston College, Cancún, 2003, en www.analytictech.com/borgatti

Marín Marín Henry: Las competencias relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor. En: <www.economistasmurcia.com>

Rizo García, Marta: Redes: Una aproximación al concepto, en: <http://vinculacion.conaculta.gob.mx/capacitacioncultural/b_virtual/tercer/13.pdf>. 28 de febrero del 2009>

Socorro Félix: Redes sociales: una aproximación al concepto, en: <<http://www.gestiopolis.com/canales3/ger/redsocial.htm>>

Vázquez Rosado Angie: Conceptualizaciones del cambio como concepto y categoría, en: <<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-274-conceptualizaciones-del-cambio-como-concepto-y-categoria.pdf>>

¿Qué ves?

318

